



T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI



**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM
UYGULAMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
(ERZURUM ÖRNEĞİ)**

**History Teachers Views On Constructive Teaching Practices
(The Case Of Erzurum)**

Hasan GÜNAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA**

ERZURUM — 2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Tarih Eğitimi Anabilim Dalında jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



1. Danışman/ Jüri: Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA 2. Yrd. Doç. Dr. Emin GÜLSÖY

Jüri



3. Yrd. Doç. Dr. Zehra AKIÜŞ

Jüri

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VII
TABLOLAR LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR LİSTESİ.....	X
I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Önemi ve Gereçesi.....	3
1.2. Problem.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
II. BÖLÜM.....	6
2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMEL.....	6
2.1. Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Sorunları.....	6
2.2. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı.....	12
2.2.1. Eğitim Açısından Klasik Koşullanma Yaklaşımı.....	13
2.2.2. Eğitim Açısından Edimsel Koşullanma Yaklaşımı.....	14
2.2.3. Eğitim Açısından Gözlem Yoluyla (Sosyal) Öğrenme Yaklaşımı.....	15
2.3. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı.....	16
2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	17
2.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri.....	21
2.4.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	21
2.4.1.2. Sosyal (Toplumsal) Yapılandırmacılık.....	21
2.4.1.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	23
2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmen Rollerini.....	23
2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenci Rollerini.....	25

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Ortamı.....	26
2.8. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirme.....	28
2.9. Yapılandırmacılık ve Tarih Öğretimi.....	29
2.10. Davranışçı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan 1998 9. Sınıf Tarih Ders Programı İle Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan 2007 9. Sınıf Tarih Ders Programının Karşılaştırılması.....	33
2.11. İlgili Araştırmalar.....	35
III. BÖLÜM.....	38
3.YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Tasarım Modeli.....	38
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	38
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı.....	38
3.4. Verilerin Analizi.....	39
IV. BÖLÜM.....	40
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	40
4.1. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Yapılandırmacı Eğitimin Önemi Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	40
4.2. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	43
4.3. Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Programının Altyapısının Oluşturulma Süreci Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	46
4.4. Tarih Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerindeki Yapılandırmacı Eğitimin Gerekliği Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.5. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	55
4.6. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	59
4.7. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	64

4.8. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Görmeyi Arzu Ettikleri İdeal Öğrenci Örneğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.9. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Araçları Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.10. Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	76
V. BÖLÜM.....	82
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuçlar.....	82
5.2. Öneriler.....	88
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	99
ÖZGEÇMİŞ.....	101

ÖN SÖZ

Ülkemizdeki eğitim- öğretim uygulamalarında, yakın zamana kadar, davranışçı eğitim anlayışının etkileri görülmüştür. Bu anlayışın etkisiyle derslerde öğretmenler, anlatım ağırlıklı geleneksel yöntemleri kullanarak bilgileri öğrencilere aktaran tek kaynak durumunda olmuştur. Davranışçı eğitim anlayışında öğrenciler bilginin pasif alıcısı olarak görüldükleri için dersler öğretmen merkezli olarak işlenmiştir.

2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren ülkemizdeki tarih ders programları yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı davranışçı eğitim anlayışının aksine, öğrencileri bilgilerin pasif alıcısı olarak değil, bizzat bilginin oluşturulmasında temel unsur olarak görmektedir. Yüksek lisans çalışması olarak hazırlanan bu çalışmada; tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri belirlenmek istenmiştir.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle değerli katkılarda bulunan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA'ya, lisans eğitimimde olduğu gibi bu çalışmada da bana her türlü desteği veren Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY'a, çalışma boyunca katkılarını esirgemeyen Yrd.Doç. Dr. Serhat ZAMAN'a, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki hocalarım ile çalışma boyunca her türlü kahrımı çeken arkadaşlarım Gökhan ZEYBEY, Nilgün ZAMAN, Erol UZUN ve aileme teşekkür ederim.

Hasan GÜNAL

Erzurum-2011

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
TARİH ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM
UYGULAMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
(ERZURUM ÖRNEĞİ)

Hasan GÜNAL

2011- SAYFA: X + 101

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

Yrd. Doç. Dr. Ersin GÜLSOY

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya AKKUŞ

Yapılan bu araştırmayla, 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemiz okullarının tarih ders programlarında uygulanmaya başlanan yapılandırımcı eğitim anlayışı ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum'da görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfi yöntemle seçilmiş 20 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelendikten sonra kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin sunumunda tablolar hazırlanmış ve ilgili görüşler frekans ve yüzdeleri ile verilmiştir. Verilerin sunumunda öğretmen görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak faydalanılmıştır. Alıntılarda öğretmenlerin gerçek ismi yerine takma isimler kullanılmıştır.

Görüşme sırasında öğretmenlere, yapılandırımcı eğitim anlayışı hakkında ne düşündükleri, yeni tarih programının alt yapısının oluşturulup oluşturulmadığı, lisans eğitimleri sırasında yapılandırımcı eğitim anlayışı doğrultusunda eğitim alıp almadıkları, yeni programın uygulamaya girmesinden sonra herhangi bir eğitim semineri alıp almadıkları, derslerinde hangi öğretim yöntemlerini kullandıkları, derslerinde hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları, yapılandırımcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan tarih kitapları hakkındaki düşünceleri, derslerinde görmeyi arzu ettikleri öğrenci modeline yönelik düşünceleri, derslerinde

hangi öğretim araçlarını kullandıkları ve yeni programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı ilgili yüzeysel bilgilere sahip oldukları, yeni tarih programının alt yapısının oluşturulmadan uygulamaya geçildiğini düşündükleri, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istedikleri, yeni tarih ders kitaplarını genel anlamda olumlu buldukları ve yeni tarih programının uygulanması sırasında en çok teknoloji eksikliğini sorun olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT
THESIS OF GRADUATE EDUCATION
HISTORY TEACHERS VIEWS ON CONSTRUCTIVE TEACHING
PRACTICES
(THE CASE OF ERZURUM)

Hasan GÜNAL

2011- PAGE: X + 101

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ramazan KAYA

Assist. Prof. Dr. Ersin GÜLSOY

Assist. Prof. Dr. Zekeriya AKKUŞ

With this research, the views of the history teachers about the constructivist education understanding, carried out in the history lessons of our governmental schools since 2008-2009 education year, has been tried to be found out.

A qualitative approach has been adopted in the research and a semi-structural interview form has been used as a means of collecting data. The history teachers in Erzurum constitute the space of the research. 20 teachers, selected by accidental method, constitute the models of the research. Categories and codes were constituted after the datas were examined with the analysis of contents. Tables were prepared on presenting the datas and the relevant views were given with the frequency and percentage. Quoted views of teachers were benefited on presentation of datas. In the questions, the nicknames were used instead of the real names of the teachers.

During the conversation the teachers were asked what they think about the structural education understanding, whether the substructure of the new history programme has been completed or not, whether they were taught according to the structural education understanding in their undergraduate education or not, whether they had any education seminar after the programme was put into practice or not, which teaching methods they use, which means of measurement and evaluation they use in their lessons, their thoughts about the textbooks of history lesson prepared according to the structural understanding, their thoughts about the student models they desire to see in their lessons, which teaching equipments they use in their lessons and the questions about the problems they faced during the application of the new programme.

In the research, it has been concluded that the teachers of history have superficial information about constructivist teaching understanding, they think the new programme is applied before its substructure has been completed, they want to have in-service training about the constructivist teaching understanding, they find the new textbooks of history generally positive and they see the lack of technology as a problem during the application of the new history programme.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo.2.7.1 Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması.....	27
Tablo 4.1.1 Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitimindeki Yapılandırmacı Eğitimi Alma Durumları.....	40
Tablo 4.1.2 Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Niçin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı İle İlgili Eğitim Almış Olmayı İstedikleri Hakkındaki Görüşleri.....	41
Tablo 4.2 Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Hakkındaki Görüşleri.....	44
Tablo 4.3 Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Programının Altyapısının Oluşturulma Süreci Hakkındaki Görüşleri.....	47
Tablo 4.4 Tarih Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerindeki Yapılandırmacı Eğitimi Alma Durumları.....	49
Tablo 4.4.1 Tarih Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Seminerlerinde Aldıkları Yapılandırmacı Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	49
Tablo 4.4.2 Tarih Öğretmenlerinin Niçin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Semineri Almak İstedikleri Hakkındaki Görüşleri.....	52
Tablo 4.5 Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri	55
Tablo 4.6 Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 4.7 Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	64
Tablo 4.8 Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Görmeyi Arzu Ettikleri İdeal Öğrenci Örneğine İlişkin Görüşleri.....	69
Tablo 4.9 Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Araçları Hakkındaki Görüşleri.....	73
Tablo 4.10 Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri.....	76

KISALTMALAR LİSTESİ

bkz: Bakınız

ÇTDT: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bilim felsefesinin etkisiyle ortaya çıkan felsefi akımlar, sadece bilgi ile ilgili açıklama yapmazlar aynı zamanda öğrenmenin meydana geliş süreci ile ilgili de açıklamalar yaparlar. (F. Kabapınar, 2005). Yüzyıllar boyunca bilim alanında etkili olan pozitivist akıma göre, bilgi ve bilgiye ulaşma yolları nesneldir. İnsanlar bu yolları takip ederek tek doğruya ulaşabilir. Pozitivistlere göre tek doğru bilgi vardır. Yani bilgi kişiden kişiye farklılık göstermez (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Davranışçı yaklaşım, pozitivizmin eğitim alanındaki uzantısı olarak kabul edilmektedir. Hendry (1996), davranışçı yaklaşımın ilkelerini; “bilgide nesnellik esastır”, “öğrenme bilgiyi almaktır”, “eğitim biçimsel açıdan didaktiktir”, öğretmen bilgisel otoriteyi temsil eder” ve “öğretmen ile öğrenci arasında toplumsal bir mesafe olmalıdır” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Aydın, 2007). Davranışçı yaklaşımda öğrenen, dışarıdan gelen uyarıcılara pasif bir biçimde tepkide bulunan konumundadır ve öğrenme öğretmenin öğrenene sunduğu uyarıcılar ile sınırlıdır (F. Kabapınar, 2005).

Pozitivistler tarafından edebiyata daha yakın olduğu gerekçesiyle bilimselliği eleştirilen ve fen bilimlerine göre ikinci sınıf kategorisine indirilen tarih, pozitivist felsefenin ilkelerinin uygulanmasıyla bilim olarak görülmeye başlanmıştır (Yapıcı, 2006). Bu anlayıştaki tarih öğretiminde ders kitabı yazarı ve öğretmen bilgiyi tek bilen otoriteler olarak öğrenciye sunmaktadırlar. Öğrencinin görevi de otoriteler tarafından kendisine sunulan bu bilgileri, sınavlarda otoritelere geri yansıtmaktır (Y. Kabapınar, 2005). Pozitivist yaklaşımın etkisiyle, tarih öğretiminden pratik yararlar beklenmesi, tarihin sosyal amaçlar veya disiplin dışı amaçlarla kullanılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu durumu Dilek (2007: 24):

“Tarih derslerinden tıpkı fen bilimlerinde olduğu gibi pratik faydalar beklenmesi tarih öğretiminin diğer bir sorunu olarak göze çarpmaktadır. Kimya, matematik, fizik gibi bilimlerle uğraşan bilim adamları ülkelerinin kaderlerini değiştirecek buluşlara imza atmaktadır ama tarih dersi toplumların gelişmesine böyle katkıda bulunabilmekte midir? Bu tür kaygılardan yola çıkılarak hazırlanan tarih ders programları, bilimsel geleneğe uygun olarak tarihin

topluma ve bireye pratikte faydalar vermesi düşüncesine göre geliştirilmiştir. Yani tarih vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak algılanmış ve geliştirilmiştir. Devletlerin ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar farklılık arz etmesine rağmen, tarih vatandaşlık eğitimi kapsamında ulusal duyguların gelişimine, insan hakları ve demokrasinin gelişiminde bir araç olarak kullanılmıştır.”

Bu durumu Kaya da (2009: 69):

“Günlük hayatta karşılaştığımız ve özellikle tarihle uğraşan kesimlerin yüreğini burkan durumlardan birisi; insanların yüzeysel bir bakış açısıyla ve başta fen bilimleri olmak üzere diğer bilimlerle kıyaslayarak tarihin gerekliliğini sorgulamalarıdır” ifadeleriyle belirtmektedir. Sonuç olarak tarih eğitimine pozitivist felsefenin uygulanması, birçok ülkede tarihin vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülmesi ve kullanılmasına yol açmıştır denilebilir (Dilek, 2007).

Dünyada son zamanlarda pozitivist yaklaşımın ilkelerini sorgulayan pozitivist ötesi veya postmodern olarak adlandırılan yeni bir akım popülerlik kazanmıştır. Bu akımın eğitime yansımaları olan yapılandırmacılık yaklaşımı, bilginin davranışçılar tarafından dile getirilen nesnel olduğu görüşüne karşı çıkarak, bilginin bireyler tarafından ortaya çıkarılmayıp, yorumlandığını ve bireyin zihninde önceden bulunan bilgilerle ilişkilendirilerek yapılandırıldığını savunmaktadır (F. Kabapınar, 2005).

Yapılandırmacı akımın eğitime ilişkin temel düşünceleri Prawat, Matthews, ve Hendry tarafından (Aktaran: Aydın, 2007) “öğrenme bilgiyi yapılandırmaktır ve onu yapılandıran öğrencidir”, “bilgi öznelidir”, “öğrenmede etkileşim oldukça önemlidir”, “eğitimde otoritenin açık kullanımından kaçınmak gerekir”, “öğretmenle öğrenciler arasında otoriteden çok eşitliğe dayalı samimi ilişkiler kurulmalıdır” şeklinde açıklanmaktadır

Tarih öğretiminde önemli reformların yapıldığı İngiltere’de, 1970’lerden itibaren tarih eğitiminde pozitivist yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının müfredatlara yansımalarıyla, tarih artık sadece büyük insanların sahnesi olmaktan çıkmış ve sıradan insanlar da tarih biliminde yer bulmaya başlamıştır. Ayrıca bu anlayış, öğrencileri küçük bir tarihçi olarak görmekte, öğrencilerde tarih yapma (doing history) ve bir tarihçi gibi çalışma özelliklerinin geliştirilmesine büyük önem vermektedir (Yapıcı, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda hazırlanan tarih programları ayrıca öğrencilerde tarihte mutlak doğrunun olmadığı ve bu nedenden dolayı tarihteki birincil ve ikincil elden kaynaklara şüphe ile yaklaşımları bilincini oluşturmak istemekteydi (Y. Kabapınar, 2006).

Pozitivist felsefe ve onun eğitimde uygulanan uzantısı olan davranışçı eğitim yaklaşımının tarih derslerine uygulanması, tarihin disiplin dışı amaçlarla kullanılmasına yol açmışken, yapılandırmacı eğitim anlayışının tarih derslerine uygulanması tarihin disiplin içi amaçlarına hizmet etmektedir (Dilek, 2007).

İngiltere ve diğer birçok dünya ülkesinde 1970'lerden sonra eğitimde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitimin ülkemiz eğitim sistemine girişi 2004 eğitim-öğretim yılında olmuştur. 2004 yılında ilköğretim birinci kademedede, 2005 yılında ilköğretim ikinci kademedede uygulanmaya başlanan bu anlayışın, lise tarih programlarında uygulanmasına ise 2008 yılında başlanmıştır.

Bu araştırma, ülkemiz ortaöğretim tarih programlarında uygulanmaya başlanması yeni sayılabilecek yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca yapılandırmacı eğitim anlayışının sınıf içindeki uygulanma durumları da belirlenmek istenmektedir.

1.1 Araştırmanın Önemi Ve Gerekçesi

Bu araştırma, ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların, yeni tarih programının daha etkili ve verimli uygulanmasına katkı sağlayabileceği beklenmektedir.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı eğitim anlayış doğrultusunda hazırlanan yeni ders programı uygulanmaya başlanmıştır. Ortaöğretim düzeyinde yapılandırmacı eğitim anlayışı göz önünde bulundurularak hazırlanan yeni tarih ders programı ise 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu anlayıştan beklenen neticelerin elde edilebilmesi için olası eksiklik ve problemlerin belirlenmesi ve ivedilikle çözümleri gerekmektedir. Bu araştırmanın yeni tarih programının uygulanması sırasında görülen olası eksikleri ve sorunları ortaya koyarak; bunların çözümüne bir nebze de olsa katkıda bulunması beklenmektedir.

1.2. Problem

Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.1 Tarih öğretmenlerinin, lisans eğitimindeki yapılandırmacı eğitimin önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2 Tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 Tarih öğretmenlerinin, yeni programın alt yapısının oluşturulma süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4 Tarih öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim seminerlerindeki yapılandırmacı eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.5 Tarih öğretmenlerinin, derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.6 Tarih öğretmenlerinin, derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.7 Tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitapları ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8 Tarih öğretmenlerinin, derslerinde görmek istedikleri ideal öğrenci örneğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.9 Tarih öğretmenlerinin, derslerinde kullandıkları öğretim araçları hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.10 Tarih öğretmenlerinin, yeni programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır.

1. Uygulamaya katılan öğretmenler, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
2. Tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat formu, bu görüşleri belirlemek için yeterlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma evreni Erzurum merkez ilçede 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulamasında kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat formunun ölçmeye çalıştığı özellikler ile sınırlıdır.

II. İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

Öğrenmeyi açıklamak için geçmişten bu yana bilim adamları büyük bir uğraş vermektedir ve bu uğraşı sürekli gelişmektedir. Öğrenme kuramları genel itibariyle davranışçı öğrenme yaklaşımı ve bilişsel öğrenme yaklaşım olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. Bu yaklaşımlar her ne kadar birbirlerinden çok farklı görünüyorsa da aslında birbirlerini tamamlayıcı nitelikleri bulunmaktadır. Çünkü bu iki yaklaşımdan birinin tek başına öğrenmeyi tam olarak açıklayabilmesi çok zordur (Selçuk, 2009). Bu nedenle gerçekleştirilmek istenen öğrenmenin türüne, öğretim sürecinin önemli unsurlarından biri olan öğrencilerin özelliklerine ve öğrenilecek bilginin türüne göre, her kuramdaki ilkelerden yararlanılması gerekmektedir. Yoksa öğrenmeye ilişkin tüm sorunların çözülebilmesi zordur (Senemoğlu, 2010). Son zamanlarda ise ülkemizde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerinde yoğunlaşma meydana gelmektedir (Yanpar, 2009). Bu bölümde ilk olarak Türkiye’de tarih öğretimi ve sorunlarına değinilmiş, ardından önemli öğrenme kuramları ana hatlarıyla açıklanmıştır. Son olarak da yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Sorunları

Tarih bilimi çok eski zamanlardan bu yana, insanların en çok ilgi duydukları bilim dallarından biri olmuştur. (Safran, 2009). Tarihe duyulan bu ilgi o kadar yoğun olmuştur ki tarih, herkesin el attığı bir hazine konumuna gelmiştir (Özbaran, 2005). Bu durum tarih eğitimcilerinin ve tarih felsefecilerinin uzun süre *Tarih nedir?*, *Tarihin faydası nedir?* ve *niçin tarih öğreniyoruz?* sorularıyla uğraşmasına yol açmıştır (Aslan, 2006).

Bu soruların cevabının bulunabilmesi için tarihin amaçlarının ne olduğunun açıklanması gerekmektedir. Tarihin amaçları konusunda tarihçiler arasında diğer sosyal bilimlerde olduğu gibi yorum farklılığı vardır. Bunun nedeni pozitivist ve yorumcu yaklaşımlar arasında süregelen fikri çatışmalardır (Dilek, 2007). Tarihin amaçlarının ne olduğu konusunda bilim adamları arasında ortak bir anlaşma olmamasına rağmen, bu amaçların gerçekleşebilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Tarih

öğretiminin genel amaçları, öğretmenlere öğrencilerini hangi düzeye taşımalarını göstermede yardımcı olacağı gibi, öğrenciler için de tarih derslerinde neleri gerçekleştirebilecekleri konusunda bir rehber konumundadır. Bundan dolayı tarih öğretmenlerinin, öğrencilerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için, tarihin amaçlarını çok iyi bilmelerinin yanı sıra bu amaçlara ulaşabilmek için hangi etkinlikleri düzenlemeleri konusunda da gerekli olan bilgi ve tecrübeye de sahip olmaları gerekmektedir (Demircioğlu, 2006).

Tarih süreci içerisinde, sosyal bilimler öğretiminin genel amaçlarında toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerinden dolayı değişiklikler olmuştur. Bunun nedeni insanların değişen şartlara uyum sağlayabilme isteğidir (Köstüklü, 2006).

Sosyal bilimlerin genel amaçlarında, özellikle tarih öğretiminin amaçlarında, II. Dünya Savaşı'ndan sonra değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişim, tarih öğretimi ile öğrencilere sadece geçmişin bilgisini öğretilmesi anlayışının değişmesini sağlamıştır. Artık tarih öğretimi ile öğrencilerin, bilimsel ve eleştirel düşünme becerileri kazanması da istenmekteydi (Demircioğlu, 2007).

Tarih öğretiminin amaçlarındaki bu değişimde insanlığın I.ve II. Dünya Savaşı'nda büyük acılar yaşaması da önemli rol oynamıştır. Bu acılar, tarih ders kitaplarının da yeniden gözden geçirilmesi çalışmalarının başlamasını sağlamıştır (Dance, 1960). Bu çalışmaların amacı, tarih kitaplarını savaşları över nitelikteki parçalardan temizlemek olmuştur (Ernst, 1969). Çünkü insanoğlu, yalnız siyasi ve ekonomik önlemlerle savaşın önünü almanın mümkün olmadığını görmüş, sürekli barışı sağlamanın ancak eğitim, bilim ve kültür yoluyla gerçekleştirilebileceğini anlamıştır (Safran ve Ata, 2006).

Bu değişim öncesinde geleneksel yaklaşımın etkili olduğu tarih öğretiminde şu amaçlar gerçekleştirilmek isteniyordu:

1. Tarih derslerinde bilginin aktarılmasına önem verilmesi.
2. Ders içeriğinde siyasi tarih ve anayasa tarihine ağırlık verilmesi.
3. Tarihte olaylar ve kişilerin ön plana çıkarılması.
4. Ders içeriğinin biçimlendirilmesinde, ulus tarihinin kronolojisinin esas alınması.

5. Ulusal tarihin, ülkede çoğunluğu oluşturan ulusun ve egemen olan dil ve kültür topluluğunun tarihiyle örtüştüğü varsayımıyla anlatılması (Stradling, t.y).

Değişim sonrası 1970’li yıllarda, sanayi toplumunun bir gereği olarak, toplumda egemen olan ekonomik yapı, ağırlıklı olarak eğitimde matematik bilimlerin ön planda olmasını gerektirmekteydi. Bu durumun sonucu olarak, sosyal bilim disiplinlerinin gerekliliğinin sorgulanmasına neden olmuştur (Safran, 2008). Bu durumu Stearns (1998) da şu sözlerle ifade etmektedir:

“Tarih aslında vazgeçilemeyecek ve çok faydalı bir bilim dalı olmasına rağmen, tarih çalışmalarının ürünleri, diğer disiplinlere göre daha az somut ve daha az acil görünür. Çünkü tarihçiler kalp nakli yapmıyor, anayol inşa etmiyor ve suçluları tutuklamıyor”.

Becerilerin ve yeterliliklerin moda olduğu o yıllarda, bilgi ve gerçekleri ezberleme ve hatırlama yeteneği sorgulanmaya başlanmıştır. Aynı durum tarihsel gerçekliğin doğasının sorgulanmaya başlanmasına da yol açmıştır. Oldukça klasik ve bilginin hatırlanmasına dayanan tarih eğitimi, 14 yaşında seçmeli hale geldiğinde daha çok sayıda gencin tarih derslerini seçmemesine neden olmuştur. Hatta bu tarihlerden önce 1968’de İngiltere’de Price tarafından *“Tarih Tehlikede”* adlı bir makale *“Tarih”* dergisinde yayınlanmıştır (Smart ve Harnett, 2009).

İngiltere’deki bu tartışmalar yeni tarih anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeni tarih anlayışı, geleneksel tarih anlayışındaki kronoloji ve tarihsel bilgilerin önemini inkar etmeden, tarihin öğretilmesi sürecinde daha iyi bir denge sağlamaya çalışıyor ve öğrencilere geçmiş hakkında bilgi verilirken onları, bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerini sağlayacak şekilde eğitmeyi hedeflemekteydi. Bu anlayışın sonucu olarak, tarih derslerinde öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklardan elde ettikleri bilgileri analiz etme, yorumlama ve sentez yapabilmelerine daha fazla önem verilmiştir (Stradling, t.y). Ayrıca yeni tarih yaklaşımı, milliyetçi tarih anlayışı yerine milli tarih anlayışını, yerel tarih ile dünya tarihi arasında bağlantı kurmayı, siyasi ve askeri tarihten çok kültürel, ekonomik ve sosyal tarihe yer vermeyi amaçlamaktaydı (Özalp, 2000).

Yeni tarih anlayışının ortaya çıkmasında, İngiliz tarih eğitimcilerinin çalışmalarının önemli etkisi bulunmaktadır. Özellikle bu eğitimcilerden, Coltham ve Fines’in *“Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”* adlı eserleri bu dönüşümde önemli

rol oynamıştır. Bu eser, tarih derslerinde öğrencilerin kazanabileceği temel becerileri açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Demircioğlu, 2007).

Bu eserde tarih öğretiminin amaçları Coltham ve Fines tarafından (1971) şu şekilde verilmiştir:

A. TARİH ÖĞRETİMİNE KARŞI TUTUMLAR

1. Katılma
2. Tepkide bulunma
3. İmgeleme/Hayal Gücü

B. BİLİMİN NİTELİĞİ

1. Bilginin niteliği
2. Yöntemlerin Düzenlenmesi
3. Ürünler

C. BECERİ VE YETENEKLER

1. Sözcük Edinimi
2. Referans Becerisi
3. Hafızaya Yerleştirme
4. Kavrama
5. Çeviri
6. Analiz
7. Öteleme
8. Sentez
9. Yargı ve Değerlendirme
10. İletişim Becerisi

D. ÖĞRETİMİN EĞİTİMSEL SONUÇLARI

1. Sezme/İçgörü
2. Değerler Bilgisi
3. Mantiki Yargılama (Safran, 2006).

Tarih eğitiminin dönüşümünde önemli rol oynayan İngiliz tarih müfredatında tarih eğitiminin amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. İngiltere ve dünya tarihini öğrenme.
2. Geçmişin günümüze nasıl etki ettiğini öğrenebilme.
3. Geçmiş insanların nasıl olduklarını, kendilerini toplum olarak nasıl organize ettiklerini ve insanları hangi kültür ve inançların etkilediğini öğrenme.
4. Kronolojik bir bakış açısı geliştirme.
5. İnsan deneyimlerinin farklılıklarını görme ve kendilerini birey ve toplumun bir parçası olarak daha rahat anlama.
6. Kendi kişisel karar, tutum ve değerleri üzerine düşünebilmelerini sağlama.
7. Kanıtları kullanma, kanıtları test etme ve bunlardan kendi sonuçlarına ulaşma.
8. Araştırma, kanıtları süzgeçten geçirme ve bir bakış açısı üzerinde tartışabilme (Smart, 2009).

Ülkemizde de tarih eğitimi konusunda uzun yıllardır çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların ilki olan 1975 yılındaki Felsefe Kurumu seminerlerinin “*Türkiye’de Tarih Eğitimi*” adlı üçüncüsünde tarih eğitiminin amaçlarının ne olması konusundaki görüşler:

- Çocuğun geçmişi ve bugünü anlamasına yardımcı olmak,
- Onda, bütün insan etkinliklerine karşı bir duygudaşlık uyandırmak, böylelikle yetişmesinin ufuklarını genişletmek,
- Kendisini bir zaman boyutunun, sürekli bir akışın içinde görmesini sağlamak,
- İnsan soyunun bir üyesi sıfatıyla geçmişe neler borçlu olduğunu ve geleceğe karşı ödevlerini –bilinç ve misyonunu- kavratmak,
- Evrenin hep böyle olagelmediğini anlamasını ve geçmiş deneylerin çeşitliliğine bakarak, gelecekte de ne geniş olanaklar bulunduğunu düşünmesine yol açmak,
- Olayları neden ve sonuçlarıyla birlikte görüp alıştırmaya çalışmak; görünüşte ve gerçek nedenlerini ayırmayı (bu arada, siyasal gelişmelerin toplumsal tabanlarını araştırmayı) öğretmek; dolayısıyla kafaca oluşumuna yardımcı olmak,

- Toplum-birey ilişkisini -doğru örneklerle- kavramasına; sonul amacın gerçekten özgür kişiler yaratmak olduğunu, fakat bu amaca ancak, iyi kurulmuş, adil bir ortamda erişilebileceğini anlamasına yardım etmek,
- Yüksek insan değerlerini benimsemesine çalışmak (yurtseverlik de bunların arasındadır); asıl, dünyanın her neresinde, her ne zaman, her kime karşı bir haksızlık yapılmışsa, kendisine yapılmışçasına ona isyan etmesini, her kim değerli bir iş yapmış, insana bir şey katmışsa, ona gönülce bir yakınlık duymasını sağlamak şeklinde dile getirilmiştir (Tunçay, 1977).

Ülkemizde yeni tarih anlayışının uygulanmaması nedeniyle, tarih öğretimine ve tarih ders kitaplarına yönelik uzun yıllar eleştiriler yönetilmiştir. Bu eleştiriler içerik ve yönteme yönelik olarak ikiye ayrılabilir (Aktekin, 2009).

İçerik ile ilgili eleştirilerden biri olarak tarih derslerinin ulusal ağırlıklı olması gösterilebilir. Millas (1995) yaptığı bir araştırma sonucunda, Türkiye’de tarih derslerinin etnosentrik merkezli bakış açısıyla öğretildiği bulgularına ulaşmıştır. Benzer şekilde Tunçay da (1977) ülkemizde uzun yıllar tarih ders kitaplarının Türk ulusu lehine abartılı ve dogmatik bilgilerle dolu olduğunu savunmuştur.

İçerik ile ilgili diğer bir eleştiri, tarih ders kitaplarında, Türk tarihine aşırı yer verilmesi, dünya ve Avrupa tarihi ile başka kültürlere ders kitaplarında yeterince yer verilmemesidir (Safran, 2006). Millas (1995) yaptığı çalışmada Türkiye’de tarih ders kitaplarının ancak yüzde beşlik bölümünün dünya ve Avrupa tarihi hakkında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kabapınar (1995) ise, bu oranları sırasıyla yüzde 10 ve yüzde 90 olarak vermektedir.

İçerik ile ilgili dile getirilen diğer bir eleştiri ise, tarih ders kitaplarında siyasi ve askeri tarihe çok fazla odaklanılmasıdır (Safran, 2006; Üçyiğit, 1977). Lise tarih ders kitaplarını inceleyen Yetkin (1998) ders kitaplarının % 62’lik kısmının siyasi tarih ve fetihlere ayrıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Yeni tarih ders programlarının genel amaçlar bölümündeki “*Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak*” biçiminde ifade edilen 9. maddesi bu eleştirinin ilgili kişilerce dikkate alındığını göstermektedir (MEB, 2007: 4).

Tarih müfredatında, yakın zaman konularına yer verilmemesi, tarihle uğraşın uğraşmasın, tarihe ilgi duyan her insan tarafından dile getirilen diğer bir eleştiriydi Bu

eleştiriler neticesinde 2008 yılından ülkemizde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi adlı bir ders tarih müfredatına eklenmiştir. Bu ders, sosyal bilimler bölümünde okuyan öğrenciler için mecburi ders olarak verilmekte, diğer bölümlerde ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu durum tarih eğitimcileri tarafından eleştirilmekte ve bu dersin tüm bölümlerde mecburi ders olarak okutulması istenmektedir (Aktekin, 2009; Saydam, 2009).

Tarih derslerinde kullanılan yöntemlere yönelik eleştirilerden biri, tarih derslerinde sadece düz anlatım ve soru-cevap yönteminin kullanılması ve öğrencileri aktif duruma getirecek diğer yöntemlerin kullanılmamasıdır (Safran, 2006). Bu konuda diğer bir eleştiri ise tarih derslerinin ezbere dayalı olarak sürdürülmesidir (Aktekin, 2009).

Tarih öğretimi ve ders kitaplarına yönelik olarak, ülkemizde sürekli dile getirilen bu eleştiriler ve yapılan çalışmalar neticesinde 2008 yılından itibaren ülkemizde yeni tarih ders programı uygulamaya konulmuştur. Yeni program, tarih dersi ve ders kitapları için yapılan eleştirilerin birçoğunu dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ama hangi program olursa olsun, istenilen hedeflere ulaşılabilmesi ancak iyi hazırlanmış ders kitapları ve iyi eğitim almış öğretmenlerle mümkün olur (Kaya, 2009).

2.2. Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel çalışmaların başlamasını sağlayan, araştırmalarını insanlar ve hayvanlar üzerinde yoğunlaştıran psikolojik yaklaşım davranışçı yaklaşımdır (Erden, 2005). Bu yaklaşımın gelişmesinde Pavlov'un Rusya, Watson ve Thorndike'in Amerika'da yaptıkları çalışmaların büyük etkisi olmuştur (Erden ve Akman, 2005). Geleneksel davranışçılar, Aristo'nun, Descartes'in Lock'un ve Rousseau'nun öğrenmenin doğasına yönelik felsefi yaklaşımlarını temel kabul etmektedir. Davranışçılar, şartlanma davranışını ve istenen tepkiyi yaratmak için çevrenin değiştirmesi gerektiğini belirtmektedirler (Demirel, 2003). Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklanmaya çalışılır (Senemoğlu, 2005). Davranışçı öğrenme yaklaşımında eğitimle uğraşan kişiler zamanlarını yapılandırılmış ve aşamalar halinde devam eden bir öğretim programı düzenlemeye, öğrencileri nasıl derse güdüleyeceklerine, pekiştirmeyi neye göre

yapacaklarına ve ölçmeyi hangi kriterlere göre yapacaklarını belirlemeye harcamaktadırlar (Fosnot ve Perry, 2007).

Davranışçı yaklaşımın okullarda uygun bir şekilde uygulanabilmesi için, uygulanabilecek bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin en önemlileri şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrenci ancak yaparak öğrenebileceği için, öğrenme sürecinde aktif değildir.
2. Eğitim ve öğretim sürecinde pekiştiriciler önemli olduğu için, öğrencilerin olumlu davranışları öğretmenler tarafından pekiştirilmelidir.
3. Davranışların kazanılmasında tekrar önemli olduğu için, öğretmenler öğrencilerin yeni davranışların kazanılma sürecinde tekrarlara yer vermelidirler.
4. Davranışların kazanılmasında güdülenmenin çok önemli yeri olduğu için, öğretmenler derslerinde öğrencilerinin güdülenmelerini sağlayacak etkinlikler yapmalıdırlar (Erden, 2005).

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenme olarak üç şekilde gerçekleşir (Selçuk, 2009).

2.2.1. Eğitim Açısından Klasik Koşullanma Yaklaşımı

Klasik koşullanma Ivan Pavlov'un hayvanlar üzerinde yaptığı deneyler sonucunda öğrenme ile ilgili çalışmalarda yer almaya başlamıştır (Demirel, 2003). Aslında yaşamının büyük bir bölümünü sindirim sistemi üzerinde çalışarak geçiren Pavlov köpeklerin sindirim sistemi üzerinde çalışırken, köpeğin, henüz eti görmeden de deneyi yapan kişinin ayak seslerini duyduğunda aynı güçte salya salgıladığını fark etmiştir (Senemoğlu, 2010). Bunun üzerine Pavlov, deneyinin çalışma seyrinde değişiklik yaparak, öğrenme alanında deneysel bir araştırma yapmıştır (Erden, 2005). Pavlov araştırmasında, şartlanmanın oluşabilmesi için köpeğe önce zil sesi vermiş, ardından et tozu vermiştir. Böylelikle zil sesiyle yiyeceği eşleştirmiştir. Bu eşleştirmeyi defalarca tekrarladıktan sonra, köpek yemeği görmeden zil sesini duyduğunda salya salgılamıştır. Başka bir deyişle, uyarıcı ve tepki arasında oluşturduğu ilişki sonucu, klasik koşullanmayı gerçekleştirmiştir (Selçuk, 2009).

Pavlov'un deneyinde gerçekleştirdiği gibi klasik koşullanma yoluyla insanlar ve hayvanlar bir uyarıcı karşısında doğal olarak gösterdikleri tepkiyi, doğal uyarıcı ile birlikte bulunan farklı uyarıcılara da gösterebilirler. Klasik koşullanma yoluyla

öğrencilerin, sevme, korkma ve nefret etme gibi duyuşsal özellikleri kazanmaları mümkündür (Erden, 2005). Örneğin, ilköğretimdeki tarih öğretmenini sevmeyen bir öğrenci, tarih derslerini de sevmeyebilir ve bu öğrenci lisede okumaya başladığında tarih öğretmeni değıştiğı halde, tarih dersine karşı olumsuz tavrını devam ettirebilir.

Klasik koşullanma yoluyla öğrencilerin meydana getirebilecekleri davranış değışiklikleri şöyle sıralanabilir (Senemoğlu, 2010):

1. Okula, derse, öğretmene karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirilmesinde.
2. Öğrencilerin zaten yapması gereken etkinlikleri ceza aracı olarak kullanılmasında.
3. Öğrencilerin olumsuz duyuşsal ve duygusal özelliklerinin olumlu hale getirilebilmesinde.
4. Olumlu benlik, tutum ve davranışların kazandırılmasında.

Klasik koşullanma, eğitim ve öğretim etkinliklerinde daha çok duyuşsal alanda etkili olabilmektir. Tarih derslerinde de duyuşsal kazanımların öğrencide oluşabilmesi için klasik koşullanmadan yararlanılabilir. (Demircioğlu, 2009). Tarih öğretmenlerinin bu yaklaşımı derslerinde etkili kullanabilmeleri, öğrencilerin tarih derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir.

2.2.2. Eğitim Açısından Edimsel Koşullanma Yaklaşımı

Edimsel koşullanmayı Skinner, klasik şartlanmadan yola çıkarak bulmuştur (Selçuk, 2009). Skinner'a göre tepkisel ve edimsel olmak üzere iki davranış türü bulunmaktadır. Tepkisel davranışa neden olan uyarıcı her zaman belirlenebilirken, edimsel davranışa yol açan uyarıcı çok belirgin olmayabilir (Erden ve Akman, 2005). Edimsel koşullanmanın, klasik koşullanmadan ayrıldığı nokta, isteyerek yaptığımız davranışlarla ilgilenmesidir (Demirel, 2003). Edimsel koşullanmada davranış, sonuçlarından etkilenir. Yani, davranışın ardından gelen uyarıcı, organizmada memnuniyet uyandırırsa, davranış tekrar edilir. Uyarıcı organizmada memnuniyet uyandırmazsa, davranış tekrar edilmez (Senemoğlu, 2005). Edimsel koşullanmada, davranışın ardından gelen uyarıcılar pekiştireç olarak adlandırılır. İnsanların pekiştirilen davranışları ise öğrenilmektedir. Bu nedenden dolayı, öğretmenlerin, öğrencilerinin iyi davranışlarını olumlu pekiştireçlerle pekiştirmesi, öğrencilerin o davranışı tekrarlama ihtimalini arttıracaktır. (Erden, 2005). Edimsel koşullanma

ilkelerini göz önünde bulunduran program hazırlayıcıları ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken özellikler şunlardır (Senemoğlu, 2010):

1. Eğitim-öğretim sürecine başlanmasından önce hedeflerin açık şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

2. Eğitim-öğretim süreci boyunca öğretmenlerin en önemli görevi, öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmektir.

3. Öğretmenler öğrencilere yeni bir davranışı kazandırmak istedikleri zaman, öğrenci doğru davranışı gösterdiği zaman, davranış anında pekiştirilmelidir.

4. Öğretmenler öğrencilerde öğrenmeler oluştuktan sonra, pekiştirmelerin sıklığı azaltmalıdır. Böylelikle, öğrenilen davranışın sönmesi gecikecektir.

5. Öğretmenler sınıf ortamında daha çok, aferin, teşekkür ederim, bravo, çok doğru gibi ikincil pekiştireçleri kullanmalıdır.

6. Öğrenme ortamları öğrencilerin bireysel ayrılıklarını göz önüne alacak şekilde düzenlenmelidir. Çünkü her öğrencinin öğrenme hızı aynı değildir.

7. Öğretmenler eğitimde ceza uygulamaktan kaçınmalıdır. Öğrencilerin doğru davranışları pekiştirilmeli, doğru olmayan davranışları ise görmezlikten gelinmelidir.

Tarih öğretmenleri, öğrencileri olumlu davranışlar gösterdikleri zaman bu davranışları olumlu pekiştireçlerle desteklerlerse, öğrencilerin olumlu davranışları gösterme ihtimalleri artabilecektir. Bu durum öğrencilerin başarısını da arttıracığından, tarih derslerine karşı olumlu tutum gösterebileceklerdir.

2.2.3. Eğitim Açısından Gözlem Yoluyla (Sosyal) Öğrenme Yaklaşımı

Klasik ve edimsel koşullanma yaklaşımları, insan ve hayvan davranışlarının belirli uyarıcılarla azaldığını ve arttığını ifade etmektedir (Erden ve Akman, 2005). Fakat birçok insan davranışı, pekiştirilmeye ihtiyaç duyulmaksızın, bir kerede tüm özellikleri ile ortaya çıkabilmektedir (Selçuk, 2009). Davranışçı yaklaşımı savunan bilim adamları, insanların, çevresinde bulunan insanların davranışlarını ve sonuçlarını gözlemleyerek, sonucu olumlu olan davranışları kendisine model alırken, sonucu olumsuz olanları göstermediğini dile getirmektedir. Buna model olarak öğrenme denir (Erden, 2005). Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımının önemli temsilcilerinden Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenmeyle kazanılan bilgi, kişinin sadece diğer kişilerin davranışlarını basit bir şekilde taklidinden oluşmaz. Kişinin çevresindeki

olayları bilişsel olarak zihninde işlemesiyle oluşur (Senemoğlu, 2005). Klasik ve edimsel koşullanmada birey, davranışın meydana gelmesinde pasif kabul edilirken, gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımında bireyin zihinsel süreçlerini kullanarak davranışın meydana gelmesinde rol oynadığı kabul edilmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı, bu görüşlerinden dolayı bilişsel yaklaşımla öğrenmeyle örtüşmektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin eğitimde uygulanabilecek pek çok ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkelerin başlıcaları şunlardır.

1. Öğretmenler, öğrencilere kazandırılmak istenen model davranışları önce kendileri göstermeli ve bu davranışları gerçekleştirdikten sonra aldıkları pekiştirmeleri çocukların gözlemlemesini sağlamalıdır.

2. Öğretmenler, öğrencilerinin dikkatini model alınmasını istedikleri davranışa yönlendirmek için gerekli tedbirleri almalıdırlar.

3. Öğretmenler, öğrencilerinin öz yeterlik algısını geliştirmek için gerekli olan bütün çalışmaları yapmalıdırlar. Bunun için öğrencilerine verdikleri ödevler, onların seviyelerinin çok üstünde olmamalıdır.

4. Öğretmenler, öğrencilerinin öz düzenleme yeterliliğini kazanmalarına yardımcı olmalıdırlar. Yani öğrencilerinin kendi başlarına ulaşabilecekleri hedefleri belirlemelerinde gerekli rehberliği yapmaları gerekir (Senemoğlu, 2010).

2.3. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

Hayvan davranışlarını açıklamada yeterli olabilecek uyarı-tepki ilişkisinin, insan davranışlarını açıklamada yeterli olamayacağını belirleyen araştırmacılar, insanlar bir öğrenme sorunu ile karşılaştıklarında acaba ne düşünüyorlar ve ne yapmaktadırlar sorunuyla yüzleşmek zorunda kalmışlardır. Bu durum bilişsel yaklaşımın doğmasına yol açmıştır (Selçuk, 2009). Bu yaklaşımda öğrenciler, anlamalarını bilişsel yapılarıyla yorumlayanlar olarak görülürler (Fosnot ve Perry, 2007).

Bilişsel yaklaşımı savunanlar davranışçı yaklaşımı savunanlardan farklı olarak, öğrenme sürecinde doğrudan gözlenemeyen, insanın zihninde oluşan yapı ve süreçlerle ilgilenmişlerdir (Erden, 2005). Bu yüzden, modern bilişsel kuramları, öğrenenin

kafasında meydana gelen süreçleri, bu süreçlerin niteliklerini, bu niteliklerin işlevlerini belirleyen ilkeleri bulmaya çalışmışlardır (Senemoğlu, 2005).

Bilişsel yaklaşımı benimseyenlerin, öğrenme süreci ile ilgili temel görüşleri aşağıdaki gibidir (Demirel, 2003):

1. Öğrenenler, dışarıdan gelen uyarıcıları pasif bir şekilde beklemez, onları kendisi şekillendirerek davranışlarını oluştururlar.
2. Öğrenenler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu için, kendisine iletilenleri aynen almazlar ve iletilenlerin sahip olduğu anlamı bulurlar.
3. Öğrenenler, kendilerine iletilen bilgileri seçer ve onları işler.
4. Öğrenenler kendilerinde oluşturulmak istenen ilkeleri, kendilerinin önceden öğrendikleriyle bu yeni ilkeleri ilişkilendirerek, onlara yeni anlam vermek zorundadırlar.

2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Öğrenen merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacıya ilgili literatürde, “oluşturmacılık”, “inşacılık”, “yeniden kurmacılık” gibi isimlerin verildiği görülmektedir (Bıyıklı ve diğ, t.y).

Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, daha çok bir felsefedir (Erdem ve Demirel, 2002). Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2005). Yapılandırmacılık, bilginin özüne ilişkin yeni fikirlerin, eğitim-öğretim sürecine yansımaları sağlamıştır. Bundan dolayı yapılandırmacılık, felsefede pozitivizm sonrası oluşan yeni dünya görüşünün eğitime yansımalarıdır (Memişoğlu, 2009).

Batı ülkelerinde postmodernizm, yapılandırmacılığın bir çeşidi olarak, portmodern-yapılandırmacılık diye isimlendirilerek eğitimde uygulanma fırsatı bulmuştur (Aydın, 2006). Benzer düşünceleri taşıyan Koç (2008, 418):

“Aslında yapılandırmacılık yeni bir kavram değildir; felsefe olarak başlamış, sosyolojiye ve antropolojiye daha sonra da psikoloji ve eğitime uygulanmıştır” demektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, eğitim bilimleri alanını etkileyen bir yaklaşım durumuna gelmiştir. Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, İsviçre, Kanada, Avustralya ve son

olarak Türkiye’de ilk ve orta öğretim programlarında uygulanmaya başlanmıştır (Aydın, 2007). Yapılandırmacılıkla ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda büyük bir artış vardır ve bu artışın devam etmesi beklenmektedir (Bay, 2008).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerden ziyade öğrencilere ağırlık verilmektedir. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan birisi de yapılandırmacı kuramdır. Yapılandırmacı eğitim kuramı, öğrenme kavramını öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmektedir (Koç, 2008). Yapılandırmacıya göre öğrenci kendi öğrenmesini kendisi oluşturur (Schunk, 2009). Yapılandırmacılık, bilginin doğası ile ilgili bir düşünce olarak doğmuştur (Demirel, 2003).

Günümüzden önceki yüzyıllarda bilgi, öğrenen kişi tarafından kazanılması ve zihinde depolanıp kullanıma sokulması gereken bir şey olarak görülüyordu. Bu anlayış, öğrenenin, bilginin aktarıldığı pasif ve edilgen bir konumda görülmesine yol açmaktaydı (Şentürk, 2009). Ama yapılandırmacılık, bilgiyi öğrenenlerin kendilerinin yapılandığına gönderme yapmaktadır ve öğrenen kişinin cinsiyeti ne olursa olsun, bireysel ve toplumsal olarak anlamı yapılandığına işaret etmektedir (Hein, 1991).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğrenciler, bilgiyi karşı taraftan kendilerine sunulduğu gibi aynen almazlar. Her öğrenci karşı taraftan kendilerine verilen bilgileri, kendisinde daha önce var olan bilgilerle ilişkilendirir, kendi yorumunu katar ve kendine özgü biçimde zihnine alır (Dilaver ve Tay, 2008).

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımında öğrenen kişi bilgiyi olduğu gibi almaz. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, kendisinin daha önce sahip olduğu bilgilerle bu yeni bilgiyi karşılaştırdıktan sonra onu özümser. Her öğrenenin önceden sahip olduğu bilgileri aynı olmadığından yeni karşılaşılan bilgi her öğrenen tarafından farklı şekilde özümser. Öğrenen bilgiyi kendine özgü bir şekilde yapılandırır. Bu süreç öğreneni aktif kılmaktadır (Asan ve Güneş, 2000). Yapılandırmacı anlayışın egemen olduğu öğrenme ortamlarında bilgiler olduğu gibi aktarılmaz. Öğrencilerin sorgulama, araştırma, düşünme ve sorun çözme becerilerinin geliştirilerek öğrenmesini kendisinin oluşturması beklenir (Akınoğlu, 2004).

Alışlagelmiş yöntemlerde, öğretmen bilgiyi öğrencilere aktarabilir ya da öğrenciler bilgiyi kitap veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ancak bilgiyi algılama, bilgiyi yapılandırma ile benzer değildir. Öğrenci yeni bilgi ile karşılaştığında, önceden

meydana getirdiği kurallarını kullanır ve algıladığı bilgiyi ifade etmek için yeni kurallar oluşturur (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin sorumluluğu, bilgiyi yaymak değil, öğrencilerinin bilgiyi oluşturmalarını teşvik etmek ve onlara bunun için imkanlar sağlamaktır (Glasersfeld, 2007).

Senemoğlu da (2010: 627) benzer şekilde:

“Yapılandırmacılıkta öğretmen iyi bir orkestra şefi gibi gözlemci, yönlendirici, rehberlik edici, kolaylaştırıcı ve yardım edicidir” sözleriyle açıklamaktadır

Yurdakul (2008) yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenme etkinlikleri öğrenenlere problem durumunda sunulmalıdır.
2. Öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturabilmelerine imkan verilmelidir.
3. Yeni öğrenmeler öncesinde öğrenenlerin ön bilgisine dikkat edilmelidir.
4. Öğrenme sırasında öğrenenlerin birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak verecek ortamlar düzenlenmelidir.
5. Öğrenme ortamlarının güvenli ve tehlikesiz olması sağlanmalıdır
6. Öğrenmeler sırasında öğrenenlerin düşünceleri desteklenmelidir.
7. Öğrenme ortamlarının uygulamaya dönük olması sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenenler nasıl öğrendiklerini farkına varabileceklerdir.
8. Öğrenenlerin bir konu ile tek bir doğru olamayabileceğinin farkına varabilmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
9. Öğrenme ortamları gerçek yaşama yönelik olmalıdır

Good ve Brophy (Aktaran: Bıyıklı ve diğ, t.y) ise yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlayan ilkeleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Program, öğrenenlerin hem okulda hem de okul dışında yararlanabileceği bilgi, beceri ve değerlere göre hazırlanmalıdır.
2. Öğrenenlerin öğrendikleri becerileri uygulama fırsatı verilmelidir.
3. Öğrenenlerin konuları derinliğine ve genişliğine inceleyebilmeleri için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
4. İçerik düzenlenirken konunun temel fikirlerine önem verilmelidir.
5. Öğretim faaliyetlerine başlanmadan önce öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.

6. Öğretim etkinlikleri, öğrenenlerin hatırlamasına değil, problem çözmelerine yönelik hazırlanmalıdır.

7. Öğrenenlerin birlikte çalışmalarını sağlayacak öğrenme ortamları düzenlenmelidir.

8. Öğrenenlerin üst düzeyde düşüncelerini sağlayacak beceriler programda yer almalıdır.

Brooks ve Brooks'a göre ise yapılandırmacılığın beş ilkesi vardır:

1. Öğrencilerde konuya ilgi uyandıracak problem durumları oluşturmak. Öğretmen ders sürecinin her aşamasında bu durumları oluşturabilir. Öğretmenler derse ilginç bir soru ile başlayabilir, öğrencilerin ilgilerini sürekli canlı tutabilecek etkinlikleri ders sürecinde devam ettirerek onların dikkatlerini derse çekmede etkili olabilir.

2. Öğrenmeyi en bilinen kavramlarla yapılandırmak. Geleneksel eğitimde, öğrencilerin tümevarım yöntemi ile öğrenmesi beklenmektedir ama öğrenciler parçadan bütüne ulaşmakta zorlanmaktadır. Yapılandırmacı eğitimde öğrencilerin tümdengelim yöntemi ile bütünden parçaya ulaşması beklenmektedir.

3. Öğrencilerin bireysel düşüncelerini belirlemek ve onların düşüncelerinin değerli olduklarını hissettirmek. Bunun olması için öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıması gerekmektedir.

4. Eğitim programını yürütürken öğrenci görüşlerinden yararlanmak. Eğitim programının başarıya ulaşması için, öğrencilerin her türlü bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması gerekir.

5. Öğrenmeleri değerlendirirken, öğretimi esas almak. Öğretmenler, ders sırasında öğrencilerine sorular yönelttiğinde, öğrencilerin cevapları yanlış da olsa "*cevabın yanlış, doğru değil*" diyerek tepki vermemelidir. Bunun yerine "*çok ilginç bir yaklaşım, daha önce konunun bu boyutunu düşünmemiştim*" gibi ifadeler kullanarak öğrencilerin öz güvenlerinin yükselmesini sağlamak gerekir (Aktaran: Koç, 2008).

Karadağ ve Korkmaz da (2007) yapılandırmacı öğrenmede temel alınan başlıca özellikleri bilginin araştırılması ve yorumlanması, bilgiyi düşünme etkinliğini geliştirme ve geçmişteki öğrenmelerle yeni öğrenmeleri birleştirmek olarak ifade etmektedir.

2.4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Çeşitleri

Yapılandırmacı yaklaşım özde aynı özellikleri benimsemekle beraber değişik yaklaşımlara ayrılır. Bu yaklaşımlar üç görüş etrafında toplanmaktadır. Bu yaklaşımlar bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıktır. Bu üç yaklaşım yapılandırmacılıkta öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaktadır (Dilaver ve Tay, 2008).

2.4.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılıkla adı özdeşleşmiş olan J. Piaget, 1920'lerden itibaren çocuklarda zeka gelişimi üzerinde çalışmalar yapmıştır. J. Piaget geleneksel zeka anlayışına tepki göstermiş ve zekanın, zeka testinden alınan puan olmadığını ifade etmiştir. J. Piaget'in bilişsel gelişimi açıklarken şema, olgulaşma, örgütlenme, uyum ve dengeleme kavramları üzerinde durmaktadır (Köksal, 2008). J. Piaget'in üzerinde durduğu bu kavramlar, bilginin nasıl inşa edildiğini açıklamaktadır (Aydın, 2007).

Bu kavramların yanında J. Piaget bilişsel gelişimi duyuşsal- motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üzeri) olarak dört temel döneme ayırmaktadır. J. Piaget tüm çocukların bu gelişim aşamalarını sırasıyla geçebilmesi gerektiğine inanmaktadır. Ama bütün çocukların bu gelişim dönemlerine girme ve çıkma yaşları aynı olmayabilir (Senemoğlu, 2010).

Bilişsel gelişim yaklaşımına göre öğrenen, daha önce karşılaşmadığı ve kendisinin bilmediği bir durumla karşılaştığı zaman eski bilgilerinden yararlanarak daha iyi kararlar verir ve karşı karşıya kaldığı sorunları daha kolay çözer (Selçuk, 2007). Bilişsel yaklaşımda öğrenen bilgiyi pasif biçimde almaz. Öğretmenler bu yaklaşımda öğrencilerine ödül veya ceza veren, bilgiyi öğrencilerine aktaran kişiler değil, öğrencilerinin bilgiyi bulma sürecine rehberlik eden kişidir (Savaş, 2006).

2.4.1.2. Sosyal (Toplumsal) Yapılandırmacılık

J. Piaget'in Kant'ın düşüncelerinden izler taşıyan bilişsel yapılandırmacılığını, bireyi ön plana çıkarıp, toplumsal etkilere az yer verdiğinden dolayı eleştiren L. S. Vygotsky toplumsal süreçleri ön plana çıkaran bir yaklaşım oluşturmuştur (Aydın, 2007).

Toplumsal yapılandırmacılık, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçlerin olduğu varsayımıyla oluşturulmuştur. Bu yaklaşıma göre, bilgi bireyler tarafından değil toplum tarafından yapılandırılır. Bilginin yapılandırılması için toplum içerisindeki bireylerin etkileşim içinde bulunmaları gerekmektedir. Bireylerin ortaklaşa gerçekleştirecekleri etkinlikler, aralarında ortak bir anlayışın oluşmasını sağlayabilecektir. Bireylerin gruplar halindeki çalışmalar sırasında, diğer bireylere göre daha iyi bilen bireyler, diğerlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Bu döngü, bireyin kişisel keşfetmesini geliştirmesine yardımcı olur (Açıkgöz, 2005).

Yapılandırmacı kurama bağlı bir alt kuram olan sosyal yapılandırmacılığın, bilişsel yapılandırmacılıkla benzeyen yönleri de vardır. Ama bilişsel yapılandırmacılığın öğrenmenin bilişsel süreçlerle kurduğu bağlantıya ilaveten, sosyal yapılandırmacılık öğrenmenin dil gelişimi ve sosyal gelişimle de bağlantısını kurmaktadır (Çelebi, 2006). Vygotsky, yetişkin yardımı olmadan çocukların düşünmesinin eksik kalacağını belirtirken, Piaget çocukların birçok düşünceyi kendi başlarına bulabileceklerini belirtmektedir (Özbay, 2009).

Sosyal yapılandırmacılıktaki temel düşünce, bireyin bir grupta birlikte çalışması ve öğrenmesinin desteklenmesidir. Bu yaklaşımın amaçları, bireyin süreç içerisinde sürekli aktif olmasını sağlamak, değişik yöntem ve teknikler kullanarak öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmek ve yapılanmanın sosyal bir süreç içerisinde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için de öğrencilerin diğer öğrencilerle bir arada çalıştığı, fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri tartışma ortamlarının meydana getirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2006).

2.4.1.3. Radikal Yapılandırmacılık

Adı radikal yapılandırmacılıkla özdeşleşen Ernst von Glasersfeld, bilginin ve anlamının oluşması hakkındaki fikirlerinde, J. Piaget'den ilham almakla birlikte onu aşan fikirler ileri sürmektedir (Aydın, 2007).

Radikal yapılandırmacılıkta, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinlik olarak görülür. Bireyler bir yeni durumla karşılaştıkları zaman ona geçmiş yaşantılarından elde ettikleri deneyimlerle anlam vermektedirler. Bireylerin geçmiş yaşantıları farklı olduğu için bu anlamlar da farklı olmaktadır (Hançer, 2005).

Radikal yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmediğini, bireyler tarafından yaratıldığını savunur. Bundan dolayı bilginin referansı dış dünya değil, bireyin kendisi olmalıdır. Bu yaklaşım öğrenmenin toplumsal yönüne yer vermediği ve bireyselliği ön plana çıkardığı için eleştirilmektedir (Açıkgöz, 2005).

2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen Roller

Koç (2008: 432) göre, geleneksel yaklaşımın benimsendiği sınıflar ile yapılandırmacı anlayışın benimsendiği sınıflardaki öğretmen rolü kısaca şöyle ifade edilebilir:

“Geleneksel yaklaşımın egemen olduğu sınıflarda öğretmeni, sınıfta oluşan konuşmaların tamamına yakını üreten ve öğrencilerini kafaları boş varil gibi düşünerek onları doldurmaya çalışarak görebilirsiniz. Yapılandırmacı sınıflarda ise öğrencileri küçük gruplarla çalışırken, öğretmenleri öğrencileri izler, onlarla konuşur, sorular sorar ve yönlendirir”

Yager (1991) ve Hanlay (1994) ise yapılandırmacı sınıflardaki öğretmen rollerini şöyle belirtmektedir:

1. Dersi ve öğretimi yönlendirirken öğrencilerinin sorularının ve fikirlerinin ne olduğunu araştırmak.
2. Öğrencilerinin önceki yaşantılarıyla elde ettikleri ön bilgileri ortaya çıkarmak.
3. Öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecine katılımını sağlamak ve dersin öğrencilerin liderliğinde yürütülmesini sağlamak.
4. Sınıfın kontrolünün öğrencilere bırakılması konusunda gönüllü olmak.
5. Derslerinde alan uzmanları ve yazılı materyaller gibi öğretim ortamını zenginleştirici kaynaklar kullanmak.
6. Öğrencilerine kapalı uçlu sorular yerine, açık uçlu sorular yönelterek onları düşündürmeye sevk etmek.
7. Öğrencilerine sorular yönelttikten sonra cevabı hemen vermeyip, onların düşünmesi için gerekli zamanı vermek.
8. Öğrencilerini olayların nedeni ve sonuçlarını kendilerinin bulmaları için teşvik etmek.

9. Derslerinde öğrencilerinin birlikte çalışmasına imkan verecek ortamlar yaratmak.

10. Öğrencilerinin, diğer bireylerin fikirlerini sorgulamaya teşvik etmek (Aktaran: Koç, 2008).

Kauchak ve Winitzky (2003)'e göre yapılandırmacılık yaklaşımını savunanlar, öğretmenlerin yapılandırmacı metotları kullandıklarında öğrenmenin daha iyi ve daha etkili olacağını düşüncesindedirler (Aktaran: Ağlagül, 2009).

Yapılandırmacı eğitimde öğretmen, öğrencilere gerekli duydukları her türlü desteği sağlayan, öğrencilerinin önceden var olan bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmasını sağlayan ve öğrencilerinin yeni bilgilerini bu ilişki çerçevesinde kurmalarına imkan verici bir rol üstlenmelidir (Aygören, 2009).

Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde değişen öğretmen rollerini şu şekilde belirtmektedir:

1. Öğrencilerin özelliklerini olduğu gibi kabul edip, onların girişimciliklerini de desteklerler.

2. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenler, bilgilerini temel kaynaklardan toplarlar.

3. Bu öğretmenler, bilişsel alanla ilgili en üst düzeyde yer alan analiz, yordama ve yaratma kavramlarını kullanırlar.

4. Dersleri öğrencilerinin yönlendirmelerine izin verirler.

5. Öğretmenler bir bilgiyi öğrencilerle paylaşmadan önce, öğrencilerinin bu bilgilerle ilgili ön öğrenmelerini araştırırlar.

6. Öğrencilerinin birbirleriyle ve kendileriyle diyalog kurmalarına yardımcı olurlar.

7. Öğrencilerinin birbirlerine açık uçlu sorular sormalarını teşvik ederler.

8. Öğrencilerine sorular sorduktan sonra onlardan gerekli cevapların gelebilmesi için öğrencilerinin düşünmeleri için gerekli süreyi verirler.

9. Öğrencilerinin söyledikleri arasında ilişki kurmaları ve mecaz anlamları çıkarabilmeleri için gerekli süreyi tanırlar.

10. Öğrencilerinin doğal meraklarını gidermek için sarmal öğrenme modelini kullanırlar. Bu modele göre, birinci adımda, seçilen konu üzerinde öğrencilerin soru sormaları ve hipotez geliştirmeleri istenir. İkinci adımda öğrencilerin sorularına cevap

verilir ve yeni kavramlar açıklanır. Üçüncü adımda uygulamaya geçilir ve öğrenme sarmalı tamamlanmış olur (Aktaran: Demirel, 2003).

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması sırasında yapması gereken görevler, onların bu yaklaşımın başarıya ulaşabilmesinde kilit rol oynadıklarını göstermektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin, bu anlayışın gerektirdiği gerekli eğitimi almaları gerekmektedir.

2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Öğrenci Roller

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenenler yeni bilgileri yapılandırırken, onları kendi zihinlerinde daha önce bulunan bilgilerle ilişkilendirerek ve çevreleriyle gerekli etkileşimi kurarak kendileri yapılandırır (Bıyıklı ve diğ., t.y).

Öğrencilerin aktif olarak öğretime katıldığı yapılandırmacı yaklaşımda, sadece okumak ve dinlemek etkinlikleri bulunmamaktadır. Tartışma, fikirlerini ifade etme, sorgulama ve öğrencilerin karşılıklı olarak fikirlerini ifade etmeleriyle aktif öğrenme gerçekleşir (Damlapınar, 2008).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenciler mücadeleci, girişimci, meraklı ve sabırlı olmalıdırlar. Öğrenciler bilgiyi araştırıp, bulup, yaratarak, yorumlarını katarak ve çevre ile etkileşim kurarak kendileri yapılandırır. Böylece öğrenciler içerik ve süreci aynı anda öğrenirler (Mısır ve Çalışkan, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının temel ögesi öğrenenlerdir. Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek, yaşam boyu kullanacakları öğrenmelerini oluştururlar. Öğrenenler bu yaklaşımda bilgiyi anlamlandırmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinden yararlanabilirler (Şaşan, 2002).

Bıyıklı ve arkadaşları (t.y) yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Öğretmenlerin yanı sıra kendileri de problem ya da görev üretir.
2. Meydana gelen problemlerin çözümü için öğretmenleri ile birlikte çalışırlar.
3. Kendilerinde daha önce bulunan öğrenmelerle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurarlar.
4. Yaptıkları hataların ve hataların nedenlerini kendileri fark edebilirler.
5. İleri sürdükleri önerilerini destekleyecek deliller üretirler.

6. Konuları nasıl öğrendiklerinin farkındadırlar.
7. Arkadaşlarının ileri sürdüğü görüşlere katkı veya eleştiri getirirler.
8. Birbirlerinin fikirlerinden yararlanırlar.
9. Sorunların çözümünde değişik çözüm önerilerini ve fikirleri denerler.
10. Planlı hareket ederler ve araştırmacıdırlar.
11. Öğrendiklerine eleştirel yaklaşırlar ve sorgulayıcıdırlar.
12. Teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahiptirler.
13. Öğrendiklerini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirirler.
14. Öğretimde kullanılan değerlendirme ölçütlerinden haberdardırlar.
15. Kendilerini ve birbirlerini değerlendirirler

Görüldüğü gibi yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencilerin de yerine getirmesi gereken çok önemli görevler vardır. Bu nedenden dolayı programların başarıya ulaşması için öğrencilerin de bu eğitim anlayışı hakkında yeterince bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

2.7. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Ortamı

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecine etkileri, sadece öğretmen, öğrenci ve öğrenmeye olmamıştır. Öğretmen, öğrenci ve öğrenme üzerine etkileri bunların meydana gelebileceği sınıf ortamlarına da yansımıştır. Yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı öğretmen ve yapılandırmacı bir öğrencinin yapılandırmacı bir sınıfa ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Dilaver ve Tay).

Yapılandırmacı bir sınıfın özelliklerinin ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi için geleneksel sınıfın özellikleri ile karşılaştırılması gerekmektedir.

Tablo.2.7.1.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması (Koç, 2008'den alınmıştır).

Nitelik	Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
Hedefler	Öğrenciden beklenen, öğretmeninin belirlediği bilgiyi hatırlamasıdır.	Bilgiyi hatırlamak yeterli değildir. Öğrencinin, problem çözme bilgi ve becerisini kazanması beklenir.
İçerik	Konular derinliğe inilmeden ve diğer alanlarla ilişki kurulmadan incelenir.	Öğrenci soruları dikkate alınarak konu şekillendirilir. Konular derinliğine incelenir.
Öğrenme Kaynakları	Sınıf ve sınıftaki temel araçlardır. Temelde ise ders kitabı vardır.	Sınıf, sınıf dışı çevre ve gerçek yaşam eğitim ortamıdır. Ders kitabının yanında uzmanlar, geziler, incelemeler, teknolojik araç ve gereçler kullanılır.
Öğretim hizmetini etkileyen değişkenler	Dışsal pekiştirici, ipucu, dönüt ve tekrarı sağlamak önemlidir.	Öğrenmeye etki eden bireysel özellikler, ön bilgiler ve içsel pekiştirici önemlidir.
Öğrenme faaliyetinin planlanması, uygulanması	Öğretmen kontrolündedir. Öğretmen anlatır, örnek verir. Öğrencilerin hatırlaması ve tekrarlaması istenir. Öğrenciler arası etkileşimi sınırlıdır. Konular kitaptan işlenir.	Öğrenci ve öğretmen karar verir. Konular derinlemesine işlenir ve uygulanır. Deneyle, incelemeler ve projeler ağırlıktadır. Öğrenci-öğrenci etkileşimi önemlidir.
Öğretmenin rolü	Bilgiyi anlatan kişidir	Çevreyi düzenleyerek, öğreneni etkin kılan kişidir. Rehber rolündedir ve etkileşimi sağlar. Öğrencilerinden de öğrenir. Esnektir, değişik ve yeniliğe açıktır.
Öğrenci rolü	Bilginin pasif alıcısıdır.	Araştıran, eleştiren, problem çözen, düşünen kişilerdir. Bilgiyi toplar, analiz eder ve sunar.
Ödevler	Konu ve miktar her öğrenci için aynıdır. Öğretmen belirler.	Seçimlidir. Öğrenci istediği konuda çalışır. Araştırmaya yöneliktir.
Değerlendirme	Öğretmen yapar. Summatif olur. Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlardır. Sınavlar kullanılır.	Öğretmen ve öğrenci tarafından yapılır. Formatif ve gelişimseldir. Gözlemler, proje çalışmaları ve öğrenci dosyaları kullanılır.

Brooks ve Brooks (Aktaran: Kızılabdullah, 2008) yapılandırmacı bir sınıf ortamı oluşturmak için gerçekleştirilmesi gereken ilkeleri şöyle ifade etmektedir:

1. Öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerini kullanabilmeleri için, lisans ve hizmet içi eğitimini yapılandırmacı ilke ve uygulamalar çerçevesinde yapılandırmak.
2. En az standardize edilmiş testler yapmak ve değerlendirmeyi öğrenciler için anlamlı hale getirmek.
3. Ders kitabı ve çalışma kitabından ziyade, öğretmeni mesleki olarak geliştirecek kaynaklara odaklanmak.
4. Sayısal notları ve belgeleri ortadan kaldırmak.
5. Kişisel gelişim ilkelerinde, okul merkezli eğitimden grup merkezli eğitime geçmek.
6. Okul kurulu üyeleri ve yöneticileri için yıllık seminerler düzenlemek.

2.8. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Değerlendirme

Öğretim programlarındaki değişimler, öğrencilerde istenilen bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının ve ne oranda kazanıldığının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış v.b.madde türlerinden oluşan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra, öğrencilerin bu tür kazanımlara sahip olup olmadıklarına ilişkin doğrudan gözlem yapma imkanı sağlayan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007).

Oluşturmacı yaklaşımda, geleneksel ölçme araçlarının yanında performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, gözlem ve görüşme gibi sürece yönelik değerlendirmeyi sağlayan araçlar kullanılmaktadır (Yelken, 2010).

Özden (Aktaran: İlgen, 2010), yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

1. Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
2. Grup çalışmaları değerlendirilir.
3. Öğrenciler ve öğretmenler ölçme ve değerlendirme kriterlerini birlikte belirlerler.

4. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.

5. Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme ile değerlendirilebilir.

6. Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek, gelişimleri incelenebilir.

7. Öğretmenler, birebir görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

2.9. Yapılandırmacılık ve Tarih Öğretimi

Yapılandırmacılık ve tarih öğretimi hakkında bilgi verilmeden önce J. Piaget ve Bruner'in düşüncelerinin tarih öğretimi üzerindeki etkisinden bahsetmek gerekmektedir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımının önemli temsilcilerinden J. Piaget, çocukların bilişsel gelişiminin, dönemler halinde belli bir sırayla ilerlediğini belirtmektedir. Bu bilişsel dönemler:

1. Duyuşsal- devinim dönemi (0-2 yaş): Bu dönemde çocukların hareketleri anlaktır. Çocuklar dünyayı hareketleriyle anlamaya çalışır.

2. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş): Bu dönemde çocuklar bir maddenin aynı anda birden çok boyutunu düşünemezler. Gerçekle hayali ayırt etmekte zorlanırlar ve benmerkezciliklerinde azalma olur (Schunk, 2009)

3. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş): Çocuklar, somut yollarla problem çözebilirler. Mantıksal düşünme yeteneklerinde gelişme olur.

4. Soyut işlemler dönemi (11 yaş ve üstü): Çocuklar artık soyut düşünebilir ve bilimsel yolla problem çözebilirler (Senemoğlu, 2010).

Piaget'in bilişsel gelişimi evrelere ayırması üzerine, öğretim uygulamaları bu evrelere uygun düzenlenmeye başlanmıştır (Doğanay, 2010). Tarihi bir babanın oğlu olmakla beraber tarih öğretimi ile ilgili bir çalığa yapmayan Piaget'in bilişsel gelişim ile ilgili düşünceleri, birçok ülkede "tarih çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak nasıl organize edilebilir?" sorusunu gündeme taşımıştır (Ata, 1999, 2). Bu soru üzerinde iki farklı bakış açısı doğmuştur. Birinci bakış açısına sahip olanlar, Piaget'in somut öncesi, somut ve soyut işlemler olarak adlandırdığı bilişsel evrelerin herhangi bir yaş sınırı olmaksızın bireylerde ortaya çıkabileceğini ileri sürmekteydiler. İkinci

bakış açısına sahip olanlar ise, bilişsel gelişimde bir evreden diğerine geçiş diğer öğretim alanlarına göre tarihte daha uzun sürmektedir düşüncesindeydiler (Dilek, 2007). Birinci bakış açısına sahip olanlar, tarihin de diğer bilim dalları gibi okullardaki öğrencilere öğretilebileceği düşüncesindeydiler. İkinci bakış açısına sahip olanlar ise, tarih konularının ancak soyut işlemler dönemindeki öğrencilere öğretilebileceğini belirterek daha küçük yaşlardaki öğrencilere tarih dersinin öğretilmemesi gerektiğini savunmuşlardır (Dilek, 2007; Ata, 1999).

İkinci bakış açısına sahip David Elkind ve Roy Halam gibi eğitimciler yaptıkları çalışmalarda, ileri sürdükleri düşünceyi doğrulayacak sonuçlara ulaşmışlardır. Halam, yaptığı araştırmalarda, çocukların tarihsel düşünmede soyut işlemler aşamasına 16.5 yaşından önce ulaşamayacağı sonucuna ulaşmıştır (Ata, 1999). Bunun yanında birinci bakış açısına sahip eğitimcilerden Shemilt (1976, 1980 aktaran: Dilek, 2007), aynı yaş grubuna yönelik olarak tarihte soyut işlemler evresinin artık geçerli bir hipotez olmadığını savunarak, tarih de geçersiz diğer öğretim alanlarında geçerli sonuçlar alınabilir tarzındaki anlayışı da eleştirmiştir. Soyut işlemler devresinde bulunan bir öğrencinin fen derslerinde akıl yürüttüğünde rasyonel sonuçlar bulurken, aynı öğrencinin tarih derslerinde yaptığı akıl yürütme işlemlerinde irrasyonel sonuçlar bulmasını da kabul etmez. O, tarihsel kavramların hem somut hem de soyut bir şekilde öğretilebileceğini ileri sürmektedir.

Benzer düşünceler sahip olan Booth (Aktaran: Ata, 1999) Piaget'in bilişsel gelişim modelinin tarihsel düşünmeyi ölçmek için uygun olmadığını daha çok fen bilimlerindeki deneyimlere dayandığını belirtmiştir. Lee ve arkadaşlarının (Aktaran: Dilek, 2007) yaptıkları bir araştırma yedi yaşındaki bazı çocukların on dört yaşındaki bazı çocuklara göre tarihsel konular hakkında düşüncelerini ifade etmede çok daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar tarihte bilgi faktörünün bilişsel gelişimden daha önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Bruner de öğrenme öğretme ile ilgili yazdığı eserlerde öğrenme konu alanının yapısını anlamının öneminden bahsetmiştir. Bruner'e göre, konu alanının yapısının doğru anlaşılabilmesi için öğrenenin öğrenmede aktif olması ve buluş yapması gerektiğini ileri sürmüştür. Piaget gibi Bruner de öğrenci merkezli bir eğitimi savunmaktadır (Senemoğlu, 2010). Bruner, fizik öğrenen bir öğrenci fizikçidir. Bir fizikçi gibi davranmak, onun fizik öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Bruner'in bu örneği,

“tarihte de öğrenciler konuya tarihçiler gibi yaklaşmalı, tarihin arkasındaki temel kavramları bulmalıdırlar ve tarihçi gibi düşünmelidirler” düşüncesinin doğmasına yol açmıştır. Yani öğrencinin tarihi öğrenebilmesi için bir tarihçi gibi araştırma yapması gerekmektedir (Ata, 1999).

Öğrencilerin tarihçi gibi düşünmesini sağlamaktan onları tarihçi yapmak amaçlanmamaktadır. Bruner’in yaklaşımının, tarih öğretimine yansması şu şekilde açıklanabilir:

1. Tarih, kendine özgü konusu, kanıtlama biçimi ile farklı bir bilgi şeklidir.

2. Tarih öğrenilmesi gereken farklı bir disiplin ve bilgidir ayrıca diğer disiplin alanları ile işbirliği içinde çalışmayı gerekli kılar. Ancak tarihin kendine özgülüğü yitirilmemelidir.

3. Hangi yaşta olursa olsun, herhangi bir tarih konusu her öğrenci için anlaşılabilir hale getirilebilir. Fakat öğrencilerin bazı konuları daha kolay öğrenebileceği gerçeği de unutulmamalıdır (Doğan, 2007).

Bruner, öğrencinin bir konu hakkında matematiksel olarak düşünerek ve olayları bir tarihçi gibi irdeleyerek, bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelebileceğini ummaktadır (Senemoğlu, 2010).

Bruner’e göre bir bilim adamı laboratuvarında ve masasının başında nasıl çalışıyorsa, bilim adamının alanı ile uğraşan kişi de aynı şekilde çalışmalıdır. Bruner’in bu düşüncesi, akademik tarih ile okulda öğrenilen tarih arasında çok fark olmadığı savının ileri sürülmesine yol açmıştır. Bruner, Piaget’in aksine her tür konu eğer uygun şekilde verilebilirse, her çocuğa anlatılabilir düşüncesini taşımaktadır (Ata, 1999).

Günümüzde Piaget’in bilişsel gelişim düşüncesi hala destekçi bulsa da tarih alan araştırmacıları (Barton, Cooper, Dilek, Husband, Watts) genel olarak Bruner’in hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar, uygun öğrenme ortamları oluşturulursa her konuda öğrenciler gerekli düşünme becerilerini sergileyebilirler düşüncesindedirler (Yapıcı, 2006). Bruner’in düşünceleri, yapılandırmacı eğitimin tarih derslerinde öğrencilerin gerçekleştirmesini istediği prensiplerin oluşmasında etkili olmuştur denilebilir. Ülkemizde pozitivist anlayışın etkisiyle uzun süre devam ettirilen eğitim anlayışı, 2004 yılından itibaren kademeli olarak ilköğretimden başlayarak ortaöğretimde devam edecek şekilde yerini postmodern(yorumcu) anlayışın eğitime

yansıması olan yapılandırmacı eğitim anlayışına bırakmıştır (Dilek, 2007; Yapıcı, 2006).

Henry (aktaran: Dilek, 2007) göre, yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrencilerin tarih disiplininin temel bileşimleri olan bilgi ve yöntem becerilerini elde etmesi istenmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin tarihsel kaynaklarla uğraşması, onları incelemesi ve empati yapabilmesi gerekmektedir. Bir tarihçi gibi çalışma ya da tarih yapma ana ilkesi üzerinde temellendirilmiş bu anlayışta birinci elden kaynakların kullanımı çok önemlidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın tarih disiplininde öğrencilerin kazanmasını istediği diğer temel ilkeler; kanıtı sorgulama, problem çözme, tarih disiplini ile ilgili bir ürün ortaya koyma ve işbirlikli öğrenmedir (Yapıcı, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımın iki önemli boyutu vardır. Birinci boyutu, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı ve öğrencinin kendi düşüncelerini, kendi bakış açılarını kendisi oluşturmasıdır. Yani bu anlayışta tarih öğretmeni ve tarih ders kitaplarının yazarı, tüm doğruları sunan bir otorite olmaktan çıkmaktadır ve bu öğeler öğrencinin bilgiyi kendisinin yorumlamasını ve oluşturmasını kolaylaştıran öğeler olarak görülmektedir (Kabapınar, 2006).

İkinci boyutu ise, tarih disiplinin çalışma metodolojisinin öğrencilere tanıtılmak istenmesidir. Bu sayede tarihçilerin çalışma, analiz, araştırma ve yorumlama süreçlerine ilişkin öğrencilerin deneyim ve beceri kazanmaları amaçlanmaktadır. Tarih öğrencileri bir nevi küçük tarihçiler olarak görülmektedir (Kabapınar, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımın iki önemli boyutunun tarih derslerinde gerçekleştirilebilmesi için kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinden bazıları; soru-cevap, beyin fırtınası, drama, tartışma, grup çalışmaları, problem çözme, münazara, müzakere, işbirliğine dayalı öğretim, sözlü tarih çalışması, tarihsel empatidir. Bu yöntemlerin tarih derslerinde etkili bir şekilde kullanılması halinde öğrenciler, tarih derslerindeki konularla ilgili kendi bilgilerini oluşturdukları gibi tarih dersi aracılığıyla öğrencilerde oluşturulması hedeflenen birçok beceriyi de elde etme olanağına sahip olabileceklerdir (Demircioğlu, 2009).

2.10. Davranışçı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan 1998 9. Sınıf Tarih Ders Programı İle Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan 2007 9. Sınıf Tarih Dersi Programının Karşılaştırılması

1998 tarih ders programı ile 2007 tarih ders programı genel amaçlar açısından karşılaştırıldığında; 1998 programının 8 genel amaçtan, 2007 programının ise 14 genel amaçtan oluştuğu görülmektedir. 1999 programında *öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek* ibaresi ile yer alan 8. madde 2007 programında da aynen yer almıştır (MEB, 1993, 2007).

Ayrıca 1998 programındaki genel amaçlar kısmında bazı maddelerle gerçekleştirilmek istenen hedefler, 2007 programında da yer almıştır. Örneğin 1998 programında *“öğrencilere, tabiatın ve tarihin meydan okuyuşlarına insan tarafından verilmiş olan cevapların çok çeşitli olduğunu böylece de kültür farklılıklarının oluştuğunu kavratmak; bu sayede milletler arasında sağlıklı ve erimli bir anlaşma ortamının şartlarını sağlamak”* şeklinde yer alan 2. maddenin vurguladığı barışçı tarih anlayışı, 2007 programında, *“barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak”* şeklinde 12. maddede yer almıştır (MEB, 1993; 2007).

Bunun yanında yeni tarih ders programında önceki tarih ders programında yer almayan amaçlara da yer verilmiştir. Örneğin; *“Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak”* biçiminde ifade edilen 9. madde tarih müfredatında siyasi konulara ağırlık verildiği şeklinde ülkemizde uzun süre eleştirilen ve değiştirilmesi istenen bir durumun (Özalp, 2000) göz önüne alındığını göstermektedir.

2007 tarih programının genel amaçlar kısmında yapılandırmacı eğitim anlayışının izlerini taşıyan *“tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak”* ifadesi dikkat çekmektedir. (MEB:2007) 1998 programında ise davranışçı eğitim anlayışının bilgi öğretene tarafından öğrencilere aktarılır anlayışını yansıtan ifadeler kullanıldığı görülmektedir. *“Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür*

dünyaları hakkında meraklarını gidermek” bu anlayışa örnek gösterilebilecek ifadelerdendir (MEB, 1998).

2007 tarih programının temel yaklaşım kısmında yer alan *“Bilgi insanlık tarihinin her döneminde önemini korumuştur. Çağımızda ise tartışılmaz üstünlük bilgiyi üreten ve bilgiyi kullananlarıdır. Bilgiyi üreten ve kullanan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi de eğitimin temel amaçlarından”* ibareleri yine yapılandırmacı eğitim anlayışının öğrenci merkezliğine vurgu yapmaktadır (MEB, 2007).

2007 tarih ders programında bulunan tarih ders programı *“her bireyin kendine özgü olduğunu kabul eder”, “bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar”, “öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir”, “her öğrenciye ulaşmak için öğrenme-öğretme yöntemlerindeki çeşitliliği dikkate alır”* ifadeleri de yapılandırmacı eğitimle ilgili anlayışın izlerini taşımaktadır. (MEB, 2007).

Yine 2007 tarih ders programında yer alan tarihsel düşünme becerileri; *“kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırmadır”* şeklindeki amaçlar yapılandırmacı eğitim anlayışının, tarih derslerinde öğrencilerin gerçekleştirmesini istediği tarihin disiplin içi amaçlarına yönelik becerilerdir (MEB, 2007).

1998 programı ile 2007 programı derslerde kullanılan öğrenme-öğretme yöntemleri açısından karşılaştırıldığında, 1998 programında ders içinde kullanılabilir öğretim yöntemleri anlatım, soru-cevap, grup tartışması, gezi inceleme şeklinde belirtilmiştir. 2007 programında ise; rol oynama, münazara, sergi, gazete, pano, tarih şeridi hazırlama, tablo oluşturma, grup çalışması yapma, internet kullanımı, gezi inceleme, görüşme yapma, veri toplama, empati kurma, problem çözme gibi değişik etniklere yer verilmesi istenmektedir (MEB, 1998, 2007).

1998 programında ünitelerin sonunda örnek değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Örneğin 4. ünitenin sonunda Hz. Muhammed’in hicret etmesinin sebeplerini açıklayınız, Hudeybiye Barışı’nın önemini açıklayınız v.b değerlendirme soruları kullanılmıştır. Bu örnek değerlendirme soruları dışında, eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesinde hangi ölçme araç ve gereçlerine yer verileceği belirtilmemiştir (MEB, 1998).

2007 programında ise; ölçme ve değerlendirmeye ilgili ayrıntılı açıklamaların yapıldığı görülmektedir. Yeni programda geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra, doğrudan gözlem yapmaya imkan veren performans dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca performans dayalı yaklaşımların kullanılmasının geleneksel yaklaşımların kullanılmayacağı anlamına gelmeyeceği, iki yaklaşımın birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılması istenmektedir (MEB, 2007).

Yeni programda performansa dayalı değerlendirmenin, performans görevleri ve değerlendirme araçları olarak iki bölümden oluştuğu belirtilmektedir. Performans görevlerine, yaratıcı performanslar (sergi, gazete, dergi, pano, tarih şeridi, pano, maket hazırlama, rol oynama v.b), yazılı görevler (araştırma raporları, makale, kompozisyon, açık uçlu soruları cevaplama, projeler), sunular, sınıf dışı çalışmalar (işlenecek konu hakkında bilgi toplama, metin okuma, görüşme yapma, materyal hazırlama) etkinlikleri örnek olarak verilmektedir. Ayrıca bu etkinliklerin, ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılabilmesi için mutlaka önceden hazırlanan ölçütlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir denilmektedir. Değerlendirmeleri yaparken kullanılacak değerlendirme araçları olarak; not alma, kontrol listeleri, değerlendirme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarlarının kullanılabilmesi belirtilmiş, son olarak da ölçütlerin değerlendirme öncesinde mutlaka öğrencilerle paylaşılması ve değerlendirmelerin amacına ulaşabilmesi için de öğrencilerin performansları hakkında onlara geri bildirim verilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2007).

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar alanla ilgili literatür taranarak ele alınmış ve yapılan çalışmalar özetlenerek verilmiştir.

Sağiroğlu (2002) “Yapıcı Öğrenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması” adlı çalışmasında, yapıcı öğrenme modelinin tarih programlarına uygulanması, yapıcı öğrenmeye dayalı tarih öğretiminde sınıf içi uygulamalarının nasıl olması gerektiği ve yapıcı öğrenme yaklaşımında öğretmenlerin rollerinin neler olduğu konularını açıklayarak; yapıcı eğitim anlayışının, sınıf içi uygulamalar ve öğretmen modeli ile ilgili olarak ortaya

koyduğu yeniliklerin, tarih eğitiminin söz konusu alanlarla ilgili sorunlarının çözümünde etkili alternatifler sunduğunu ileri sürmüştür.

Yapıcı (2006) “Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri” adlı tez çalışmasında, Türkiye’de disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaklara dayalı olarak tarihsel düşünme, imgelem ve özgün bir tarihsel ürün ortaya koyma becerilerinin öne çıktığını ve tüm ülkelerin oluşturmaya yaklaşıma uygun yeni tarih anlayışı çizgisinde yer aldığı bulgulamıştır.

Senger (2007) “Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri(Kars İli Örneği) adlı tez çalışmasında, öğretmenlerin yeni programı yeterince tanıyamadıklarını, program ilkelerini yeterince kavrayamadıklarını, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmediklerini belirlemiştir.

Berk (2008) “Eski ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Tarih konularının Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında, sosyal bilgiler eski öğretim programı ve ders kitaplarında tarih konularının içeriğinin yüklü olduğunu, sosyal bilgiler yeni öğretim programı ve ders kitaplarında ise tarih ünite ve konularının hafifletildiğini belirlemiştir.

Kaya (2008) “Oluşturmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenen İlköğretim T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışmasında, 8. sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programının uygulanabilir olduğu kanısına varmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerinin olumlu yönde geliştiği bulgularına ulaşmıştır.

Özşahin (2008) “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Kavram Kazanma Düzeylerine Etkisi” adlı tez çalışmasında, tarih öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilmiş etkinliklerle öğrenim gören öğrencilerin, Atatürk İlkelerini kavram olarak kazanma düzeyinin, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Tural (2009) “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı’na İlişkin Görüşleri” adlı betimsel çalışmasında, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin, yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan Sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Daha

genç olan eğitimcilerin bu yaklaşıma daha olumlu yaklaştıkları, meslek hayatında daha kıdemli olan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitime biraz daha eleştirel yaklaştıkları sonucuna varmıştır.

Ceylan (2009) “9. Sınıf Yeni Tarih Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı betimsel çalışmasında, tarih öğretmenlerinin, teorik olarak olumlu değerlendirdikleri fakat programla ilgili bir takım tereddütlerinin olduğunu tespit etmiştir. Tarih öğretmenleri tarafından fiziki koşulların, ders süresinin yetersizliğinin ve hizmet içi eğitim seminerlerinin eksikliğinin programın uygulanması konusunda problem olarak gördüklerini belirlemiştir.

Çelebi (2009) “Ortaöğretim Tarih II Ders Kitapları İçin Yeni Bir Ünite Tasarımı “Tanzimat Dönemi” adlı deneysel tez çalışmasında, çağdaş yöntem ve teknikler ışığında görsellik ön planda tutularak hazırlanan “Tanzimat Dönemi” konusunun, öğrenci başarısına etkini incelemek istemiştir. Çalışma sonunda ortaöğretim Tarih 2 ders kitabı içindeki Tanzimat Dönemi konusunu çağdaş yöntem ve tekniklerle tasarlanan ünite ile öğrenim gören deney grubundaki öğrenciler ile mevcut ders kitabını kullanan kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Kiriş (2009) “Tarih Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme: 9. Sınıf Tarih Dersi Sınav Sorularının Bilişsel Açıdan İncelenmesi” adlı deneysel çalışmasında, yeni tarih ders programlarına göre tarih derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını incelemiş ve 9. sınıf tarih dersi yazılı sınav sorularını analiz etmiştir. Çalışma sonunda, 9. sınıf tarih dersi sınavlarında düşük bilişsel seviyeli soruların yanı sıra yüksek bilişsel seviyeli sorulara yer verildiği, öğrencilerin kısa cevaplı, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soru tiplerini doğru cevaplama yüzdelerinin çok yüksek olduğu ve uzun cevaplı soruları verdikleri yanıtlara kendi yorumlarını da kattıkları bulgularına ulaşmıştır.

III. ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın tasarım modeli, çalışma evreni ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Tasarım Modeli

Bu araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2008, s.39). Araştırmada öğretmen görüşlerini ortaya kayabilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır

3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Erzurum merkez ilçede görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfî yöntemle seçilmiş 20 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan 20 tarih öğretmenin 16'sı erkek, 4'ü ise bayandır.

3.3 Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Gerek araştırmanın kuramsal kısmının gerekse mülakat sorularının hazırlanması için ilgili literatür taranmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formunun pilot çalışması 2010 Haziran ayında yapılmıştır. Bu pilot çalışmadan sonra mülakat formunda gerekli değişiklikler yapılmış ve form son şeklini almıştır. Görüşmeler ise 2010 Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sırasında öğrenci seviyesi, teknolojik yeterlilik gibi değişkenler göz önüne alınarak bütün okul türlerinden öğretmenlerle görüşülmeye gayret edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bilindiği gibi, “*içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Veriler araştırmacı tarafından incelendikten sonra kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin sunumunda tablolar hazırlanmış ve ilgili görüşler frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Verilerin sunumunda öğretmen görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak faydalanılmıştır. Alıntılarda öğretmenlerin gerçek ismi yerine takma isimler kullanılmıştır. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan bazı sorularla ilgili birden fazla görüş belirtmesinden dolayı, hazırlanan tablolarda frekans ve yüzde değerlerinin bazıları öğretmen sayısını değil, o soruyla ilgili öğretmen görüşlerinin sayısını ifade etmektedir.

IV. DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin, yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar yüzde ve frekanslarıyla analiz edilerek tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Yapılandırmacı Eğitimin Önemi Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, öncelikle lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1.

Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitimindeki Yapılandırmacı Eğitimi Alma Durumları

Görüşler	f	%
Almadım	18	90
Aldım	2	10
Toplam	20	100

Tablo 4.1.1’de görüleceği üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden 18’i lisans eğitimleri sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtirken, 2 öğretmen lisans eğitimleri sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitimleri sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim aldıklarını belirten 2 tarih öğretmenine, lisan eğitimleri sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olarak aldıkları bu eğitim hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu iki tarih öğretmeni, aldıkları eğitimi yeterli bulmadıkları için daha fazla eğitim almak istediklerini ve çeşitli nedenlerden dolayı bu eğitim anlayışını derslerinde yeteri kadar kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir eğitim almayan 18 tarih öğretmenine ise, lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı

eğitim anlayışı ile ilgili, herhangi bir eğitim almış olmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur.18 tarih օđretmeninden 2'si faydalı olacağına inanmadığım iin almak istemezdim demiştir. 16 tarih օđretmeni ise, lisans eğitimleri sırasında yapılandırmaı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Bu 16 tarih օđretmenine, niin lisans eğitimleri sırasında, yapılandırmaı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almış olmayı istedikleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yzdeleri ile aşağıda Tablo 4.1.2'de gօsterilmiřtir.

Tablo 4.1.2.

Tarih օđretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Niin Yapılandırmaı Eğitim Anlayışı İle İlgili Eğitim Almış Olmayı İstedikleri Hakkındaki Gօrüşleri

Gօrüşler	f	%
Yapılandırmaı eğitim anlayışı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak iin	7	44
Eğitim-օđretim srecini daha etkili hale getirmek iin	6	38
Tarih dersini daha zevkli hale getirmek iin	2	12
Yaptığım işin bilimsel temele oturması iin	1	6
Toplam	16	100

Tablo 4.1.2'den anlaşılacağı üzere, yapılandırmaı eğitim anlayışı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak iin gօrüş tarih օđretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında, yapılandırmaı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almak istemelerinin, օncelikli nedeni olmaktadır. Bu gօrüşte olan **Erol** օđretmen "*Lisans eğitimim sırasında, yapılandırmaı eğitim anlayışı ile ilgili bir eğitim almadım ama almak isterdim. Bu eğitim sayesinde yapılandırmaı eğitim anlayışı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olurduğ*" demiştir. **Emrah** օđretmen de benzer şekilde, "*Üniversitedeyken bu anlayışla ilgili eğitim almadım. Yapılandırmaı eğitim anlayışı hakkında bilgi sahibi olmak iin tabii ki isterdim*" şeklinde gօrüşn ifade etmiştir. Aynı gօrüşte olan **Cevdet** օđretmen ise "*Bize yapılandırmaı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim verilmedi. İsterdim ünkü biz yapılandırmaı eğitimi bilmiyoruz. Eğer eğitim alsaydığ bilirdik*" diyerek eğitim almak istemesini gerekesini belirtmiştir. Bir diğer tarih օđretmeni olan **Hakan** օđretmen ise "*Pek hatırlamıyorum. Ama almak isterdim. Sonuta, օđretmenlik benim mesleğim ve ben mesleğe yeni başlayan bir օđretmenim. İşimi daha iyi yapabilmek iin, yapılandırmaı eğitim anlayışını daha iyi օđrenmem gerektiğini*

biliyorum” demiştir. **Mehmet Zülfü** öğretmen “Hayır almadım. Almak isterdim. Çünkü bu anlayış, insanın ufkunun açılmasına neden oluyor. Bilgiye ulaşmanın çeşitli yollarını, kaynak arama yollarını öğretiyor. Bu yaklaşımda insan bilgiyi kendisi arayınca, bilginin kalıcılığı daha fazla oluyor. Yaparak yaşayarak öğrenmek çok önemlidir. Üniversitedeki tarih bölümlerinin kendilerini bu açıdan sorgulamaları gerekiyor. Üniversitelerde aldığımız derslerin ancak % 10’nunu öğretmenlikte kullanıyoruz. Aldığımız eğitim lise müfredatıyla uyumlu değil. Üniversitelerde genellikle siyasi tarih ağırlıklı konular öğretiliyor” demiştir. **Tarık** öğretmen ise “Ben böyle bir eğitim almadım. Şüphesiz almak isterdim. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışı, sadece öğrencinin değil, öğretmenin de kendini daha fazla geliştirmesi için gereklidir” diyerek görüşünü dile getirmiştir. **Erdem** öğretmen de bezer şekilde “Lisans eğitimim sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili bir eğitim almadım. Yapılandırmacı eğitim anlayışı konusunda kendimi geliştirmek için, almak isterdim” şeklinde gerekçesini söylemiştir. Bu görüşlere bakılarak, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri ve yeni yaklaşımı öğrenme konusunda istedikleri oldukları söylenebilir.

Bulgulardan anlaşılacağı üzere, eğitim- öğretim sürecini daha etkili hale getirmek için görüşü tarih öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almak istemelerinin ikinci önemli nedeni olmaktadır. Bu görüşü belirten **Efe** öğretmen “Bu anlayışla ilgili bir eğitim almadım ama almak isterdim. Alacağım eğitimin, eğitim-öğretim sürecini daha etkili yapabileceğine inanıyorum” demiştir. Benzer şekilde **Yusuf** öğretmen “Maalesef yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir eğitim almadım. Böyle bir eğitim almış olsaydım, daha etkili eğitim-öğretim faaliyetleri yürütebileceğime inanıyorum” diyerek görüşlerini açıklamıştır. **Aytaç** öğretmen ise “Üniversitede böyle bir eğitim almamama rağmen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için almak isterdim” demiştir. **Ahmet** öğretmen de “Yok hayır bize bununla ilgili bir eğitim verilmedi. Uygulamada faydasını görmek için, tabii ki almak isterdim” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. **Serhat** öğretmen ise “Derslerde uygulamalarımın daha etkili olabilmesi için, lisans eğitimim sırasında, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almak isterdim” demiştir. **Resul** öğretmen de “Hayır almadım. Almak isterdim. Bu sayede uygulamada faydalı olabilirdi” şeklinde benzer bir görüş dile getirmiştir.

Tarih öğretmenlerinin, lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim almak istemelerinde tarih dersini zevkli hale getirmek düşüncesi de vardır. Bu düşüncede olan **Yıldırım** öğretmen *“Böyle bir eğitim almadım. Ancak almak isterdim. Tarih derslerinin sıkıcı geçtiği düşüncesi, sıklıkla ifade edilen bir düşüncedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı tarih dersini bu sıkıcılıktan kurtarmaktadır. Özellikle öğrenci etkinlikleri, öğrencilerin tarih dersine bakış açısını değiştiriyor. Ben de tarih derslerini zevkli hale getirmek için bu anlayış ile ilgili eğitim almak isterdim”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. **Gökhan** öğretmen ise *“Üniversitede yapılandırmacı yaklaşıma dair bir eğitim almadım. Mutlaka isterdim. Tarih dersi, genellikle sıkıcı bir ders olarak görülüyor. Yapılandırmacı eğitim, bu sıkıcı dersin daha zevkli hale gelmesini sağlayabilir diye düşünüyorum. Ben de bu anlayışla ilgili eğitim alsaydım, derslerimi zevkli bir şekilde işleyebilirdim”* demiştir. Sadece iki tarih öğretmeni tarih öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili olarak sürekli dile getirilen *tarih dersleri sıkıcı geçmektedir* düşüncesine katılmış ve yapılandırmacı eğitim anlayışının tarih derslerini sıkıcı olmaktan kurtararak zevkli hale getireceğini belirtmişlerdir.

Yaptığım işin bilimsel bir temele oturması düşüncesi, sadece bir öğretmen tarafından, lisans eğitimi sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almak istemesinin nedeni olarak gösterilmiştir. Bu düşüncede olan **Galip** öğretmen *“Hayır yapılandırmacılıkla ilgili bir eğitim alamadım. Ama yaptığının işin bilimsel temele oturabilmesi için almak isterdim”* demiştir.

4.2. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında ne düşündükleri sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Yapılandırmacılık öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olduğu ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıdır	9	45
Yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında bir şey bilmiyorum	5	25
Öğrenciyi ezbercilikten kurtarmayı hedefleyen bir anlayıştır	1	5
Bir önceki eğitim anlayışının alternatifidir	1	5
Disiplinler arası işbirliğini gerektiren bir anlayıştır	1	5
2005'ten itibaren ülkemizde uygulanan bir anlayıştır	1	5
Tarihe yeni bir bakış açısı getirmesi gereken bir anlayıştır	1	5
Değişik öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını gerektiren anlayıştır	1	5
Toplam	20	100

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok yapılandırmacılık öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olduğu ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıdır görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşü benimseyen tarih öğretmenlerinden **Ahmet**; *“Ana tema eğitim yükünün taksim edilmesidir. Öğrencinin de iş yüküne taksim edilmesidir. Merkezde öğrencinin olduğu, yaparak yaşayarak öğrenme sürecidir. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Didaktik bir yöntem değildir ve öğretmen bu anlayışta yönlendirici olmalıdır. Öğretmen öğrenciye ufuk açmalı ve projektör tutmalıdır”* demiştir. Aynı görüşü benimseyen **Serhat** öğretmen ise bu konuda *“Öğrenci merkezlidir ve öğretmen sadece kılavuz olmalıdır”* diye görüşlerini ifade etmiştir. **Zeynep** öğretmen ise yapılandırmacı eğitimi *“Öğrencinin derslerde daha aktif olmasını ve konuların öğrenci merkezli olarak işlenmesini gerektiren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine, yönergelerle onun bilgiyi bulması sağlanmalıdır”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde **Gökhan** öğretmen; *“Yapılandırmacılık öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışıdır. Öğrenci bu anlayışta, beyin fırtınası gibi yöntemleri kullanmalıdır. Ama bu anlayışın şu anda uygulanması için, ne ders saatimiz yeterli, ne de öğrencilerimizin alt yapısı uygun”* ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşü ifade eden **Emine** öğretmen ise; *“Yapılandırmacı anlayış öğrenciyi merkeze alan, öğrenci merkezli bir eğitimidir. Ama*

bence ilkokul ve ortaokuldaki öğrenciler ezberci bir anlayışla liseye geldikleri için başarılı olamayacak bir eğitim anlayışıdır” demiştir. **Erol** öğretmen de “Öğretmenin sürekli konuyu anlatmadığı, bir nevi rehberlik yaparak işin içinde olduğu anlayıştır. Bu anlayışta öğrencinin aktif olması istenmektedir” diye görüşünü ifade etmiştir. Benzer görüşü benimseyen **Hakan** öğretmen ise “Ders öğretmenlerinin rehberlik yapması gereken bir anlayıştır” ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde **Bahar** öğretmen “Öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde daha fazla yer aldığı, öğretmeni ve öğrenciyi daha aktif kılan bir anlayıştır. Ayrıca bireyselliği ön plana çıkarmayı hedefleyen bir eğitimidir” demiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında bir şey bilmiyorum görüşü öğretmenler tarafından en çok ifade edilen ikinci görüştür ve yeni programın uygulama süreci adına oldukça olumsuz bir durumdur. Bu görüşü belirten **Nilgün** öğretmen “Bir şey bilmiyorum” ifadesini kullanırken **Bahar** öğretmen ise “Dönüşüm sürecini çok net yaşayamadık, bilmiyoruz” demiştir.

Yapılandırmacı eğitim, öğrenciyi ezbercilikten kurtarmayı hedefleyen bir anlayıştır görüşü, sadece bir öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının en önemli amaçlarından biri olan öğrenciyi ezberci anlayıştan kurtarmanın sadece bir öğretmen tarafından dile getirilmesi düşündürücüdür. Bu görüşü dile getiren **Efe** öğretmen “Öğrenciyi ezbercilikten kurtarmayı hedefleyen ve düşündürmek isteyen bir anlayıştır. Olumlu buluyorum” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı bir önceki eğitim anlayışının alternatifidir görüşü de dile getirilen diğer bir görüştür. Bu görüşü ifade eden **Yıldırım** öğretmen, “Bir önceki eğitim anlayışının alternatifi olduğunu biliyorum” diyerek bu görüşünü belirtmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmasında önemli bir hedef olan disiplinler arası işbirliği de yine bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. **Resul** öğretmen bu konuda “Bu anlayışta bildiğim kadarıyla, disiplinler arası işbirliğine önem verilmesi gerekiyor” demiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının, uygulanmasında dikkat edilmesi gereken diğer bir husus olan değişik öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması da yine bir tarih öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Bu görüşü dile getiren **Yusuf** öğretmen “Derslerde değişik öğretim araç ve gereçleri kullanılmasını gerektiren bir eğitim anlayışıdır” sözleriyle bu görüşünü belirtmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı tarihe yeni bir bakış açısı getirmesi gereken bir anlayıştır ifadesi ilginç bir görüştür. Bu görüşü dile getiren **Cevdet** öğretmen *“Yapılandırmacı eğitim anlayışı toplumda, tarihin geçmişte yaşanmış ve bitmiş bir masal olduğuna dair anlayışı yıkmalıdır”* diyerek tarih öğretimi için dile getirilen bir eleştirinin ortadan kaldırılmasında bu anlayışın önemli bir rol oynayacağını belirtmiştir. 2005 yılından itibaren ülkemizde uygulanan bir eğitim anlayışıdır görüşü de bir öğretmen tarafından dile getirilen diğer bir görüştür.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışları hakkındaki görüşleri alındıktan sonra, bu soruya bağlı olarak sonda soru olarak, tarih öğretmenlerine, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir kitap, makale veya yayın okuyup okumadığı sorulmuştur. 16 tarih öğretmeni, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili bir yayın okumadıklarını belirtmişlerdir. 4 tarih öğretmeni ise yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili, bir yayın okuduğunu belirtmiştir. Bulgular dikkatli incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışının özellikleri ile ilgili 10'nun üzerinde doğru görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun en önemli nedeni, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili, herhangi bir yayın okumadıklarını belirten 7 tarih öğretmenin, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi eğitim almış olmaları gösterilebilir. (Bkz. Tablo 4.4) Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi almayan veya herhangi bir yayın okumayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alan veya bu anlayış hakkında bilgi sahibi olan arkadaşları ile bilgi alışverişinin de bulunmuş olmaları da olumlu görüşlerin fazla olmasının nedeni olabilir.

4.3: Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Programının Altyapısının Oluşturulma Süreci Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, yeni tarih programının oluşturulma süreci hakkında ne düşündükleri sorulmuş ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Programının Altyapısının Oluşturulma Süreci Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Alt yapısı oluşturulmadı	19	95
Alt yapısı oluşturuldu	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4.3'te görüleceği üzere, 19 tarih öğretmeni yeni tarih programının alt yapısının oluşturulmadığını ifade ederlerken, 1 öğretmen ise yeni programın alt yapısının oluşturulduğunu belirtmiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, yeni programın alt yapısının oluşturulmadığı konusunda hem fikirde oldukları görülmektedir.

Yeni tarih programının alt yapısının oluşturmadığı görüşünde olan tarih öğretmenlerinden **Mehmet Zülfü** “*Yeni programın alt yapısı oluşturulmadı. Bence öncelikle tarih öğretmenleri üniversitelerde bu anlayış doğrultusunda yetiştirilmelidir*” demiştir. Aynı görüşte olan **Bahar** öğretmen ise “*Hayır bence yeni tarih programının alt yapısı oluşturulmadı, Türkiye’de eğitim politikaları deneme yanılma yoluyla oluşturuluyor*” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Yeni tarih programının alt yapısının oluşturulmadığı fikrini savunan tarih öğretmenlerinden **Zeynep** “*Programın alt yapısının oluşturulduğuna inanmıyorum. Çünkü yeni program oluşturulurken, ne öğretmenlerin fikri soruldu, ne de öğretmenlere uygulamaya geçmeden önce gerekli eğitim verildi*” demiştir. **Galip** öğretmen de bu konuda “*Yeni programın uygulamaya geçilmeden alt yapısının oluşturulduğuna inanmıyorum. Yapılandırmacı eğitim anlayışının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, teknolojinin kullanılması şart ama ders kitaplarındaki konular teknolojik ortama aktarılmadı*” diyerek, yapılandırmacı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan teknoloji kullanımına vurgu yapmıştır. Bu konuda **Tarık** öğretmen ise “*Bu programın alt yapısı oluşturulmadı. Yapılandırmacı eğitim anlayışını bizim başarılı bir şekilde uygulayabilmemiz için, ilköğretimden bu anlayışla eğitim görmüş öğrencilerle karşılaşmamız gerekiyor. Ama maalesef ilköğretimden iyi öğrenci gelmiyor*” demektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının, ilköğretimde 2006-2007 eğitim-

öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlandığını düşünürsek, şu an liselerde eğitim görmekte olan öğrencilerin, bu anlayış hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği yargısına varabiliriz. Ama görüşülen tarih öğretmenlerinin yeni programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerine baktığımızda, öğrencilerin seviyeleri yeni program için uygun değil düşüncesinin, öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen üçüncü görüş olduğu görülecektir. (Bkz. Tablo 4.10)

Yeni programın alt yapısının oluşturulmadığı görüşünde olan **Emrah** öğretmen ise, görüşlerini *“Bence alt yapısı oluşturulmadı. Tepeden inme olarak uygulandığı için sıkıntılar yaşadık. Biz eski sistemle yetiştiğimiz için, öğretmenler olarak yeni sistemi benimsemekte zorlandık. Yaş ve kıdem olarak eski olan öğretmenler, hala zorlanıyorlar. Bence uygulamaya geçilmeden önce, hizmet içi eğitimlerle önce öğretmenler yetiştirilmeydi ve okullar bu anlayışa göre dizayn edilmeliydi”* olarak belirtmiştir. **Aytaç** öğretmen ise *“Yok, alt yapısı oluşturulmadı. Okul, aile ve öğrenciler arasında ilişki sağlanamamıştır”* demiştir. Aytaç öğretmen, eğitimin başarıya ulaşabilmesi için, gerekli olan bu üç vazgeçilmez sacayağının önemi üzerinde durmaktadır. Bu konuda **Serhat** öğretmen *“Programın alt yapısı oluşturuldu diyemem. Yeni programa geçilirken, hiç öğretmen görüşü alınmamıştır”* demiştir.

Yeni programın uygulamaya geçilmeden önce, alt yapısının oluşturulduğu görüşünü dile getiren tek kişi olan **Gökhan** öğretmen ise *“Bence yeni programın alt yapısı oluşturuldu ama öğrencinin bilgi düzeyi bana göre hazır değil. Bir de okuldan okula uygulamalarda farklılıklar oluyor. Okulların teknolojik, fiziki donanımlarının yeterlilik durumları, programın başarıya ulaşmasında etkili oluyor. Türkiye’de bütün okullar, aynı imkanlara sahip değil”* demektedir. Gökhan öğretmen, Türkiye’de bütün okullar aynı imkanlara sahip değil, okuldan okula uygulamada farklılıklar oluyor derken, aslında alt yapının oluşturulmadığı konusuna farkında olmadan temas ediyor denilebilir.

4.4. Tarih Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerindeki Yapılandırıcı Eğitimin Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, bu konuda öncelikle yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programları ile ilgili herhangi bir eğitim semineri alıp almadıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.4’te frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Tarih Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerindeki Yapılandırmacı Eğitimi Alma Durumları

Görüşler	f	%
Almadım	13	65
Aldım	7	35
Toplam	20	100

Tablo 4.4'te görüleceği üzere, 13 tarih öğretmeni, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programlarının uygulamaya girmesinden sonra yeni programla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim semineri almadıklarını belirtmişlerdir. 7 tarih öğretmeni ise, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programlarının uygulamaya girmesinden sonra yeni programla ilgili hizmet içi eğitim semineri aldıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgulardan sonra, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldıklarını belirten 7 tarih öğretmenin, aldıkları bu hizmet içi eğitim seminerleri hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Elde edilen bulgular, aşağıda Tablo 4.4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.1.

Tarih Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinde Aldıkları Yapılandırmacı Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Olumlu Görüşler	f	%
Derslerimde faydasını gördüm	2	22
Bireysel anlamda faydalı oldu	2	22
Olumsuz Görüşler		
Yabancı ülkelerin tarih programları anlatılıyor	2	22
Faydalı olmadığı için bıraktım	1	11
Bildiğimiz konuların tekrarı yapıldı	1	11
Hizmet içi eğitim seminerleri tatil yeri olarak görülüyor	1	11
Toplam	9	100

Tablo 4.4.1'de görüldüğü gibi, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldıklarını belirten 7 tarih öğretmeni, aldıkları hizmet içi eğitim semineri hakkında 9 görüş bildirmişlerdir.

Hizmet içi eğitim seminerleri ile ilgili öğretmenler tarafından en sık dile getirilen görüşlerden birincisi derslerde faydasını gördüm olmuştur. Örneğin **Ahmet** öğretmen *“Evet yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programı uygulamaya girdikten sonra bir hizmet içi eğitim semineri aldım. Bu eğitimin derslerimde faydasını gördüm. Artık yapılandırmacı eğitim anlayışını derslerimde uygulayabiliyorum”* demiştir. **Cevdet** öğretmen ise *“İki tane hizmet içi eğitim semineri aldım. Bu eğitimlerden biri, materyal geliştirme diğeri de yeni eğitim anlayışının uygulanmasına yönelikti. Bu iki hizmet içi eğitim kursu sayesinde, ders etkinliklerini daha etkili olarak uygulayabiliyorum”* görüşünü dile getirmiştir.

Bulgular incelendiğinde bireysel anlamda faydalı oldu görüşünün de dile getirildiği görülecektir. Bu görüşü dile getiren **Erol** öğretmen *“Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldım. Aldığım eğitimin bireysel anlamda faydası oldu. Ama kitap tanıtımları, müfredat tanıtımları ve etkinlik tartışmaları konusunda aldığımız bilgileri Erzurum’da görev yapan ve bu hizmet içi eğitim seminerlerine katılamayan tarih öğretmenleri ile paylaşamadık. Aslında bunun, mutlaka gerçekleştirilmesi gerekiyordu. Herhalde bir organizasyon sorunu yaşandı”* diyerek görüşlerini açıklamıştır. **Erol** öğretmen, Erzurum’da görev yapan tarih öğretmenlerinin tamamının bu hizmet içi eğitim seminerlerine katılmadığını belirterek, hizmet içi eğitim seminerlerine katılamayan tarih öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim seminerlerine katılan tarih öğretmenleri tarafından, tarih ders programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgilendirilmesi görüşündedir. Bu görüşte olan **Tarık** öğretmen ise *“Evet bir hizmet içi eğitim seminerine katıldım. Bu eğitim bana yeni bir ufuk açtı. Ama biz tarih öğretmenleri yeni tarih ders kitaplarını nasıl kullanacağımızı bilmiyoruz.”* demiştir.

Hizmet içi eğitim semineri alan tarih öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer bir görüş yabancı ülkelerin programlarını anlatıyorlar olmuştur. Bu görüşte olan **Efe** öğretmen *“Hizmet içi eğitim seminerlerinde genellikle Amerika ve Avrupa ülkelerinin programları anlatılıyor. Ben üç tane hizmet içi eğitim seminerine katıldım. Hizmet içi eğitim seminerlerinde görev alan akademisyenlerin, sürekli dış ülkelerin tarih ders programlarını anlatmaları, tarih öğretmenlerinin tepkisini çekti. Bence dış ülkelerin tarih ders programları, bizim için sürekli örnek gösterilmemeli. Çünkü her ülkenin toplum yapısı, eğitim geçmişi, öğrenci profili, öğretmen özellikleri, teknolojik*

imkanları kendine özgüdür. Yapılması gereken, yabancı ülkelerin tarih ders programlarını, bizim yapımıza uygun hale getirildikten sonra uygulamaktır” demiştir. **Yusuf** öğretmen de benzer şekilde “Hizmet içi eğitim seminerlerinde dikkatimi çeken husus, üniversitelerden gelem akademisyenlerin, sürekli Avrupa ülkelerinin tarih ders programlarını anlatması oldu. Hatta bir hizmet içi eğitim semineri sırasında, hizmet içi eğitim seminerine katılan tarih öğretmenlerden bir arkadaş; “Biz buraya Avrupa ülkelerinin tarih ders programlarını öğrenmeye gelmedik. Bize, ülkemizin tarih ders programları hakkında bilgi verin” demişti. Benzer örnekleri diğer hizmet içi eğitim seminerlerinde de gördük” diyerek, görüşlerini kendisinin şahit olduğu bir örnek olayla desteklemektedir. **Efe** ve **Yusuf** öğretmenlerin görüşlerinde dile getirdikleri, yabancı ülkelerin tarih ders programlarını anlatıyorlar görüşünün çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerden birincisi; ülkemizde tarih eğitiminde çalışmalar yapan akademisyenlerden bir kısmının doktora çalışmalarını Avrupa’da yapmalarıdır. Ayrıca yapılandırmacı eğitim anlayışı, Avrupa ülkelerinin tarih ders programlarına bizim ülkemizden çok önce girmiştir. Bundan dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği hizmet içi eğitim seminerlerine katılan akademisyenler, sunularında Avrupa ülkelerinin tarih ders programlarından sık sık bahsetmektedir. Ülkemizde bulunan tarih eğitimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde de benzer şekilde, genelde Avrupa ülkelerinin tarih ders programları örneklerinden faydalandığı görülecektir.

Faydalı olmadığı için bıraktım düşüncesi de dile getirilen olumsuz bir görüştür. Bu görüşü ifade eden **Gökhan** öğretmen “Yeni tarih ders programlarının uygulanmaya başlamasından sonra bir hizmet içi eğitim semineri aldım. Ama faydalı bulmadığım için bir süre sonra bıraktım, devam etmedim” diyerek düşüncesini dile getirmiştir.

Hizmet içi eğitim seminerine katılan öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir olumsuz görüşün bildiğimiz konuların tekrarı yapıldı olduğu, bulgularda görülmektedir. **Ahmet** öğretmen bu durumu “Tarih ders programları hakkında hizmet içi eğitim semineri aldım. Aslında bildiğimiz konuların tekrarı yapıldı. Bizim sınıflarda zaten uyguladığımız etkinlikler hakkında bilgiler verildi” şeklinde dile getirmektedir.

Bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programlarının uygulanmaya başlanmasından sonra hizmet içi eğitim seminerlerine katılan tarih öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer bir

olumsuz görüşün de hizmet içi eğitim seminerleri tatil yeri olarak görülüyor olduğu görülecektir. **Yusuf** öğretmen bu görüş doğrultusunda “*Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda tarih ders programlarımız değiştikten sonra, bir hizmet içi eğitim seminerine katıldım. Ama bu hizmet içi eğitim seminerine gelen bazı insanlar hizmet içi eğitim seminerlerini tatil yeri olarak görüyorlar. Hizmet içi eğitimlerin daha verimli olması için bu anlayışın değişmesi gerekiyor*” demiştir. **Yusuf** öğretmen; hizmet içi eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için, bu eğitimlere yönelik katılımcıların bakış açılarının değişmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programlarının uygulanmaya başlanmasından sonra, herhangi bir hizmet içi eğitim semineri almadıklarını belirten 13 kişiye ise, yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında hizmet içi eğitim semineri almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşme yapılan 13 tarih öğretmeni de yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istediklerini söylemişlerdir. Bu 13 tarih öğretmenine niçin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istedikleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2.

Tarih Öğretmenlerinin Niçin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Semineri Almak İstedikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	F	%
Ders programlarının özelliklerini öğrenmek için	6	43
Yapılandırmacı anlayışın uygulanması hakkında örnekler görmek için	3	22
Mesleki açıdan kendimi daha fazla geliştirmek için	2	14
Bilgiyi daha iyi aktarmak için	1	7
Öğrencilerime daha iyi rehberlik yapmak için	1	7
Tarihi yeni nesillere doğru anlatmak için	1	7
Toplam	14	100

Tablo 4.4.2.’de görüleceği üzere, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programları ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim semineri almayı istedik diyen tarih öğretmenlerinin, buna gerekçe olarak sundukları en

önemli sebep ders programlarının özelliklerini öğrenmek olmuştur. Bu görüşü dile getiren **Nilgün** öğretmen *“Yapılandırımcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almadım. Ancak almak isterdim. Çünkü bu ders programlarının önemli özelliklerini ve öğretmen olarak ne yapmam gerektiğini öğrenirdim”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde **Bahar** öğretmen *“Evet isterdim, bu sayede ders programlarının bilmediğim özelliklerini öğrenirdim”* demiştir. Aynı görüşü ifade eden **Resul** öğretmen ise *“Almadım ama almak isterdim. Böylelikle yeni ders programıyla ilgili yol- yöntem öğrenirdim”* demektedir. **Yıldray** öğretmen ise; *“Hayır herhangi bir hizmet içi eğitim semineri almadım. Tabii ki almak isterdim. Alacağım hizmet içi eğitim semineri sayesinde yeni ders programlarının özellikleri hakkında bilgi sahibi olurum”* demiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulardan, tarih öğretmenlerinin yapılandırımcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak istedikleri görülmektedir. Benzer şekilde, tarih öğretmenlerinin, lisans eğitimleri sırasında yapılandırımcı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almış olmak istemelerine gerekçe olarak, en sıklıkla ileri sürdükleri görüşün yapılandırımcı eğitim yaklaşımı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak olduğu düşünülürse (Bkz. Tablo 4.1.2) tarih öğretmenlerinin değişikliklere uyum sağlama konusunda istekli olduğu da söylenebilir.

Bulgularda görüleceği üzere, yapılandırımcı anlayışın uygulanması hakkında örnekler görmek düşüncesi tarih öğretmenlerinin yapılandırımcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istemelerinde ikinci sıklıkla dile getirilen görüş olmaktadır. Bu görüşü dile getiren öğretmenlerden biri olan **Emine** *“Maalesef yeni tarih ders programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almadım. Neden olmasın ki? Yapılandırımcı eğitimin uygulanması hakkında örnekler görmek istediğim için almak isterdim. Örneğin, derslerde hangi öğretim yöntemlerini nasıl kullanmam gerektiği hakkında”* diyerek görüşlerini açıklamıştır. **Zeynep** öğretmen ise *“Ne yazık ki bizlere seminer eğitimi verilmedi. Mutlaka, olursa almak isterdim. Öğretmenler olarak bildiğimiz bilgiler teorik, hizmet içi eğitim seminerleri sayesinde, uygulamaya yönelik bilgiler alabilir ve değişik örnekleri görebilirdik”* demiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri tarafından, yapılandırımcı eğitimin uygulanması hakkında örnekler görmek isterdim

görüşünün ikinci sıklıkla ifade edilmesi tarih öğretmenlerinin özellikle yapılandırmacı eğitim doğrultusunda hazırlanan ders programlarında yer alan etkinlikleri uygulamada sıkıntılar yaşadığını göstermektedir. Araştırma sırasında yapılan görüşmelerde tarih öğretmenlerinin birçoğu bu konuda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim semineri almak istemelerinde mesleki açıdan kendimi daha fazla geliştirmek düşüncesi de dile getirilmiştir. Örneğin **Galip** öğretmen “ *Hizmet içi eğitim semineri almadım. Kendimi mesleki açıdan daha fazla geliştirmek için almak isterdim* ” demiştir. **Erdem** öğretmen ise “ *Böyle bir hizmet içi eğitim semineri verilmedi. Kendimi mesleğimde daha fazla geliştirmek istediğimden dolayı böyle bir hizmet içi eğitim semineri verilirse almak isterim* ” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programları ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim semineri almayı almak istedik diyen tarih öğretmenlerinin bilgiyi daha iyi aktarmak, öğrencilerine daha iyi rehberlik yapabilmek ve tarihi yeni nesillere doğru aktarmak düşüncelerini aynı sıklıkla ifade etmişlerdir. Bilgiyi daha iyi aktarmak için düşüncesini belirten **Hakan** öğretmen görüşünü “ *Bilgiyi sadece öğrenmek önemli değil aktarmak da önemlidir. Bilgiyi iyi aktarmak için yapılandırmacı eğitim anlayışını anlamak lazımdır* ” şeklinde dile getirmiştir. **Hakan** öğretmen aslında yapılandırmacı eğitim anlayışının istediği öğretmen modelinin tam tersi bir düşüncüyü dile getirmektedir. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışının istediği öğretmen modeli öğrenciye bilgiyi aktaran değil öğrencinin bilgiyi kendisinin bulmasına yardım edendir (Yaşar, 1998).

Öğrencilerine daha iyi rehberlik yapmak görüşünü söyleyen **Aytaç** öğretmen “ *Değişen tarih ders programları ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almadım. Ama öğrencilerime daha iyi rehberlik yapmak için almak isterdim* ” diyerek bu düşüncesini ifade etmiştir.

Tarihi yeni nesillere doğru aktarmak düşüncesi dikkati çeken bir düşüncedir. Bu düşüncüyü dile getiren **Mehmet Zülfü** öğretmen “ *Bu konuda bir hizmet içi eğitim semineri almadım. Bir tarih öğretmeni olarak tarihi yeni nesillere doğru anlatmak için almayı çok isterdim* ” demiştir.

4.5. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.5’te frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Anlatım yöntemi	19	36
Soru-Cevap yöntemi	18	34
Gösteri yöntemi	5	9
Drama yöntemi	3	5
Beyin fırtınası yöntemi	2	4
Buluş yoluyla öğrenme yöntemi	1	2
Aktif öğrenme yöntemi	1	2
Problem çözme yöntemi	1	2
Münazara yöntemi	1	2
Grup çalışması	1	2
Yarışmalar	1	2
Toplam	53	100

Tablo 4.5’teki bulgulardan anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, en sık kullandığı öğretim yöntemi anlatımdır. Anlatım yönteminin kullanılma nedenleri olarak farklı görüşler dile getirilmiştir. Örneğin **Tarik** öğretmen “*Sınıflar çok kalabalık olduğu için, başka öğretim yöntemlerini sınıfta uygulayamıyorum. Çünkü sınıfta çok gürültü oluyor. Mecburen anlatım yöntemini kullanıyorum*” demiştir. Aslında yapılandırmacı yaklaşımın başarıya ulaşmasında, öğretmenin sınıf ortamında oluşacak gürültü ortamdan korkmaması gerekir. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulandığı sınıflar aktif, hareketli ve öğrenciler sürekli uğraşı halinde olmalıdır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin bazı sınıflarında öğrenci sayısının gerçekten çok fazla olduğunu da belirtmek gerekir. Anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerden **Efe** ise “*Öğrencilerim derslere hazırlıklı gelmedikleri için mecburen anlatım yöntemini kullanıyorum. Ama sorular sorarak*

onları derslere katmaya çalışıyorum” şeklinde düşüncelerini açıklamaktadır. Yapılandırmacı eğitimde öğrencilerin ders öncesi hazırlığı gerçekten çok önemlidir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin çoğu öğrencilerinin derslere hazırlıklı gelmediğinden yakınmaktadır.

Bulguların yanlış anlaşılması için bir hususun belirtilmesi gerekmektedir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden bazıları, derslerinde sadece anlatım yöntemini kullandıklarını belirtirken, bazı öğretmenler, anlatım yöntemi ile birlikte, diğer öğretim yöntemlerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu husus diğer bütün yöntemler için de geçerlidir. Örneğin **Emine** öğretmen *“Derslerimde öğretim yöntemi olarak, sadece düz anlatım yöntemini kullanıyorum”* demişken; **Yusuf** öğretmen *“Derslerimde öğretim yöntemi olarak anlatım, soru cevap, beyin fırtınası gibi değişik öğretim yöntemleri kullanıyorum”* demiştir. **Emine** öğretmen derslerinde sadece davranışçı eğitim anlayışında en çok kullanılan öğretim yöntemi olan anlatımı tercih ederken, **Yusuf** öğretmen derslerinde hem davranışçı eğitim anlayışında çok kullanılan anlatım ve soru cevap yöntemlerini hem de yapılandırmacı eğitim anlayışında tarih derslerinde uygulanabilecek beyin fırtınası yöntemini kullanmaktadır. Bulgulardan anlaşılacağı üzere en eski öğretim yöntemlerinden biri olan ve öğrencinin sınıf içinde pasif bir durumda olduğu anlatım yöntemi görüşülen tarih öğretmenleri tarafından en fazla kullanılan öğretim yöntemidir

Bulgulara göre, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, anlatım yönteminden sonra, en fazla kullandığı öğretim yöntemi, soru-cevaptır. Soru- cevap yöntemini derslerinde öğretim yöntemi olarak kullanan tarih öğretmenlerinden **Bahar** *“Derslerimde en çok kullandığım öğretim yöntemlerinden biri de soru-cevap yöntemidir. Soru-cevap yöntemini, dersin başında ve dersin sonunda, öğrencileri derse katmak için ve onları sınıf içinde aktif kılmak için kullanıyorum”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. **Cevdet** öğretmen ise *“Öğrencilerim genellikle derslere hazırlıklı gelmiyor. Ben de soru-cevap yöntemini kullanarak, onları mümkün olduğu kadar konuşturmak ve bir şekilde öğretim sürecine dahil etmek istiyorum”* demiştir. Soru-cevap daha çok davranışçı yaklaşımda kullanılan bir yöntem olsa da, doğru cevabı öğrencilerin kendilerinin bulmasını amaçlayan bir öğretimidir. Bu nedenle; tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda derslerinde

kullanabilecekleri bir yöntemdir. Elde edilen bulgular, tarih öğretmenlerinin derslerinde soru-cevap yöntemini, ikinci sıklıkla kullandığını göstermektedir.

Bulgulara göre diğer yöntemlerin kullanım sıklığı oldukça düşmektedir. Görüşmeden elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin az da olsa kullandığı yöntemlerden birisi gösteri yöntemidir. Bu konuda **Gökhan** öğretmen “Okulumuzda her türlü teknolojik imkanlara sahibiz. Ayrıca okulumuzda bir tarih sınıfımız var. Derslerimizi bu sınıfta işliyoruz ve dersimizi işlerken, konu ile ilgili harita, konu anlatım cd’lerini ve öğrencilerimizin kendi hazırladıkları sunuları kullanıyoruz” demiştir. **Erdem** öğretmen ise “Okulumuzda her sınıfta bilgisayar ve projeksiyon aletimiz var. Bu durum, derslerimize görsellik boyutunu katmamızı sağlıyor. Bilgisayarlarda ders konuları ile ilgili her türlü dokümanım var. Derslerimde gerekli şekilde bu görsellerden faydalanabiliyorum” diyerek bu konudaki görüşünü açıklamıştır. **Zeynep** öğretmen ise “Öğrencilerimizden bireysel veya gruplar halinde çalışarak, ders konuları ile ilgili sunular hazırlamalarını istiyoruz. Hazırladıkları sunuları sınıf ortamına getirip, konuyu hep beraber işlemeye çalışıyoruz. Sunuyu hazırlayan grup dışında kalan öğrenciler de, arkadaşlarına sorular sorup dersimizi bitiriyoruz” demiştir. Derslerinde gösteri yöntemini kullanan bazı tarih öğretmenleri, bu öğretim yöntemi ile ilgili olumsuz düşünceler de dile getirmişlerdir. Bu konuda **Galip** öğretmen “ Derslerimizde bir ara sürekli filmler, belgeseller izledik. Her ders öğrencilerimize sunular hazırlattık Bir süre sonra bunun sorunlar oluşturduğunu fark ettik. Birincisi öğrenciler artık derslere hazır gelmemeye başladılar. İkincisi, sadece sunuyu hazırlayan öğrenci konuyu iyi öğreniyor, diğer öğrenciler konuyu öğrenemiyordu. Bu nedenlerden dolayı, artık her derste değil, 15 günde bir veya ayda bir görsel iletişim araçlarından yararlanıyoruz” demiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında, görsel iletişim araçlarının sınıf ortamında kullanılması çok önemlidir. Özellikle tarih dersi gibi soyut konuların işlendiği derslerde, derse görsellik katmak, öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu canlı tutmaya yarayabilmektedir. Yapılan görüşmelerden ve edilen izlenimlerden anlaşılmıştır ki; bazı okullarda bütün sınıflarda, her türlü görsel iletişim araçları varken, bazı okullarda hiçbir sınıfta görsel iletişim araçları bulunmamaktadır. Gösteri yönteminin, tarih öğretmenleri tarafından kullanılabilmesi, okulların teknolojik imkanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bulgulardan

anlaşıldığı gibi, yeterli teknolojik imkanlara sahip olduğunda, gösteri yöntemi tarih öğretmenleri tarafından önemli sıklıkta kullanılmaktadır.

Bulgulara bakıldığında, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin derslerinde drama yöntemini de kullanıldığı görülmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak dramayı derslerinde kullanan **Aytaç** öğretmen “*Derslerimizde uygun konularda dramayı da kullanıyoruz. Örneğin; Erzurum Kongresi konusunu işleyeceğimiz hafta öncesinde, bazı öğrencilerimizle beraber çalışmalar yapıyoruz. .Bir hafta boyunca, konuyla ilgili çalışmalar yapan öğrenciler, konunun işleneceği gün, drama etkinliği ile konuyu sınıfta canlandırıyorlar. Böyle sorumluluklar almaları, onları çok mutlu ediyor*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. **Mehmet Zülfü** öğretmen ise “*Erzurum Kongresini işediğimiz hafta, öğrencilerle beraber kongre binasına gidiyoruz. Ben Mustafa Kemal oluyorum. Öğrenciler de kongre üyelerinden birini temsil ediyor. Hep beraber kongrede alınan kararları konuşuyor, tartışıyoruz. Mesela manda sorununun üzerinde çok duruyoruz*” demiştir. Görüşülen tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda kullanabilecek bir diğer öğretim yöntemi olan dramayı, derslerinde kullanmaları, öğrencilerin aktif bir biçimde derslere katılmasını ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin yerine getirilmesini sağladığı söylenebilir.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde kullandıklarını söyledikleri bir diğer öğretim yöntemi beyin fırtınasıdır. Bu öğretim tekniğinden derslerinde faydalanan **Resul** öğretmen “*Her dersime mutlaka öğrencileri düşündürecek, fikir üretmelerini sağlayacak bir soru ile başlıyorum ve onlara fikir üretmeleri için belirli bir süre veriyorum. Öğrenciler bu sayede derse çok iyi güdüleniyorlar ve ders sonuna kadar motivasyonlarını kaybetmiyorlar*” derken; **Nilgün** öğretmen “*Öğrencilerimin derste ilgilerini kaybettiğini anlayınca, hemen o anki dengelerini bozacak ilginç bir soru ile onların düşünmesini sağlıyorum. Örneğin Mezopotamya uygarlığı konusunu işlerken, sizce Sümerlerin yazıyı bulmalarının nedeni ne olabilir? diye bir soru sorup onların kendi aralarında fikirler üretmelerini sağlıyorum*” demiştir. Ancak, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışının egemen olduğu sınıflarda kullanılabilecek öğretim yöntemlerinden biri olan beyin fırtınasını derslerinde yeteri kadar kullanmadıklarını görülmektedir.

Bulgulara göre; görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, problem çözme, münazara ve grup çalışmalarını aynı sıklıkla

kullandıkları anlaşılmaktadır. Problem çözme öğretim yöntemini kullanan **Hakan** öğretmen “*Derslerimde, tarih konularını birer problem haline getiriyorum. Bu sayede öğrencilerin derslere sürekli katılmalarını sağlıyorum. Öğrencilerim düşünerek, kendi doğru cevaplarını üretiyorlar*” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Münazara öğretim yöntemini kullandığını belirten **Serhat** öğretmen “*Bazı tarih konularında, sınıftaki öğrencilerimi iki gruba ayırıp, konu üzerinde tartışmalarını, görüşlerini belirtmelerini istiyorum. Keşke bir önceki dersime gelebilseydiniz, 9-D sınıfına dersim vardı ve öğrencilerim bir konu üzerinde münazara yönetimle tartıştılar*” demiştir. Bu bulgulara göre, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda kullanılması gereken, problem çözme, münazara, grup çalışmaları ve diğer öğretim yöntemlerini derslerinde yeterli derecede kullanmadığı anlaşılmaktadır.

4.6. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine uyguladıkları ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.6’da frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Yazılı sınav	20	32
Çoktan seçmeli sorular	10	16
Sözlü sınav	8	13
Kısa cevaplı sorular	7	11
Proje çalışmaları	4	6
Ödev	3	5
Süreç değerlendirmesi	3	5
Doğru-yanlış soruları	3	5
Gözlem formu	2	3
Etkinlik değerlendirmesi	1	2
Öğrencilerime kompozisyonlar yazdırıyorum	1	2
Toplam	62	100

Tablo 4.6'daki bulgulardan anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sürecini değerlendirirken, ölçme aracı olarak en çok yazılı sınavları kullanmaktadırlar. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden bazıları, öğrenci kazanımlarını belirlemek için ölçme aracı olarak sadece yazılı sınavları kullandıklarını belirtirken, bazı öğretmenler ise, hem yazılı sınavları hem de diğer ölçme araçlarını birlikte kullandıklarını belirtmişleridir. Örneğin **Tarık** öğretmen *“Öğrenci kazanımlarını ölçmek için, ölçme aracı olarak sadece yazılı sınavları kullanıyorum. Soruları sorarken temel bilgilerle, tarih bilimi ile ilgili genel bilgiyi ölçmeye çalışıyorum. Sınavlarım da, direk bilgiyi ölçecek sorular olduğu gibi, öğrencilerin yorum gücünü ölçecek sorular da bulunmaktadır”* demiştir. Benzer şekilde **Erdem** öğretmen de *“Dönem sonunda öğrenci başarısını ölçmek için, ölçme aracı olarak sadece yazılı sınavları uyguluyorum. Yazılı sınavlarda, öğrencilerimin kendi ifadelerini, yorumlarını görme imkanına sahip olabiliyorum. Çoktan seçmeli sorularda öğrencilerimin yorumlarını görmeme imkan yok”* diyerek gerekçesini açıklamıştır. **Bahar** öğretmen ise *“Öğrencilerin başarısını ölçmek için, sadece yazılı sınav yapmıyorum. Kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli soruları da kullanıyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir. **Emrah** öğretmen de *“Yaptığım sınavlarda, yazılı sınavlarda kullanılan uzun cevaplı sorularla birlikte; çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı soru tiplerini birlikte kullanıyorum. Yapılandırmacı eğitim anlayışı da böyle bir sınav uygulaması istiyor”* demiştir. Aynı görüşü dile getiren **Hakan** öğretmen *“Sınavlarımda boşluk doldurmalı sorular gibi kısa cevaplı sorulara da yer veriyorum ama yazılı sınavlarda kullanılan uzun cevaplı sorular ağırlıklı oluyor. Çünkü öğrencilerimin yorumları benim için çok önemli”* demektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgular ve görüşlerden, eğitim sisteminde kullanılan en eski ölçme araçlarından biri olan yazılı sınavların, tarih öğretiminde ölçme aracı olarak ağırlığını koruduğu görülmektedir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tamamı, öğrenci kazanımlarını belirlemek için, yazılı sınavları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bulgulardan da görüleceği üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecini değerlendirirken, ölçme aracı olarak ikinci sıklıkla kullandıkları ölçme aracı çoktan seçmeli sorulardır. **Aytaç** öğretmen *“Çoktan seçmeli testlerle öğrenci başarısını ölçmeye çalışıyoruz. Malum ÖSS sınavında çoktan seçmeli*

sorular sorulduğu için biz de öğrencilerimizi ona göre hazırlıyoruz.” demiştir. **Mehmet Zülfü** öğretmen ise “*Derslerimde konularımızı işlerken, birkaç değişik yayın evinin soru bankalarından yararlanıyoruz. Öğrencilerimiz ÖSS sınavına gireceği için hazır olmaları gerekiyor. Sınavlarda da çoktan seçmeli sorulara yer vermek zorundayız. Özellikle okulda yapılan ortak sınavlar çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır*” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Öğretmen görüşlerinden, çoktan seçmeli ölçme aracının tercih edilmesinde, ülkemizde ÖSYM tarafından uygulanmakta olan merkezi sınavlardan biri olan ÖSS’nin büyük etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri, haklı gerekçelerle, öğrencileri bu sınavda çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme aracı ile değerlendirilecekleri için, sınavlarında çoktan seçmeli sorulara yer vermektedir.

Bulgulardan, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, öğrenci kazanımlarını belirlemede, sözlü sınavları üçüncü sıklıkla kullandıkları anlaşılmaktadır. **Zeynep** öğretmen “*Öğretim sürecini değerlendirirken, diğer ölçme araçlarının yanında, sözlü sınavları da kullanıyorum. Sözlü sınavlar sayesinde, dönem içerisinde, öğrenci gelişimini takip edebiliyorum*” diyerek sözlü sınavı, ölçme aracı olarak kullanma gerekçesini açıklamaktadır. **Zeynep** öğretmen, yapısalcı eğitim anlayışı doğrultusunda değişen tarih programının da istediği süreç değerlendirmesine önem vermektedir ve öğrencilerinin, dönem içerisindeki gelişmelerini takip edebilmek için sözlü sınavları kullandığını belirtmektedir. **Galip** öğretmen ise “*Sözlü sınavları da ölçme aracı olarak kullanıyorum. Öğrencilerim sözlü sınavlarda, topluluk önünde kendini ifade edebilme, öz güven kazanabilme gibi yeterliliklerini geliştirebiliyor*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Bulgulardan görüleceği üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde kullandıkları diğer önemli ölçme aracı kısa cevaplı sorulardır. **Yusuf** öğretmen “*Sınavlarda kısa cevaplı sorulara ağırlık veriyorum. Bu sayede, daha çok soru sorma ve daha çok öğrenci kazanımı ölçme imkanım oluyor. Yazılı sınavlarda, fazla soru sormadığımız için, tüm kazanımları ölçme şansımız olmuyor*” demiştir. **Yusuf** öğretmen kısa cevaplı ölçme aracının çok önemli bir avantajına vurgu yapmaktadır. Çünkü öğretim sürecini değerlendirirken, belirlenen hedef davranışlarının mümkün olduğu sürece sınanması gerekmektedir. **Efe** öğretmen ise “*Yaptığım sınavlarda boşluk doldurma türü kısa cevaplı sorulara da diğer soru türleri*

gibi yer veriyorum. Sınavlarım da mümkün olduğu kadar değişik soru türlerinden yararlanıyorum” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Öğrencilere proje çalışması verilmesi görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları diğer önemli uygulamalardır. Proje çalışması uygulamasını, derslerinde kullanan **Gökhan** öğretmen *“Öğrencilerimden Erzurum’daki tarihi yerlerle araştırma yapmalarını istiyorum. Öğrencilerimin yaptıkları bu çalışmaları, performans çalışması olarak değerlendirmede göz önüne alıyorum”* demiştir. **Serhat** öğretmen ise *“Okulumuzdaki zümre öğretmenleriyle aldığımız karar doğrultusunda, derslerimizde öğrencilerimize proje çalışması yaptırıyoruz. Örneğin bazı öğrencilerimize, derslerde işlediğimiz devletlerle ilgili tanıtım kartonları hazırlattırıyoruz veya öğrencilerimiz tarih haritaları hazırlıyor”* diyerek bu konudaki görüşlerini açıklamıştır. Bu görüşlere bakarak **Gökhan** ve **Serhat** öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmasını istediği performans görevlerine derslerinde yer verdiği söylenebilir.

Bulgularda görüleceği üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, ödev çalışmaları, süreç değerlendirmesini ve doğru-yanlış sorularını, ölçme ve değerlendirme sürecinde aynı sıklıkla kullanmaktadır. Öğrencilere ödev verdiğini söyleyen **Erol** öğretmen *“Öğrencilerime, düzenli olarak ödev veriyorum. Verilen ödevleri, süre sıkıntısından dolayı, derslerimde inceleyemiyorum ama evde ödev çalışmalarına bakıyorum ve değerlendirme yaparken ödev çalışmalarını da göz önünde bulunduruyorum”* diyerek, ödev çalışmalarını kullanma amaçlarını açıklamaktadır. Ödev çalışmasını ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanan, diğer bir öğretmen olan **Nilgün** *“Bir sonraki hafta işleyeceğim konularla ilgili olarak, öğrencilerime, ödev çalışmaları yaptırıyorum ve onlara bu ödev çalışmalarını dönem sonunda, değerlendirme yaparken göz önüne alacağımı söylüyorum. Bu uygulamayı yapmaktaki amacım, öğrencilerimin derse hazırlıklı gelmesini sağlayarak, derslerin onlar için verimli geçmesini sağlamaktır”* demiştir. Görüşlere bakılarak, ödev çalışmasını, ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullandığını belirten tarih öğretmenlerinin, yeni tarih anlayışının istediği süreç değerlendirmesine önem verdikleri yargısına ulaşılabilir. Süreç değerlendirmesi yapıyorum diyen tarih öğretmenlerinden **Ahmet** öğretmen *“Öğrencilerimi iki haftada bir değerlendiriyorum. Yani süreç değerlendirmesi de yapıyorum. Sadece dönem sonunda yaptığım*

değerlendirme ile öğrencilerimin eksikliklerini görmem mümkün değil” demiştir. Cevdet öğretmen de benzer şekilde “Süreç değerlendirmesi benim için çok önemli. Sınavda alınan notlardan ziyade, öğrencilerimin yıl içerisinde gösterdiği performans, benim için daha kıymetli” ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşler, Galip ve Cevdet öğretmenlerin, davranışçı eğitimde kullanılan summatif değerlendirme yerine, yapılandırmacı eğitimin istediği formatif değerlendirmeyi benimsediklerini göstermektedir.

Doğru-yanlış sorularını ölçme aracı olarak kullandığını söyleyen **Resul** öğretmen *“Ben sınavlarımda mümkün olduğu kadar çok değişik soru türleri kullanıyorum. Bunun nedeni öğrencilerimin değişik zeka türlerine sahip olabileceğini düşünmemdir. Siz de biliyorsunuz ki, Gardner’ın çoklu zeka kuramına göre, insanlar değişik zeka türlerine sahiptir. Bir insan da bu zeka türlerinden bir veya bir kaç baskın olabilir. Her insan tüm zeka türlerine eşit oranda sahip olamaz. Ben de bu görüşlerden hareketle, hem derslerimi işlerken değişik zeka türlerine hitap edecek öğretim yöntemleri kullanıyorum, hem de sınavlarımı uygularken değişik zeka türlerine hitap edecek soru tipleri belirliyorum Bunlardan birisi de doğru-yanlış tipi sorulardır”* demiştir. Doğru-yanlış sorularını kullanan **Yıldırım** öğretmen ise ek olarak, *“Sınavlarımda tek tip soru kullanmamaya özen gösteriyorum. Bütün öğrenciler aynı tip sorular da başarılı olmayabilir. Her öğrencinin başarılı olduğu, soru tipi farklı olabileceğini düşünerek, sınavlarımda soru çeşitliliğini arttırmaya çalışıyorum”* sözleriyle, niçin bu soru tipini de tercih ettiğini açıklamaktadır.

Bulgulara bakıldığında, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sürecinde, gözlem formlarını da kullandıkları görülecektir. **Emine** öğretmen *“Kullandığım diğer ölçme araçları ile birlikte, oluşturduğum gözlem formunu da dönem içinde öğrencilerimin yapmış olduğu çalışmalara göre dolduruyor ve değerlendirme sürecinde kullanıyorum”* demiştir. Bu görüş **Emine** öğretmenin; yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programının, öğretmenlerden ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanmasını istediği performans değerlendirmesini gözlem formu kullanarak yaptığını göstermektedir.

Bulgularda görüleceği üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sürecinde, etkinlik değerlendirmesini ile kompozisyonu aynı sıklıkta ve en az kullanmaktadır. Etkinlik değerlendirmesini göz önünde bulundurduğunu

söyleyen **Hakan** öğretmen “*Grup çalışmaları, performans ödevleri gibi etkinlik çalışmaları, değerlendirme sürecinde kullanılıyor*” demiştir. Öğrencilerime kompozisyonlar yazdırıyorum diyen **Bahar** öğretmen ise “*Öğrencilerime derslerin sonuna doğru kompozisyonlar yazdırıyorum. Sözlü notu verirken bunları dikkate alıyorum*” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Bulguların tamamı, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programının, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenler tarafından kullanılmasını istediği ölçme araç ve gereçlerini geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre daha az kullandığını göstermektedir.

4.7. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.7’de frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir

Tablo 4.7.

Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Olumlu Görüşler		
Önceki tarih ders kitaplarındaki bilgi fazlalığının olmaması	7	20
Öğrencilerin derse olan ilgisini arttırması	6	18
Öğrencileri düşünmeye sevk etmesi	4	12
Yeni tarih ders kitaplarının daha görsel olması	3	9
Dersin verimli geçmesini sağlaması	2	6
Dünyadaki güncel konuları içermesi	1	3
Olumsuz görüşler		
Yeni tarih ders kitaplarında hala bilgi fazlalığının olması	4	12
Konular arasında bütünlüğün olmaması	3	9
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi kitabının öğrenci seviyesinin üstünde olması	3	9
Bilgi yanlışlıklarının olması	1	3
Toplam	34	100

Tablo 4.7’de görüleceği gibi, görüşme yapılan tarih öğretmenleri yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitapları ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Tarih öğretmenlerinin yeni tarih ders kitaplarına ilişkin en sıklıkla dile getirdikleri görüş, önceki tarih ders kitaplarındaki bilgi fazlalığı yok düşüncesidir. Bu görüşte olan **Bahar** öğretmen “*Yeni tarih ders kitaplarını beğeniyorum. Önceki tarih ders kitaplarındaki bilgi fazlalığı yok*” derken; **Cevdet** öğretmen “*Önceki tarih ders kitaplarına göre daha iyi olduğu düşüncesindeyim. Önceki kitaplarda çok bilgi yoğunluğu vardı, şimdi fazla bilgi yok*” demiştir. Aynı görüşte olan **Galip** öğretmen ise “*Şimdiki tarih ders kitapları, önceki tarih ders kitaplarına göre daha az detaya sahip*” diyerek görüşünü gerekçelendirmiştir. **Tarık** öğretmen ise “*Şu anda kullandığımız tarih ders kitapları içerik ve kapsam bakımından çok iyi olmuş. Konu bütünlüğü var ve bir önceki tarih ders kitaplarındaki bilgi yükü azaltılmış*” demiştir. Önceki tarih ders kitaplarındaki bilgi fazlalığı yok düşüncesini ifade eden öğretmenlerden biri olan **Efe** öğretmen “*Eski tarih ders kitaplarına göre daha iyi. Eski tarih ders kitaplarındaki bilgi yoğunluğu yok. Ama hala süre sıkıntısı yaşıyoruz. Kitaplardaki konular, ders saati az olduğu için yetişmeyebiliyor*” sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Bu bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin en çok yeni tarih ders kitaplarının bilgi yükünden arındırıldığı konusunda memnuniyetlerini dile getirdiklerini ortaya koymaktadır.

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni ders kitapları hakkında ikinci sıklıkla dile getirdikleri görüş, öğrencilerin derse ilgisini arttırıyor düşüncesidir. Bu görüşü dile getiren **Zeynep** öğretmen “*Yeni tarih ders kitaplarındaki okuma parçaları ve hikayeler öğrencilerin derse ilgisini arttırıyor. Yorumlayalım adı altındaki kısımlar, soru-cevap yöntemiyle konunun anlaşılmasını kolaylaştırıyor*” diyerek düşüncesi dile getirmiştir. **Yusuf** öğretmen ise “*Öğrenciler için önceki tarih ders kitaplarına göre, daha ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Yeni tarih ders kitaplarında güzel anekdotlar var*” demiştir. **Aytaç** öğretmen de “*Yeni ders kitaplarında, tarih bilimiyle akademik anlamda uğraşan önemli kişiler tanıtıldığı için, öğrencilerin tarih dersine olan ilgisini arttırıyor*” düşüncesini söylemiştir. Bu düşünceler, tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders kitaplarının, öğrencilerin derse olan ilgisini çeşitli nedenlerle arttırdığını göstermektedir.

Yeni tarih ders kitapları öğrencileri düşünmeye sevk ediyor ve yeni tarih ders kitaplarında hala bilgi fazlalığı var düşünceleri tarih öğretmenlerinin aynı sıklıkta dile getirdikleri düşüncelerdir. Yeni tarih ders kitapları öğrencileri düşünmeye sevk ediyor düşüncesinde olan **Hakan** öğretmen “*Kitaplarda konular çok iyi bölümlere ayrılmış. Öğrenciyi araştırmaya yönlendirici ve soru-cevap yöntemini kullanmaya imkan verdiği için öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor. Yeni ders kitaplarını beğeniyorum*” ifadelerini kullanmıştır. **Nilgün** öğretmen ise “*Yeni tarih ders kitaplarında öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorular var*” demiştir. **Emine** öğretmen de yakın ifadelerle “*Önceki tarih ders kitaplarına göre daha iyi. Öğrencileri ders süresince düşündüren sorular var*” şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Yeni tarih ders kitaplarında hala bilgi fazlalığı var düşüncesini ifade eden tarih öğretmenlerinden **Mehmet Zülfü** “*Kitaplarımız önceki ders kitaplarına göre daha iyi ama müfredatımız hala yoğun, bilgi fazlalığı var*” derken; **Erol** öğretmen “*Bence şu an kullandığımız ders kitapları eski ders kitaplarına göre daha iyi. Önceki ders kitapları daha çok siyasi olayları anlattığı için sıkıcıydı. Ama daha da güzelleştirilebilir, konular daha da azaltılabilir*” demiştir. **Serhat** öğretmen ise “*Şu anki tarih ders kitaplarımız önceki tarih ders kitaplarına göre gerçekten daha iyiler. Ama hala bilgi fazlalığı olan kitaplar var. Mesela ÇTDT kitabı, ders güzel ve olması gerekiyor. Ama konular azaltılmalı, sadeleştirmeli. Tarih 1 ders kitabında hala sorun var, konular yoğun*” diyerek gerekçesini açıklamıştır. Bu bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yeni tarih ders kitaplarında hala bilgi fazlalığı olduğu düşüncesini de az da olsa taşıdığını göstermektedir. Müfredatın yoğunluğunu da ayrıca belirten bu düşüncedeki tarih öğretmenleri, programdaki tarih ders saatlerinin artırılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Bulgulara göre, görüşme yapılan tarih öğretmenleri, konular arasında bütünlük yok, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabı öğrenci seviyesinin üstünde ve yeni tarih ders kitaplarında görsellik ön planda düşüncelerini aynı sıklıkta dile getirmişlerdir. Konular arasında bütünlük yok düşüncesini belirten tarih öğretmenlerinden **Resul** öğretmen “*Yeni tarih ders kitaplarında konular arasında bağlantı kopukluğu var*” demişken, **Yıldırım** öğretmen ise “*Yeni tarih ders kitaplarının anlayışı hoş, güzel. Ama hala çok eksiklikler var. Örneğin yeni Tarih 11 ders kitabı hazırlanırken, öğrencilerin önceki yıllardaki konuları çok iyi bildiği*

düşünülmüş. Ama durum öyle değil. Ben kültür medeniyet konularını anlatırken, konu bütünlüğü sağlansın diye mecburen önce o devletin siyasi tarihini de anlatıyorum” demiştir. **Erdem** öğretmen de “*Tarih 1 ders kitabında konular arasında kopukluk var. Ayrıca Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde de konular arasında geçiş yapmakta sıkıntı yaşanıyor*” ifadelerini kullanmıştır. Bu bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde konular arasında bütünlüğü sağlamada sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabı öğrenci seviyesinin üstünde düşüncesini belirten tarih öğretmenlerinden **Emrah** “*Çağdaş Türk ve Dünya tarihi ders kitabı görsel ama çok bilgi var. Öğrenci sıkılıyor çünkü öğrenci seviyesinin çok üstünde. Bence bu kitap çok acemice hazırlanmış. Bu kitap ders kitabından ziyade, akademik bir kitap gibi*” demiştir. **Bahar** öğretmen ise “*Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının lise öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünüyorum*” diyerek düşüncesini dile getirmiştir. **Ahmet** öğretmen de “*Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin kitabı bence öğrenci seviyesinin üstünde, diğer tarih ders kitaplarımıza göre daha akademik bir ders kitabı*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ülkemizde, çok yakın zamanlara kadar, tarih derslerine yönelik eleştirenlerden biri, tarih müfredat programlarında, yakın tarih konularının yer almamasıydı. Bilindiği üzere, 11. sınıflarda okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi müfredatı II. Dünya Savaşı ile sona ermekteydi. Bu durum, öğrencilerimizin 1945 tarihinden sonra ülkemizde ve dünyada yaşanan önemli olayları öğrenememesine yol açıyordu. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda, yeni tarih programları hazırlanırken, bu kanayan yara da göz önünde tutularak, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi adlı yeni bir ders müfredat programında yer almaya başlamıştır. Bu dersin programında, I. Dünya Savaşı’ndan başlayıp, 2000’li yılların ilk yıllarına kadar devam eden ülkemiz ve dünyadaki önemli tarihi olaylara yer verilmiştir (MEB, 2008). Görüşme yapılan tarih öğretmenleri, bu dersin programa alınmasından genel itibari ile memnun olmakla birlikte, bulgularda görüleceği üzere ders kitabını öğrenci seviyesinin üzerinde bulmaktadır.

Yeni tarih ders kitapları daha görsel düşüncesini belirten tarih öğretmenlerinden **Gökhan** “*Yeni tarih ders kitapları, önceki tarih ders kitaplarına göre daha görsel*” demiştir. **Yusuf** öğretmen ise “*Yeni tarih ders kitaplarında görsellik ön planda*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. **Efe** öğretmen de “*Şu anda kullanılan ders*

kitaplarında eksiklikler olmasına rağmen tabii ki olumlu yönleri de var. Önceki tarih ders kitaplarına göre daha görsel” demiştir.

Bulgulardan anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitaplarına ilişkin olarak dile getirdikleri diğer bir düşünce de, derslerin verimli geçmesini sağlıyor görüşüdür. Bu görüşü dile getiren **Nilgün** öğretmen *“Yeni tarih ders kitabı bence dersin verimli geçmesini sağlıyor”* demiştir.

Bilgi yanlışlıkları var ve dünyadaki konuları içeriyor düşünceleri birer tarih öğretmeni tarafından görüş olarak belirtilmiştir. Bilgi yanlışlıkları var diyen **Zeynep** öğretmen *“Yeni tarih ders kitapları, önceki tarih ders kitaplarına göre daha iyi ama bence hazırlayanların dikkatinden kaçan bilgi yanlışlıkları var. Ben bu bilgi yanlışlıklarını belirleyip, bir yerde topluyorum. Katılacağım ilk hizmet içi seminerde ilgililere bildirmek istiyorum”* demiştir. Dünyadaki güncel konuları içeriyor diyen **Resul** öğretmen düşüncesini *“Eş zamanlılıkları ile dünyadaki güncel konuları içeriyorlar”* sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca bir tarih öğretmeni yeni tarih ders kitaplarını inceleyemediğini belirtmiştir. Yeni tarih ders kitaplarını inceleyemedim diyen **Hakan** öğretmen *“Şu an sadece Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi derslerine giriyorum. Biliyorsunuz bu dersin kitabı henüz değişmedi. Değişen Lise 1 ve Lise 2 ders kitaplarını da inceleyemedim”* demiştir. Bulguların tamamı, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitapları hakkındaki olumlu görüşlerinin, olumsuz görüşlerinden daha fazla olduğunu göstermektedir.

4.8. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Görmeyi Arzu Ettikleri İdeal Öğrenci Örneğine İlişkin Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, derslerinde görmeyi arzu ettikleri ideal öğrenci örneğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.8’de frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir.

Tablo 4.8:

Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Görmeyi Arzu Ettikleri İdeal Öğrenci Örneğine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Derslerimde aktif olmalarını isterim	11	24
Derslerime hazırlıklı gelmelerini isterim	11	24
Derslerimde yorum yapmalarını isterim	6	12
Sorgulayıcı olmalarını isterim	5	11
Milli tarih bilincine sahip olmalarını isterim	4	9
Derslerimde istekli olmalarını isterim	3	7
Öğrencilerimin özgüvenlerinin yüksek olmasını ve kendilerini ifade etmelerini isterim	3	7
Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmalarını isterim	1	2
Tarihte tek doğru olmadığını bilmelerini isterim	1	2
Tarihi not kaygısı ile öğrenmemelerini isterim	1	2
Toplam	46	100

Tablo 4.8'deki bulgularda görüleceği üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin derslerinizde görmeyi arzu ettiğiniz ideal öğrenci örneğinin özelliklerinin nasıl olmasını isterdiniz sorusunda, birinci öncelikli tercihleri derslerimde aktif olmalarını isterim ve derslerime hazırlıklı gelmelerini isterim görüşleridir. Derslerimde aktif olmalarını isterdim diyen tarih öğretmenlerinden **Emine** “*Öğrencilerimin derslerimde aktif olmalarını isterim. Öğrencilerim derslerde aktif değil, dersi tek başıma işliyorum*” demiştir. **Aytaç** öğretmen ise “*Onların ders süreci içinde derse katılmalarını ve aktif olmalarını isterim*” ifadelerini kullanmıştır. **Mehmet Zülfü** öğretmen de “*Öğrencilerin dersin merkezine kendilerini koyup, derslerimde aktif olmalarını çok arzu ederdim*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. **Hakan** öğretmen ise “*Ben bir tarih öğretmeni olarak, öğretimden çok eğitim boyutuna önem vermeme rağmen, derslerimde öğrencilerimin aktif olmalarını çok isterim*” düşüncelerini dile getirmiştir. **Cevdet** öğretmen bu konuda “*Dersteki kavramlar ve konular hakkında bilgi sahibi olarak, bu sayede derslerimde aktif olmalarını isterim*” demiştir. Galip öğretmen de benzer şekilde “*Derslere konuyla ilgili kaynaklar*

getirerek ve araştırmalar yaparak, derslerde aktif olmalarını isterim” demiştir. **Tarık** öğretmen ise düşüncelerini “Öğrencilerimin derse ilgili olmalarını istiyorum. Derslerimde konuşmalarını ve aktif olmalarını istiyorum. Hatta benim söylediklerime itiraz ettiklerini görmek istiyorum” ifadeleri ile açıklamıştır. Bu bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışının tarih derslerinde görmek istediği öğrenci rolüne paralel görüşler dile getirdiğini göstermektedir. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışının en büyük isteği, davranışçı eğitim anlayışının aksine öğrencilerin derslerde pasif değil aktif olmasıdır.

Derslerime hazırlıklı gelmelerini isterim diyen tarih öğretmenlerinden **Zeynep** “Öğrencilerimin derse hazırlıklı gelmelerini çok isterim. Öğrencilerimiz derslere hazırlıklı gelmiyor. Böyle olunca derslerde işlenen konulara yabancı kalıyorlar ve dersler verimli geçmiyor” demiştir. **Erol** öğretmen ise “Ders öncesinde değişik kaynaklardan okumalar yaparak, derslerime hazırlıklı gelmelerini isterim” diyerek görüşünü ortaya koymuştur. **Gökhan** öğretmen de benzer şekilde “Ben öğrencilerin derslere hazırlıklarını yapmış bir şekilde gelmelerini ve derse katılmalarını isterim” demiştir. **Serhat** öğretmen görüşlerini “Öğrencilerimin derslerime hazırlıklı gelmelerini isterim. Ben derslerimi işlerken bilerek yanlış bilgiler veriyorum. Öğrenciler bunun farkına varırlarsa, ben onların derse hazırlıklı geldiklerini anlıyorum. Farkına varamadıkları zaman, derse hazırlıklı gelmediklerini anlıyorum” ifadeleri ile dile getirmiştir. **Galip** öğretmen de “Öğrencilerimin her zaman ders öncesinde gerekli araştırmaları yapmalarını ve derse hazırlıklı gelmelerini isterim” demiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri de yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanması açısından önemlidir. Çünkü derslerin öğrenci merkezli işlenebilmesi için, öğrencilerin ders öncesi hazırlık yapmaları gerekmektedir. Bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, ders öncesi hazırlığa önem verdiklerini göstermektedir.

Bulgularda görüleceği üzere, tarih öğretmenlerinin bu konudaki ikinci öncelikleri derslerimde yorum yapmalarını isterim olmuştur. Bu görüşü dile getiren tarih öğretmenlerinden **Nilgün** “Öğrencilerimin derslerimde işlediğimiz konularla ilgili yorumlar yapmalarını çok isterim” demiştir. **Emrah** öğretmen ise “Derslerimde yorum yapmalarını istiyorum. Bu sayede tarihsel düşünme yeteneklerinin gelişebileceğini umuyorum” demiştir. **Erdem** öğretmen de “Ben onların kendilerini ifade etmelerini ve böylece yorum yeteneklerini geliştirmelerini istiyorum” şeklinde

düşüncelerini ifade etmiştir. Bulgulardan, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin öğrencilerinin yorumlar yaparak derslere daha fazla katılmalarını istediği görülmektedir.

Sorgulayıcı olmalarını isterim düşüncesi tarih öğretmenlerinin bu konuda üçüncü öncelikli tercihi olmaktadır. **Bahar** öğretmen *“Düşünmelerini, sorgulamalarını, gelişmeye açık olmalarını ve üretici olmalarını isterim”* demiştir. **Ahmet** öğretmen ise *“Öğrencilerimin katılımcı, sorgulayıcı olmalarını isterim. Öğrencilerimin böylece eleştirel bakış açısına sahip olacaklarını biliyorum”* diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Bulgular, tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programının gerçekleştirmek istediği bir hedefi benimsediklerini göstermektedir (MEB, 2007).

Tarih öğretmenlerinin diğer bir öncelikli nedeni, milli tarih bilincine sahip olmalarını isterim düşüncesidir. Bu düşünceye dile getiren tarih öğretmenlerinden **Efe** öğretmen *“Öğrencilerimden beklentim ilk başta, milli tarih bilincine sahip olmalarıdır. Milli, manevi değerlere bağlı, vatanlarını seven insanlar olmalarını isterim”* demiştir. **Resul** öğretmen ise *“Milli tarih şuuruna sahip, vatanını, milletini seven insanlar olmalarını isterim”* demiştir. **Yıldırım** öğretmen de *“Milli tarih bilincine sahip olmalarını istiyorum. Kendi tarihlerinin özel olduğunun bilincine sahip olmalarını bekliyorum”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bu görüşler, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden bazılarının, Dilek tarafından (2007) tarihin disiplin dışı olarak ifade edilen amaçları benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Bulgular, derslerimde istekli olmalarını isterim ve öğrencilerimin özgüvenlerinin yüksek olmasını isterim düşüncelerinin, görüşme yapılan tarih öğretmenleri tarafından aynı sıklıkla ifade edildiğini göstermektedir. Derslerimde istekli olmalarını isterim düşüncesini dile getiren **Nilgün** öğretmen *“Derse karşı duyarlı, istekli ve meraklı olmalarını isterim”* derken, **Yusuf** öğretmen *“Öğrencilerimin derslerimde çok istekli ve motive olmalarını istiyorum”* demiştir. Öğrencilerimin özgüvenlerinin yüksek olmalarını isterim düşüncesini belirten **Zeynep** öğretmen *“Onların derse katılırken özgüvenlerinin yüksek olmasını istiyorum. Görüşleri doğru olmasa da düşüncelerini ifade etmelerini istiyorum”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. **Tarık** öğretmen ise *“Özgüvenlerinin yüksek olmasını yani kendilerine güvenmelerini istiyorum. Öğrencilerimiz derslerde konuşmaya çekiniyor”*

demıştır. Öğretmenlerin düşünceleri, öğrencilerin, eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmak istendiğini belirtmektedir.

Bulgularda görüleceği üzere, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmalarını isterim, tarihte tek doğru olmadığını bilmelerini isterim ve tarihi not kaygısı ile öğrenmemelerini isterim düşünceleri birer tarih öğretmeni tarafından görüş olarak belirtilmiştir. Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı olmalarını isterim diyen **Erdem** öğretmen *“Belirttiğim diğer özelliklerle birlikte öğrencilerimin Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı olmalarını da isterim”* demıştır. **Erdem** öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel ilkelerinden biri olan bu görüşün öğrencileri tarafından benimsenmesini beklemektedir. Tarihte tek doğru olduğunu kabul etmemelerini isterim görüşünü dile getiren **Erol** öğretmen *“Öğrencilerimin okudukları bilgiyi eleştiri süzgecinden geçirerek tarihte tek doğru olduğunu kabul etmemelerini isterim”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. **Erol** öğretmenin tarihin disiplin içi amaçlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca yapılandırmacı tarih anlayışının öğrencilerde oluşmasını istediği, tarihte tek bir doğru olmadığı anlayışının öğrenilmesi ilkesinin de öğrencileri tarafından benimsenmesini istemektedir.

4.9. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Araçları Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, derslerinde kullandıkları öğretim araçları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.9'da frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Araçları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Tarih ders kitabını kullanıyorum	20	35
Tarih haritalarını kullanıyorum	13	23
Görsel sunular kullanıyorum(slayt,film, belgesel)	9	16
ÖSS hazırlık kitaplarını kullanıyorum	9	16
Kendi ders notlarımı kullanıyorum	3	5
Tarih dergilerinden ve ansiklopedileri kullanıyorum	3	5
Toplam	57	100

Tablo 4.9'daki bulgulardan anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin derslerinde en fazla kullandığı öğretim aracı ders kitaplarıdır. Ders kitabını kullandığını belirten **Bahar** öğretmen *“Derslerimde kullandığım öğretim araçlarından biri de tarih ders kitaplarıdır”* demiştir. **Efe** öğretmen ise *“Derslerimizde en fazla yararlandığım öğretim aracı tarih ders kitaplarıdır. Öğrencilerimiz dersi ders kitaplarından takip ettiği için mecburen biz de ders kitaplarından daha fazla yararlanıyoruz”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Benzer şekilde **Yusuf** öğretmen *“Değişik öğretim araçlarından da faydalaniyorum ama ders kitapları en önemli öğretim aracımız olmaya devam ediyor”* ifadelerini kullanmıştır. **Yıldırım** öğretmen de *“Öğrencilerimizde başka kaynak olmadığı için derslerimde en fazla kullandığım öğretim aracı ders kitabıdır”* demiştir. Öğretmen görüşleri, tarih ders kitaplarının, tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim araçları arasındaki önemini koruduğunu göstermektedir. YÖK/Dünya Bankası işbirliğinde 1999 yılında ülkemizde yapılan bir araştırma, ders kitaplarının sınıf içi öğretimin içeriğini büyük ölçüde belirlediği, bu nedenle öğretmenlerin kitapları beğenseler de beğenmeseler de derslerinde onları kullanmak zorunda hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bundan dolayı ders kitapları, öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan ders aracıdır (Kılıç ve Seven, 2002: 17-18). Bu bulgular, çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bulgulara göre, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin derslerinde ders kitabından sonra en fazla kullandığı öğretim aracı haritalardır. Tarih haritalarını öğretim aracı olarak derslerinde kullandığını belirten **Resul** öğretmen *“Bildiğiniz gibi*

tarih dersi soyut konuları kapsıyor. Ben de derslerime görsellik katmak için haritaları kullanıyorum” demiştir. Derslerinde tarih haritalarını kullandığını söyleyen **Mehmet Zülfü** öğretmen düşüncesini *“Okulumuzda projeksiyon aleti yok, teknolojiyi kullanamıyoruz. Bu nedenden dolayı haritalardan yararlanıyoruz”* sözleriyle açıklamıştır. **Hakan** öğretmen ise *“Dersimde ders kitabı ile birlikte en fazla kullandığım öğretim aracı haritalardır”* demiştir.

ÖSS hazırlık kitaplarının, tarih öğretmenlerinin derslerinde üçüncü sıklıkta kullandığı öğretim aracı olduğu bulgularda görülmektedir. ÖSS hazırlık kitaplarını öğretim aracı olarak derslerde kullandığını dile getiren **Nilgün** öğretmen *“Derslerimde konuyu işledikten sonra, ÖSS sınavına yönelik olarak, hazırlık kitaplarından sorular çözüyoruz”* demiştir. **Aytaç** öğretmen de *“Ders öncesi hazırlık yaparken ÖSS hazırlık kitaplarından yararlanıyorum. Derslerimde de bu kitaplardan yararlanıyorum. Sadece ders kitabına bağlı kalmak istemiyorum”* ifadeleri ile düşüncelerini açıklamıştır. Öğretmen görüşleri, hem ÖSS sınavına hazırlık için hem de kullanılan kaynakları zenginleştirmek için ÖSS hazırlık kitaplarının kullanıldığını göstermektedir.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde kullandıkları diğer önemli öğretim aracının görsel sunular olduğu bulgularda görülmektedir. Derslerinde görsel sunuları öğretim aracı olarak kullandığını söyleyen tarih öğretmenlerinden **Gökhan** öğretmen *“Okulumuzda her sınıfta projeksiyon aleti ve bilgisayar olduğu için derslerimde belgesellerden ve tarihi filmlerden yararlanıyorum. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgisini arttırıyor ve dersler daha verimli geçiyor”* demiştir. **Tarık** öğretmen ise *“Öğrencilerin derslerde motivasyonunu sağlamak ve derse olan ilgisini arttırmak için sunulardan yararlanıyorum.”* diyerek düşüncelerini açıklamıştır. **Galip** öğretmen de *“Derslerimde sunular kullanıyorum. Ama bence aşırı derecede sunular kullanılması, öğrencilerin sorgulama yeteneğini ve gayretini azaltıyor”* demiştir. **Zeynep** öğretmen *“Projeksiyon aletini de öğretim amaçlı kullanıyorum. Projeksiyon aletini kullanmam derse görsellik katıyor”* demiştir. **Cevdet** öğretmen ise *“Her sınıfımızda projeksiyon aleti olmadığından dolayı, tüm derslerimde kullanamama rağmen derslerimde yararlandığım öğretim araçlarından biridir”* demiştir. Bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, sunuların tarih derslerinde kullanımını konusunda hem olumlu hem de olumsuz düşünceye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kendi ders notları ile tarih dergileri ve ansiklopediler, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin aynı sıklıkta kullandıkları diğer öğretim araçlarıdır. Kendi ders notlarını kullandığını belirten **Serhat** öğretmen “*Üniversite yıllarımdan kalan ders notlarım var. Bu ders notlarımdan da öğretim aracı olarak yararlanıyorum*” ifadeleri ile görüşünü açıklamıştır. **Erol** öğretmen ise “*Öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda hazırladığım ders notlarım var. Zaman zaman bu ders notlarımı da derslerimde kullanıyorum*” demiştir. Tarih dergilerinden öğretim aracı olarak yararlandığını belirten **Emrah** öğretmen “*Abone olduğum tarih dergileri var. Hem kendimi geliştirmek hem de derslerimde kullanmak için bu dergileri alıyorum*” ifadeleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Ayrıca görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden 7’si internetten, 5’i alanla ilgili güncel kitaplardan, 1’i de tarihle ilgili televizyon programlarından evde ve ders öncesinde faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu üç görüşü dile getiren tarih öğretmenleri, belirtilen kaynaklardan edindikleri bilgilerden ders sırasında da faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Alanla ilgili güncel kaynak kitaplarından faydalandığını söyleyen **Erdem** öğretmen “*Elimden geldiği kadar alanla ilgili güncel kitapları takip edip, alıyorum. Bu kitaplardan da derslerim için faydalaniyorum*” demiştir. Benzer şekilde **Ahmet** öğretmen “*Alanımızla ilgili kaynak kitaplarım var güncel kitapları almaya da devam ediyorum. Tarihe ilgi duyan öğrencilerime bu kitaplardan verdiğim de oluyor*” düşüncesini dile getirmiştir. İnternetten yararlandığını ifade eden **Emine** öğretmen “*Evde ya da okulda ders öncesinde hazırlık aşamasında internetten yararlanıyorum. İnternetten elde ettiğim bilgileri sınıfta kullanıyorum*” derken, **Cevdet** öğretmen “*İnternetten alanımla ilgili araştırmalar yaparak yararlanıyorum. Kendimi daha da geliştirmek için alanımla ilgili daha fazla bilgiye sahip olmam gerekiyor*” demiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, çağımızın önemli bilgi kaynağı olan interneti de öğretim aracı olarak kullandığı bulgulardan anlaşılmaktadır. Tarihle ilgili televizyon programlarını izliyorum diyen **Zeynep** öğretmen “*Tarih ile ilgili televizyon kanallarında yayınlanan programlardan da yararlanıyorum ve bu programlardan edindiğim bilgileri derslerimde öğrencilerimle paylaşıyorum*” demiştir.

Bulguların tamamı göz alındığında, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışının başarılı şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan öğretim araçlarını derslerinde nispeten kullanabildikleri görülmektedir.

4.10. Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine, yeni tarih ders programının uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.10'da frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Teknoloji ve donanım eksikliğinin olması	11	23
Tarih derslerinin müfredatının yoğunluğundan ders saatlerinin yetersiz olması	9	19
Öğrencilerin seviyelerinin yeni program için uygun olmaması	8	17
Hizmet içi eğitim seminerlerinin eksikliğinin olması	7	15
Öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması	3	6
Ders kitapları zamanında gelmemesi	2	4
Ders kitapları hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması	2	4
Derslerin cd ortamına aktarılmaması	2	4
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	1	2
Okullarda tarih sınıflarının olmaması	1	2
Öğrenci-aile ve okul işbirliğinin olmaması	1	2
Öğretmenlerin yeniliklere açık olmaması	1	2
Toplam	48	

Tablo 4.10'daki bulgulardan anlaşılacağı üzere, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders programının uygulanması sırasında karşılaştıklarını belirttikleri en önemli sorun, teknoloji ve donanım eksikliğidir. Bu görüşte olan tarih öğretmenlerinden **Ahmet** "Bence yeni tarih programının uygulanması sırasında

karşılaşılan en büyük sorun, teknoloji ve donanım eksikliğidir. Sunu odalarımız daha iyi olmalı. Her sınıfta projeksiyon aleti ve akıllı tahtalar olmalıdır” demiştir. Hakan öğretmen ise “Teknolojik donanım eksikliği var. Okullardaki bilgisayar, projeksiyon, internet sorunları bir an önce giderilmelidir. Yeni programın başarıya ulaşabilmesi için, teknolojiyi iyi derecede kullanmak gerekiyor” düşüncelerini dile getirmiştir. Mehmet Zülfü öğretmen de “Okullarda teknoloji eksikliği ve fiziki alt yapının uygun olmaması çok önemli sorundur” ifadeleriyle görüşünü açıklamıştır. Bahar öğretmen aynı görüşü paylaşarak “Fiziki yetersizlikler, donanım eksikliği, sınıflarda internet erişiminin olmaması yeni programın başarıya ulaşmamasına neden olabilir” demiştir. Cevdet öğretmen de sınıftaki teknoloji ve özellikle de teknoloji eksikliğine dikkat çektikten sonra bu konu ile ilgili ayrıca “ Yeni programın başarıya ulaşmasında internet kullanımı çok önemli. Çünkü öğrencilerimize araştırma ödevleri veriyoruz. Bütün öğrencilerimizin evinde internet bağlantısı olmadığı için bazı öğrencilerimiz internet cafelere gitmek zorunda kalıyor ve oralarda araştırma yapıyor. Aslında bir yandan öğrencilerimizi kötü ortamlara sokuyoruz” şeklinde ilginç bir tespitte bulunmuştur. Bulgular görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programının başarıya ulaşmasında teknolojinin ne kadar önemli rol oynadığının, bilincinde olduklarını göstermektedir.

Bulgulara göre, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders programının uygulanması sırasında karşılaştıklarını belirttikleri ikinci önemli sorun, tarih derslerinin müfredatı yoğun olduğundan ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Bu görüşü dile getiren tarih öğretmenlerinden Aytaç “Karşılaştığımız en önemli sorun zaman sıkıntısı. Çünkü müfredat çok yoğun. Bu yüzden haftalık ders saatlerimiz artmalıdır” demiştir. Efe öğretmen de benzer şekilde “Yeni programının uygulanması sırasında karşılaştığımız en önemli sorun, müfredat yoğunluğu ve ders saatlerinin azlığından dolayı konuların bitmemesidir” sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. Yusuf öğretmen ise “Özellikle Tarih 2 dersinin müfredatı çok yoğun. Konuların yetişmesine imkan yok. Bence bu dersin haftalık 2 saat olan süresi artmalı. Görüştüğüm tüm tarih öğretmenleri, benimle aynı fikirde” diyerek görüşünü açıklamıştır. Resul öğretmen de “Tarih ders saatlerinin artması gerekiyor. Yoksa bu müfredatlar yetişmez” demiştir. Gökhan öğretmen de bu görüşü “Yeni tarih programıyla ilgili diğer bir sorun süre konusunda yaşanıyor. Kitaplardaki bütün etkinlikleri uygulayamıyorum. Ders

saatlerinin artması gerekiyor. Sınıfta konular yetişmiyor diye öğrencilerle bire bir ilgilenemiyorum” ifadeleriyle açıklamıştır. Bu bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders programlarında hala müfredat yoğunluğunun devam ettiği, ders saatlerinin müfredatın yetişmesi için yeterli olmadığı ve haftalık tarih ders saatlerinin artması gerektiği görüşünde olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin seviyesinin yeni program için uygun olmamasının, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih programının uygulanması sırasında karşılaştığı üçüncü önemli sorun olarak dile getirildiği bulgularda görülmektedir. Bu görüşü belirten tarih öğretmenlerinden **Nilgün** “Öğrencilerimizin seviyesi yeni tarih programı için yeterli değil. Şu anki öğrencilerimiz, ilköğretimden bu anlayışla eğitim görüp, liselere geldiler. Ama gördüğümüz kadarıyla öğrenciler hazır değil. Okuma yazma bilmeyen çok öğrencimiz var” demiştir. **Yıldırım** öğretmen de “Öğrencilerimiz ilköğretimden donanımlı gelmiyorlar. Alt yapıları iyi değil. Bu yüzden yeni programın uygulanmasında sıkıntılar yaşıyoruz” diyerek yaşadığı sorunu ifade etmiştir. **Emine** öğretmen ise “Okulun fiziki ve teknolojik alt yapısının eksik olması kadar, öğrencilerin seviyelerinin düşük olmasından da kaynaklanan sorunlar yaşıyoruz” düşüncelerini belirtmiştir. **Tarik** öğretmen de benzer düşüncelere sahiptir ve “Yeni tarih ders programı ancak, ilköğretimden iyi seviyede öğrencilerin gelmesi ile başarılı olur inancındayım. Mevcut öğrencilerimizin seviye durumu iyi değil” demiştir. Bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, öğrencilerinin ilköğretimde iyi eğitim alamamalarından muzdarip olduğunu göstermektedir. Bu konuda belirtilmesi gereken önemli bir ayrıntı vardır. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin öğrenci seviyeleri ile ilgili görüşleri, okul türlerine göre değişiklik göstermektedir. Yani Fen ve Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenler, öğrenci seviyesinin düşük olduğu düşüncelerini çok az ifade etmişlerken düz liselerde ve özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenler bu düşünceyi çok sık dile getirmiştir.

Hizmet içi eğitim semineri eksikliği, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih programının uygulanması sırasında karşılaştıkları diğer önemli bir sorundur. **Galip** öğretmen “Yeni programın başarıya ulaşması isteniyorsa, öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri mutlaka verilmelidir. Öğretmenler bu sistemi uygulamak için hazır değil” demiştir. **Serhat** öğretmen de “Yeni tarih programı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri gerekli ama adam akıllı olsun. Formalite bir hizmet içi semineri

olmasın” demiştir. Yıldıray öğretmen ise “Hizmet içi eğitim seminerleriyle uygulanan programın görev yapan öğretmenlere tanıtılması gerekiyor. Artık üniversitelerde de öğretmen adaylarının bu anlayışa göre yetiştirilmesi gerekiyor. Hizmet içi eğitim seminerleri sadece öğretmenlere değil, öğrenciler ve velilere de verilmelidir” diyerek hizmet içi eğitim seminerleri konusundaki düşüncelerini dile getirmiştir. Hizmet içi eğitim semineri isteyen tarih öğretmenlerinden **Emrah** da *“Öğretmenlerin uygulamaya konulan sistem hakkında bilgisi yok. Hizmet içi eğitim semineri şart”* demiştir. Erdem öğretmen de *“Şiddetle hizmet içi eğitim semineri istiyorum”* diyerek hizmet içi eğitim konusundaki arzusunu belirtmiştir. **Zeynep** öğretmen de *“Öğretmenler yıl içerisinde hizmet içi eğitime alınmalıdır”* demiştir. **Erdem** öğretmen de hizmet içi eğitim seminerinin gerekliliğini *“Öğretmenler, öğrenciler ve veliler gerekli hizmet içi eğitim seminerlerini almalıdırlar”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu görüşler, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih programı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri almak konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Ayrıca yeni tarih programının başarıya ulaşması için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, program hakkında bilgi sahibi olmaları gerekliliğine değinildiği görülmektedir. Bazı öğretmenlerin sadece öğretmenlerin değil, öğrenciler ve velilerin de hizmet içi eğitim seminerleri sayesinde program hakkında bilgilendirmeleri gerektiğini ifade ettikleri görüşlerden anlaşılmaktadır.

Öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih programının uygulanması sırasında karşılaştıkları diğer bir sorundur. **Hakan** öğretmen *“Öğretmenler arasında işbirliği yapılmaması ve öğretmenlerin uygulamaları arasında birlik olmaması yeni tarih programının uygulanması sırasında karşılaşılan önemli bir sorundur”* demiştir. **Mehmet Zülfü** öğretmen de *“Farklı branşlardaki öğretmenler arasında iş birliğinin yapılmaması en önemli sıkıntı”* ifadelerini kullanmıştır. **Aytaç** öğretmen ise *“Yeni programın başarıya ulaşması için hem zümre öğretmenlerinin kendi aralarında, hem de diğer branş öğretmenleriyle iş birliği yapılması gerekmektedir diye düşünüyorum. Ama bu işbirliğinin olmaması problemler yaratıyor”* demiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri, öğretmenler arasında işbirliğinin olmamasını bir sorun olarak görmektedirler.

Ders kitaplarının zamanında gelmemesi, ders kitapları hazırlanırken tarih öğretmenlerinin görüşlerinin alınmaması ve derslerin CD ortamına aktarılmaması, görüşme yapılan tarih öğretmenleri tarafından aynı sıklıkta sorun olarak dile getirilmiştir. Ders kitaplarının zamanında gelmemesi konusunda **Efe** öğretmen “*Ders kitaplarının sene başında zamanında gelmemesi önemli bir sorun yaratıyor. Dersler başladıktan bir ay sonra kitaplarımız geliyor*” demiştir. **Yusuf** öğretmen ise “*En büyük sıkıntıyı ders kitaplarının zamanında gelmemesi yüzünden yaşıyoruz*” demiştir. Ders kitapları hazırlanırken tarih öğretmenlerinin görüşü alınmıyor diyen **Nilgün** öğretmen görüşünü “*Ders kitapları hazırlanırken öğretmenlerin görüşü alınmıyor. Aslında öğretmenlerin görüşü çok önemli olmalı, sonuçta bu kitabı uygulayacak olanlar bizleriz*” sözleriyle ifade etmiştir. **Resul** öğretmen de “*Ders kitapları hazırlanırken öğretmenlerin görüşünün alınmaması süreç içerisinde sorunlara neden oluyor*” demiştir. Araştırma sırasında tarih öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, aslında ders kitaplarının hazırlanma sürecinde, tarih öğretmenlerinin de görüşlerinin alındığı öğrenilmiştir. Ancak genellikle Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi’nde görev yapan tarih öğretmenlerinin, ders kitaplarında değişiklik yapmak için çalışan komisyonlara katıldıkları anlaşılmıştır. Diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenler bu komisyonlara katılmamıştır. Aslında ders kitaplarının hazırlanması için çalışmalar yapan komisyonlara davet edilen tarih öğretmenlerinin, görev yerlerine döndükten sonra, edindikleri bilgi ve tecrübeleri, görev yerlerinde bulunan diğer tarih öğretmenlerine aktarmalarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ancak böyle bir organizasyonun da düzenlenmediği, araştırma sırasında öğrenilmiştir. İki tarih öğretmenin, ders kitaplarının hazırlanırken öğretmen görüşleri alınmıyor düşüncesinde bu durum etkili olmuş olabilir.

Dersler CD ortamına aktarılmıyor diyen **Zeynep** öğretmen “*Bence dersler CD ortamına aktarılmalı. Böyle olursa ders konuları, görsel olarak verilebilecektir. M.E.B sitesinde her konuyla ilgili modüller de hazırlamalıdır*” demiştir. Benzer şekilde **Galip** öğretmen de “*Aslında ders konularının CD ortamına aktarılması faydalı olur. Öğrenciler rahatlıkla evde derslerine hazırlanabilir*” demiştir. **Yıldıray** ve **Erol** öğretmenlerin görüşleri, yeni programın uygulanmasında teknoloji kullanımının önemini göstermektedir.

Sınıf mevcutları çok kalabalık, okullarda tarih sınıfı yok, öğrenci-aile ve okul işbirliği yok ve öğretmenler yeniliklere açık değil görüşleri birer öğretmen tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını, yeni tarih programının uygulanmasında sorun olarak gören **Emine** öğretmen *“Yeni tarih programı, öğrenciyle daha çok ilgilenmeyi gerektiriyor ama sınıf mevcutlarımız fazla olduğu için, öğrencilerle fazla ilgilenemiyoruz”* demiştir. Okullarda tarih sınıflarının olmamasını sorun olarak gören **Cevdet** öğretmen ise *“Okullarda mutlaka bir tarih sınıfı olması gerektiğine inanıyorum. Bu sınıfta, projeksiyon aleti, bilgisayar, haritalar olmalı ve derslerimizi bu sınıflarda işlemeliyiz ama yok”* demiştir. Öğrenci-okul-aile işbirliği yok şeklinde görüşünü açıklayan **Gökhan** öğretmen *“Öğrenci- aile ve okul işbirliği yok. Ben ancak bu üç unsur arasında işbirliği sağlanırsa, başarının geleceğini düşünüyorum”* demiştir. Bu görüş, **Gökhan** öğretmenin, yapılandırmacı eğitim anlayışının başarıya ulaşması için gerekli olan önemli bir ayrıntıyı, dikkate aldığını göstermektedir. Öğretmenlerin yeniliklere açık olmamasını sorun olarak gören **Tarık** öğretmen *“Öğretmenlerimiz ne yazık ki yeniliklere açık değil. Yeni bir anlayışı benimsemede zorluk çekiyorlar. Yıllarca yürütülen bir anlayışın aniden bırakılması zor”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

V. BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ortaya konulan alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde, elde edilen sonuçlara bağlı olarak çeşitli alanlara yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular göre ortaya çıkan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitimindeki Yapılandırmacı Eğitimin Önemi Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin büyük bir bölümünün, lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda herhangi bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden sadece 2 kişinin, lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda eğitim aldıkları tespit edilmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda lisans eğitimleri sırasında eğitim alan tarih öğretmenlerinin, üniversitede aldıkları bu eğitimi yeterli bulmadıkları ve daha fazla eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda eğitim aldıklarını belirten tarih öğretmenlerinin bu eğitimi çeşitli nedenlerle uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir eğitim almayan tarih öğretmenlerinin tamamına yakınının lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almış olmayı arzu ettikleri görülmüştür. Sadece 2 tarih öğretmenin, böyle bir eğitim almayı, faydalı olacağına inanmadıkları için arzu etmedikleri tespit edilmiştir. Lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almayı, almayı arzu ettiklerini belirten tarih öğretmenlerinin, bu isteklerindeki en önemli nedenin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak olduğu ortaya çıkmıştır. Tarih öğretmenlerinin, lisan eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim almak

istemelerindeki ikinci önemli nedenin eğitim-öğretim sürecini daha etkili hale getirmek isteği olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, lisans eğitimleri sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili eğitim almak istemelerinin diğer nedenleri; tarih dersini daha zevkli hale getirmek isteği ve yaptıkları işi bilimsel temele dayandırmak isteği olarak ortaya çıkmıştır. Bulguların tamamından, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin büyük bir kısmının yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda eğitim almış olmayı arzu ettiklerini ve bu arzularında yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında daha fazla bilgi sahibi olarak eğitim-öğretim sürecinin daha etkili getirilme isteğinin ön plana çıktığı belirlenmiştir.

5.1.2. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olarak en sık dile getirdikleri görüş, yapılandırmacılık öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olduğu ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıdır düşüncesidir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olarak ikinci sıklıkla dile getirdikleri görüş ise, yapılandırmacı eğitim hakkında bir şey bilmiyorum olmuştur. Bu görüş 5 tarih öğretmeni tarafından dile getirilmiştir. Elde edilen bulgu, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin azımsanamayacak bir bölümünün yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili olarak dile getirdikleri diğer görüşler; öğrenciyi ezbercilikten kurtarmayı hedefleyen bir anlayıştır, bir önceki eğitim anlayışının alternatifidir, disiplinler arası işbirliğini gerektiren bir anlayıştır, 2005'ten itibaren ülkemizde uygulanan bir anlayıştır, tarihe yeni bir bakış açısı getirmesi gereken bir anlayıştır ve değişik öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını gerektiren bir anlayıştır düşünceleri olmuştur.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, büyük bir kısmının yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir yayın okumadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili 10'un üzerinde doğru görüş belirtmesinde, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile herhangi bir

yayın okumadıklarını ifade eden 7 tarih öğretmeninin yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi eğitim almalarının olumlu etkisi olabileceği yargısına varılmıştır. Ayrıca yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan ve herhangi bir yayın okumayan öğretmenlerin, hizmet içi alan veya bu anlayış hakkında bilgi sahibi olan arkadaşları ile bilgi alışverişinde bulunmuş olabilme ihtimalleri de olumlu görüşlerin fazla olmasının nedeni olarak ileri sürülmüştür.

Ancak bulguların tamamından, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili 10'un üzerinde doğru görüş belirtmelerine rağmen, tarih öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırmacı eğitim anlayışının gerektirdiği öğretim yöntemlerini ve ölçme değerlendirme araçlarını istenilen seviyede kullanmamaları nedeniyle, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili yüzeysel bir bilgiye sahip oldukları kanısına varılmıştır. Senger (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanan yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çalışmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Demir (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda değişen programların uygulanması sırasında en çok uygulama boyutunda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Demir'in ulaştığı sonuç, çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

5.1.3. Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Programının Altyapısının Oluşturulma Süreci Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tamamına yakınının, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programının alt yapısının oluşturulmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. İşgör ve diğerleri (2007) tarafından bir araştırmada, öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda değişen yeni ilkökul programı hakkında en fazla dile getirdikleri şikayetin, yeni programın alt yapısının oluşturulmaması olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden sadece bir kişinin yeni tarih programının alt yapısını oluşturulduğu düşüncesinde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Tarih Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Seminerindeki Yapılandırıcı Eğitimin Gerekliği Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasının, yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanmış olan yeni tarih programının uygulamaya girmesinden sonra bu programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almadıkları tespit edilmiştir. Sadece 7 tarih öğretmenin yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programı ile ilgili en az bir hizmet içi eğitim semineri aldıkları görülmüştür. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim seminerleri ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Yeni programla ilgili hizmet içi eğitim semineri alan tarih öğretmenlerinin, derslerimde faydasını gördüm, yabancı ülkelerin tarih programları anlatılıyor ve bireysel anlamda faydalı oldu görüşlerini aynı sıklıkla dile getirdikleri anlaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim seminerleriyle ilgili olarak ifade ettikleri diğer görüşlerin; faydalı olmadığı için bıraktım, bildiğimiz konuların tekrarı yapıldı ve hizmet içi eğitim seminerleri tatil yeri olarak görülüyor şeklinde olumsuz düşünceler olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgulardan, olumlu görüşler dile getiren öğretmenler olsa da, hizmet içi eğitim seminerleri alan tarih öğretmenlerinin bu eğitimlerle ilgili olarak olumsuz görüşleri daha fazla ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Yeni tarih programının uygulamaya girmesinden sonra bu programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almayan tarih öğretmenlerinin tamamının hizmet içi eğitim semineri almak istedikleri anlaşılmıştır. Yeni tarih programının uygulamaya girmesinden sonra, bu programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almayan ancak almak isteyen tarih öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim semineri almak istemelerinin en önemli nedeninin, ders programlarının özelliklerini öğrenmek olduğu tespit edilmiştir. Yeni tarih programının uygulamaya girmesinden sonra, bu programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almayan ancak almak isteyen tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri almak istemelerinde ikinci önemli neden yapılandırıcı anlayışın uygulanması hakkında örnekler görmek istemeleri olduğu belirlenmiştir. Yeni tarih programının uygulamaya girmesinden sonra bu programla ilgili hizmet içi eğitim semineri almayan ancak almak isteyen tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri almak istemelerinde, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirme isteğinin de diğer bir neden olduğu anlaşılmıştır. Bulguların

tamamından, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programını öğrenme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir.

5.1.5. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde en fazla kullandıkları öğretim yöntemlerinin anlatım ve soru-cevap olduğu tespit edilmiştir. Gösteri, drama ve beyin fırtınası yöntemlerinin, tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları diğer öğretim yöntemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgulardan, tarih öğretmenlerinin davranışçı öğretim anlayışının uygulanmasında kullanılan en eski yöntem olan anlatım yöntemini hâlâ en fazla kullandıkları ve yapılandırmacı eğitim anlayışında önemli bir yeri olan öğretim yöntemlerini yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir.

5.1.6. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde en fazla kullandıkları ölçme ve değerlendirme aracının yazılı sınavlar olduğu belirlenmiştir. Çoktan seçmeli soruların tarih öğretmenleri tarafından ikinci sıklıkta kullanılan ölçme değerlendirme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Kısa cevaplı sorular, proje çalışmaları ve ödevlerin görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları diğer ölçme ve değerlendirme araçları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca süreç değerlendirmesinin de fazla olmasa da tarih öğretmenleri tarafından ölçme ve değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışında kullanılması gereken ölçme araçlarının bazılarını çok az bazılarını ise hiç kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

5.1.7. Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitapları hakkında en fazla dile getirdikleri görüş önceki ders kitaplarındaki bilgi fazlalığının olmadığıdır. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitapları hakkında ikinci sıklıkla dile getirdiği görüşün, öğrencilerin derse ilgisini arttırıyor düşüncesi olduğu belirlenmiştir. Öğrencileri düşünmeye sevk ediyor, yeni ders kitaplarında da hala bilgi fazlalığı var, Çağdaş Türk ve Dünya tarihi ders kitabı öğrenci seviyesinin üstünde ve yeni tarih ders kitapları daha görsel görüşlerinin tarih öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer görüşler olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar bazı öğretmenler tarafından olumsuz görüşler ifade edilmişse de, tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders kitapları hakkında olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.8. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Görmeyi Arzu Ettikleri İdeal Öğrenci Örneğine İlişkin Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde görmeyi arzu ettikleri ideal öğrenci örneğine ilişkin en fazla dile getirdiği görüşün derslerimde aktif olmalarını isterim düşüncesi olduğu anlaşılmıştır. Derslerime hazırlıklı gelmelerini isterim görüşünün, tarih öğretmenleri tarafından ikinci sıklıkla dile getirilen görüş olduğu tespit edilmiştir. Derslerimde yorum yapmalarını isterim, sorgulayıcı olmalarını isterim, milli tarih bilicine sahip olmalarını isterim, derlerimde istekli olmalarını isterim ve öğrencilerimin özgüvenlerinin yüksek olmalarını isterim görüşlerinin de tarih öğretmenlerinin dile getirdiği diğer görüşler olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programının öğrencilerde geliştirmek istediği özellikler doğrultusunda görüş belirttiğini ortaya çıkarmıştır.

5.1.9. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Araçları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları en önemli öğretim aracının, tarih ders kitapları olduğu anlaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ikinci önemli öğretim aracının ise haritalar olduğu tespit edilmiştir. Görsel sunular ve ÖSS hazırlık kitaplarının tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları diğer öğretim araçları olduğu belirlenmiştir. Bulgular, tarih öğretmenlerinin, yapılandırmacı eğitim anlayışının başarıya ulaşması için kullanılması gerekli olan öğretim araçlarını nispeten derslerinde kullandıklarını göstermiştir.

5.1.10. Tarih Öğretmenlerinin Yeni Tarih Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders programının uygulanması sırasında karşılaştıkları en önemli sorunun, teknoloji ve donanım eksikliği olduğu anlaşılmıştır. Yeni tarih ders programının uygulanması sırasında tarih öğretmenlerinin karşılaştıkları ikinci önemli sorunun ise tarih derslerinin müfredatının yoğunluğundan dolayı tarih ders saatlerinin yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Ceylan (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, yeni tarih 9. sınıf ders programının uygulanması sırasında, tarih öğretmenlerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan birisinin de ders sürelerinin yetersizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Tarih öğretmenlerinin, yeni tarih ders programının uygulanması sırasında karşılaştıkları üçüncü önemli sorunun, öğrencilerin seviyelerinin yeni program için uygun olmaması olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim eksikliğinin de tarih öğretmenlerinin yeni tarih ders programının uygulanması sırasında karşılaştıkları diğer bir önemli sorun olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan mevcut tarih öğretmenleri için yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Elde edilen bulgulardan, tarih öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih programı hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ve yeni tarih ders programı hakkında hizmet içi eğitim seminerleri alma konusunda istekli oldukları anlaşıldığından bu hizmet içi seminerler öğretmenlerin gelişimi için olumlu sonuçlar verebilir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan tarih öğretmenlerine, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili verilecek seminerlerde, yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulama ve ölçme-değerlendirme boyutları üzerinde durulabilir. Bulgular, tarih öğretmenlerinin uygulama ve ölçme değerlendirme boyutlarında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir.

3. Hizmet içi eğitim seminerlerine katılan tarih öğretmenlerinin, görev yerlerine döndükten sonra görev yerlerinde bulunan diğer tarih öğretmenleri ile bilgilerini paylaşımları sağlanabilir.

4. Tarih ders kitaplarında ve tarih ders programında değişiklikler yapılmak istendiğinde daha fazla sayıda tarih öğretmeni sürece katılarak onlardan bilgi alma yoluna gidilebilir.

5. Okullardaki teknolojik donanım eksikliği giderilebilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının başarıya ulaşmasında teknoloji kullanımının çok önemli bir yeri vardır. Okullarda her sınıfta bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik aletlerin ve internet ağının bulunması derslerin daha verimli geçmesini sağlayabilir.

6. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders programı ile ilgili öğrencilere ve ailelere de hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Öğrencilerin ve ailelerin de yeni program hakkında bilgi sahibi olması, yeni tarih programının başarıya ulaşması için olumlu katkıda bulunabilir.

7. Üniversitelerde tarih eğitimi alan öğretmen adaylarına yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda eğitim verilebilir. Öğretmen adayları aldıkları bu eğitim sayesinde göreve başladıklarında yapılandırmacı eğitim anlayışını derslerinde başarılı şekilde uygulayabilir.

8. Tarih derslerinin saati arttırılabilir. Tarih müfredat programlarındaki yoğunluğun, yeni programda eski programa göre azaltıldığı görüşme yapılan tarih öğretmenleri tarafından belirtilse de, hala müfredatın yoğun olduğu tarih öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir.

9. Ülke genelinde internet kullanımı yaygınlaştırılabilir. Ülkemizde evlerde internet kullanımı oldukça yaygınlaşsa da (%41.6), hala evlerin %58.4'ünde internet bulunmamaktadır(Bkz. TÜİK 2010 "2010 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında, öğrencilerin kendilerine verilen performans görevlerini yerine getirmeleri çok önemlidir. Günümüzde, insanların bilgiye en kısa ve en hızlı yollardan ulaşmasını sağlayan internet teknolojisinin tüm evlerde bulunmaması, öğrencilerin internet cafe gibi zararlı ortamlara gitmesine yol açmaktadır.

10. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabı öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilir. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tamamı bu dersin müfredata eklenmesinden dolayı memnuniyetlerini belirtse de bu kitabı fazla akademik bulduklarını ve öğrencilerin bilgi yoğunluğundan dolayı derslerde sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Kitaptaki konular azaltılıp, öğrencilerin dersten daha fazla zevk almaları sağlanabilir.

11. Tarih derslerindeki müfredat yoğunluğu azaltılabilir. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri, müfredat yoğunluğundan dolayı, derslerinde tüm etkinlikleri uygulayamadıklarını ve süre sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Tarih öğretmenleri özellikle

12. Öğrencilere ilköğretimden itibaren kütüphane ve internetten nasıl faydalanabilecekleri konusunda eğitim verilebilir. Öğrencilere, bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayacak önemli bilgi kaynaklarından olan kütüphane ve internetten nasıl faydalanabileceklerinin öğretilmesi onların bireysel gelişimine katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10; 73-94. Web: <http://www.marmaracografya.com/pdf/10-4-orhanakainoglu-yapilandirmaciogrenmevecografyaogretimi.pdf> adresinden 15 Haziran 2010'da alınmıştır.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye'de tarih öğretimi. Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk ve Dean Smart (Editörler). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. Harf Yayıncılık, ss.27-44'deki makale.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (147). Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/asan.htm> adresinden 14 Aralık 2010'da alınmıştır.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20; 162-173. Web: <http://web.deu.edu.tr/befdergi/19.pdf> adresinden 22 Temmuz 2010'da alınmıştır.
- Ata, B. (1999). İngiltere'de Piaget ve Bruner'in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (Özel Sayı); 1-8. Web: <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B116/6-%C4%B0NG%C4%B0LTERE.pdf> adresinden 23 Ağustos 2010'da alınmıştır.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aygören, F. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Çine ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bıyıklı, C., Veznedaroğlu, R. L., Öztepe, B. ve Onur, A. (t.y). *Yapılandırmacılığı nasıl uygulamalıyız?*. Ankara: OTDU Yayınları.
- Ceylan, D. (2009). *9. sınıf yeni tarih öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çelebi, İ. (2009). *Ortaöğretim tarih ders kitapları için yeni bir ünite tasarımı "Tanzimat dönemi"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dance, E.H. (1960). *Bir Avrupa tarihi?*. (Çev. Faik Reşit Unat). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demir, S. (2009). *İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştığı sorunlar (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demircioğlu, İ. (2009). Tarih öğretimi ve öğrenme teorileri. Muammer Demirel ve İbrahim Turan (Editörler). *Tarih Öğretimi Yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayıncılık, ss.51-68'deki makale.
- Demircioğlu, İ.H. (2006). Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırılmalı bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2); 133-146. Web: <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt16/sayi2/>.pdf adresinden 12 Ağustos 2010'da alınmıştır.

- Demircioğlu, İ.H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kurumdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilaver, B.H. ve Tay, B, A. (2008). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. Bayram Tay ve Adem Öcal (Editörler). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* Ankara. Pegem Akademi, ss.91-121'deki makale.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2010). Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. Mustafa Safran (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınları, ss.37-48'deki makale.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ernst, O. (1969). *Tarih öğretimi ve tarih kitaplarının geliştirilmesi*. (Çev. Necati Engez). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: psikolojik bir öğrenme teorisi. Catherine Twomey Fosnot (Editörler). *Constructivism oluşturmacılık teorisi, perspektifler ve uygulama*. Ankara. Nobel Yayıncılık, ss.43-64'deki makale.
- Glaserfeld, E. V. (2007). Oluşturmacılığın yansımaları. (Çev.Soner Durmuş). Catherine Twomey Fosnot (Editör). *Constructivism oluşturmacılık teorisi, perspektifler ve uygulama*. Ankara. Nobel Yayıncılık, ss.3-8'deki makale.
- Hançer, A.H. (2005). *Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hein, G.E. (1991). Constructivist learning theory. CECA (International Committee of Museum Educators). Conference Jerusalem Israel, 15-22. October 1991. Web:<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html> adresinden 27 Eylül 2010da alınmıştır.

- İlgen, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşgör, İ.Y., Özpolat, A. R., Sezer, F., ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilkökul programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174 (Bahar), 206-213.
- Kabapınar, F. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama: Fen dersi örneği. Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu (Editörler). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara. Öğreti Yayınları, ss.223-242'deki makale.
- Kabapınar, Y. (1995). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. Salih Özbaran (Editör). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss.212-227'deki makale.
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 230 (39), 40-47.
- Kabapınar, Y. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama: Sosyal bilgiler dersi örneği. Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu (Editörler). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara. Öğreti Yayınları, ss.201-222'deki makale.
- Kabapınar, Y. (2006). Eğitim felsefesinin yansıması olarak İngiliz öğrencilerin tarih dersi defterleri= Nicola ve arkadaşlarının tarihsel bilinçlerinin oluşum sürecinden kesitler. *Milli Eğitim Dergisi*, 170 (Bahar), 8-31.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenmeye genel bakış. Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz (Editörler). *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*. Ankara. Kök Yayınları, ss.37-58'deki makale.
- Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenen ilköğretim T.C inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğrenmeye etkisi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, R. (2009). Tarih öğretiminin amaçları. Muammer Demirel ve İbrahim Turan (Editörler). *Tarih öğretim yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayıncılık, ss.69-87'deki makale.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kiriş, A. (2009). Tarih derslerinde ölçme ve değerlendirme: 9. sınıf tarih dersi sınav sorularının bilişsel açıdan incelenmesi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (29), 1558-1581. web: http://academia.edu.documents.s3.amazonaws.com/1887986/assessment_in_history_lesson.pdf adresinden 15 Ağustos 2010’da alınmıştır.
- Koç, G. E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. Ayten Ulusoy (Editör). *Eğitim psikolojisi*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.417-454’deki makale.
- Köksal, A. A. (2008). Bilişsel gelişim. Ayten Ulusoy (Editör). *Eğitim psikolojisi*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.73-108’deki makale.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilgiler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- MEB (1998). *Tarih dersi öğretim programı (9.Sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9.Sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB (2008). *Tarih dersi öğretim programı (Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Memişoğlu, S. P. (2009). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. Mustafa Çelikten (Editör). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.3-26’deki makale.
- Mısır, Z. E. ve Çalışkan, N. (2007). Yapılandırmacı öğrenmede dikkat edilmesi gereken koşullar. Engin Karadağ ve Tuğba Korkmaz (Editörler). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara. Kök Yayınları, ss.59-84’deki makale.
- Millas, H. (1995). İlk ve ortaöğretimde tarih. Salih Özbaran (Editör). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss.123-132’deki makale.
- Özalp, O. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. İstanbul. Tarih Vakfı Yayınları, ss.4-7’deki makale.
- Özbaran, S. (2005). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Sena Ofset.

- Özbay, A.F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak ingilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özşahin, Ö. C. (2008). *Ortaöğretim tarih derslerinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla modellendirilmiş etkinliklerin öğrencilerin kavram kazanma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makaleler ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2009). Türkiye’de tarih öğretimi ve meseleleri. Muammer Demirel ve İbrahim Turan (Editörler.). *Tarih öğretim yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayıncılık, ss.7-25’deki makale.
- Safran, M., Ata, B. (2006). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar. Mustafa Safran (Editör). *Tarih eğitimi makaleler ve bildiriler*. Ankara. Gazi Kitabevi, ss.61-76’daki makale.
- Sağiroğlu, A. Z. (2002). *Yapıcı öğrenme modelinin (Constructivist teaching model) sosyal bilgiler dersindeki tarih ünitelerine uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savaş, B. (2006). *İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saydam, A. (2009). Öğrenilemeyen asır: Türkiye’de XX. yüzyıl tarihinin öğretilmemesi. Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk ve Dean Smart (Editörler). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. Harf Yayınları, ss.45-64’deki makale.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senger, H. C. (2007). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Smart, D. (2009). İngiltere ve Galler’de eğitim sistemi ve tarih öğretim programları. Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk ve Dean Smart (Editörler). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. Harf Yayınları, ss.81-102’deki makale.
- Smart, D. ve Harnett, P. (2009). İngiltere’de tarih öğretim programı: Tartışmalı anlatılar. Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk ve Dean Smart (Editörler). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara. Harf Yayınları, ss.103-120’deki makale.
- Stearns, P. N. (1998). Why Study History. <http://www.historians.org/pubs/free/WhyStudyHistory.htm> adresinden 10 Aralık 2010’da alınmıştır.
- Stradling, R. (t.y.). Tarih öğretiminde çok yönlülük: Öğretmenler için klavuz. Web: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityTurkish.pdf> adresinden 7 Kasım 2010’da alınmıştır.
- Şaşan, H. (2002). “Yapılandırmacı Öğrenme”. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75. Web: www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc adresinden 6 Mayıs 2010 tarihinde alınmıştır.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitişim Dergisi*, 23. Web: <http://egitim.erciyes.edu.tr/~cenk/kaynakvealistirmalar/egitimdebilşimteknolojileri/egitimdeyenidenyapilanmaveyapilandirmacilik.pdf> adresinden 10 Ekim 2010’da alınmıştır.
- Tunçay, M. (1977). İlk ve ortaöğretimde tarih. *Felsefe Kurumu Seminerleri*. Ankara. Türk Tarih Kurumu Basımevi, ss.276-283’deki makale.
- Tural, A. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı’na ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- TÜİK, (2010). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım anketi*. Web: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=1> adresinden 10 Aralık 2010'da alınmıştır.
- Üçyiğit, E. (1977). Okullarımızda tarih öğretimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri*. Ankara. Türk Tarih Kurumu Basımevi, ss.269-275'deki makale.
- Yanpar, T. (2009). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi* Ankara. Pegem Akademi, ss.51-76'daki makale.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, Ş. (2009). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi, ss.51-76'daki makale.
- Yelken, T. Y. (2010). Oluşturmacı öğrenme kuramları. Mustafa Safran (Editör). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınları, ss.49-53'deki makale.
- Yetkin, S. (1995). Lise tarih kitaplarında İslam. Salih Özbaran (Editör). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss.167-195'deki makale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20); 39-67. Web: <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf> adresinden 5 Kasım 2010'da alınmıştır.

EK**GÖRÜŞME FORMU****Okulun Adı:****Tarih:****Mezun Olduğunuz Üniversite:****Mezun Olduğunuz Fakülte:****Hizmet Süreniz:**

Değerli meslektaşım, Atatürk Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri- Erzurum Örneği” konulu yüksek lisans tezini danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan Kaya ile birlikte hazırlamaktayım. Bu nedenden dolayı sizin bilgi ve görüşlerinize gereksinim duymaktayım.

Görüşme sırasında söylediklerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler, araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca araştırma sonuçlarının raporlaştırılması sırasında kimlik bilgileriniz kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce söylediklerim ile ilgili sorularınız varsa cevaplayabilirim. İzninizle başlamak istiyorum.

Görüşme isteğimi kabul ettiğinizden ve vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

Hasan GÜNAL

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) 2008 eğitim- öğretim yılından itibaren ülkemiz tarih programlarında uygulanmakta olan yapılandırmacı eğitim anlayışı hakkında görüşleriniz nelerdir?
- 2) Yeni programın uygulamaya konmadan önce gerekli alt yapısının oluşturulup oluşturulmadığı hususundaki görüşleriniz nelerdir?

- 3) Lisans eğitiminiz sırasında yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?
 - a) Aldıysanız bu eğitimin ne gibi faydasını gördünüz?
 - b) Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?
- 4) Yapılandırmacı eğitim anlayışının uygulanmaya başlanmasından sonra yeni eğitim programı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?
 - a) Evet ise aldığımız eğitimin niteliği hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?
 - b) Hayır ise böyle bir eğitim almak ister miydiniz? Niçin?
- 5) Derslerinizin işlenişi sırasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?
- 6) Eğitim-öğretim sürecini değerlendirirken hangi ölçme araç ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
- 7) Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni tarih ders kitapları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 8) Bir tarih öğretmeni olarak derslerinizde öğrencilerinizden en önemli beklentileriniz nelerdir?
- 9) Ders öncesi hazırlık aşamasında ve derslerinizin işlenişi sırasında kullandığınız eğitim- öğretim araçları nelerdir?
- 10) Yeni programın uygulanması sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

Bu hususlarda belirtmek istediğiniz başka düşünceler varsa dinleyebilirim.

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Elazığ'ın Maden ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Maden'de tamamladıktan sonra, lise eğitimini Elazığ Lisesi'nde sürdürdü. 1998 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı.

2003 yılında mezun olduktan sonra, 2005 yılında Adıyaman'ın Gerger ilçesinde bulunan Gerger Lisesi'ne öğretmen olarak atandı. 4 yıl bu okulda görev yaptıktan sonra, Erzurum Kazım Karabekir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ne tayini çıktı. Halen bu okulda görevini sürdürmektedir.