

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİ KAPSAMINDA
ÖĞRETMENLERİN TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

**Ali Ramazan ER
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nida BAYINDIR**

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi’’ adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların ‘‘Kaynaklar’’ bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2015

.....
Ali Ramazan ER

Kabul ve Onay

Ali Ramazan ER'in hazırladığı “Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” başlıklı doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

...../...../2015

Doç. Dr. Nida BAYINDIR (Danışman)

Doç. Dr. Sinan YÖRÜK

Yrd. Doç. Dr. Nureddin VAN

Yrd. Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ

Yrd. Doç. Dr. Emin KILINÇ

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Günümüzde eğitim; bilgi edinme, sosyalleşme ve meslek edinme açısından en önemli görevi üstlenmektedir. Bireyin yaşadığı toplum ve sosyal çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmesi ve ileriki yaşlarda ihtiyaç duyacağı temel yaşam becerilerine sahip olmasıdır. Sosyalleşme olarak bilinen bu olgu, fiziksel ve bilişsel süreçlerle eşzamanlı gelişim özelliği göstermektedir.

Eğitim hayat boyu devam eden ve bireyin gelişimine, ihtiyaçlarına bağlı olarak değişim gösteren bir süreçtir. Ülkemiz eğitim sistemi özellikle son yıllarda etraflı bir reform çalışması içine girmiştir. Gelişen teknolojiye bağlı olarak eğitimin her aşamasında olduğu gibi sosyal bilgiler dersi de bu değişimden nasibini almıştır. Sosyal bilgiler dersi amaç olarak öğrencilerin etkin bir yurttaş ve birey olması için gereken bilgi, beceri ve donanımı kazandırması açısından geleceğin inşası adına önemli bir yere sahiptir. Özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi öğrencilerde geçmişi sorgulayarak günümüzü doğru okuyabilme becerileri kazandırır.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğretmen kaynaklı unsurlar, öğretim programı kaynaklı unsurlar, fiziksel ve materyal kaynaklı unsurlar ile sosyal bilgiler dersinde tarih öğretiminin toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyi ölçülerek farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Teşekkür

Araştırma sürecinde akademik birikimi ve analitik düşünme yetisi ile her zaman destek olan değerli tez danışmanım sayın Doç. Dr. Nida Bayındır beyefendiye teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın bilimsel ve istatistiksel açıdan güvenilir olması için gerekli her türlü desteğini esirgemeyen sayın Yrd. Doç. Dr. Recep Serkan Arık beyefendiye teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olup çalışmalarımda bana destek olan kıymetli eşim Fatma Hanıma ve çocuklarım Rifat, Kaan ve Selma Betül'e teşekkür ediyorum.

Ali Ramazan ER

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Yemin Metni	i
Önsöz	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Şekiller Listesi	x
Tablolar Listesi	xi
Simgeler ve Kısaltmalar	xii
Özet	xiii
Abstract	xiv
Birinci Bölüm.....	1
Giriş	15
Araştırmanın Amacı	20
Araştırmanın Sorusu	21
Araştırmanın Önemi	22
Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayıltıları	24
Sınırlılıklar	24
Sayıltılar	24
Tanımlar	25
Kuramsal Çerçeve	27
Ortaokullarda sosyal bilgiler dersi	27
Sosyal bilgiler dersinin tarihçesi ve dünyadaki gelişimi	27
Sosyal bilgilerin Türkiye’deki gelişimi	28
Sosyal bilgiler dersinin tanımı ve mahiyeti	31
Sosyal bilgiler dersinin amacı ve hedefleri	34
Sosyal bilgiler dersinin içeriği	40
5. sınıf öğretim programı	40
6. sınıf öğretim programı	42
7. sınıf öğretim programı	43
8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı	45

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme - öğretme süreci	46
Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi	50
Tarihin tanımı ve kapsamı	50
Tarih öğretiminin önemi	53
Tarih öğretiminin amaçları	56
Sosyal bilgiler dersi içerisinde tarih konularının yeri	60
Tarih öğretiminde teorik yaklaşımlar	65
Davranışçı yaklaşım ve tarih öğretimi	66
Davranışçı yaklaşımın öğretim ilkeleri	66
Bilişsel öğrenme yaklaşımı ve tarih öğretimi	68
Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve tarih öğretimi	69
Yapılandırıcı yaklaşımın hedefleri	71
Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin rolü	73
Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenenin rolü	74
Tarih öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım modeli örnek uygulamaları	75
Çoklu zekâ kuramı ve tarih öğretimi	76
Çoklu zekâ teorisinin dayandığı temeller	80
Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde kullanılan yöntemler ve materyaller	82
Tarih öğretiminde kullanılan yöntemler	82
Sosyal bilgiler dersi tarih öğretiminde doküman kullanımı	94
Sosyal Bilgiler dersi tarih öğretiminde yazılı ve görsel materyallerin kullanılması	98
Sosyal bilgiler dersi tarih öğretiminde animasyon destekli haritalar	99
Tarih öğretiminde film ve belgesellerin kullanılması	102
Sosyal bilgiler dersi tarih öğretiminde ölçme değerlendirme	108
Ölçme ve değerlendirme	108
Ölçme ve değerlendirmenin önemi	109
Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler	110
Güvenirlilik	110
Geçerlik	111
Kullanışlılık	112

Sosyal bilgiler dersi tarih öğretim programında ölçme ve değerlendirme	112
Sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yöntemler	114
Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde öğretmen unsuru	123
Sosyal bilgiler öğretmenin nitelikleri	123
Sosyal bilgiler öğretmenin mesleki yeterliliği	127
Sosyal bilgiler öğretmenin hizmet içi/hayat boyu öğrenme imkânları ..	128
Tarih öğretiminde değerler eğitimi ve toplumsal ihtiyaçlar	129
Değerler eğitiminin tanımı ve kapsamı	129
Değer eğitiminin tarihçesi	132
Değerler eğitimindeki yaklaşımlar	134
Değer aşılama, telkin yaklaşımı (inculcation)	134
Değer açıklama yaklaşımı (values clarification)	135
Değer analizi yaklaşımı	137
Karakter eğitimi (character education)	138
Ahlaki ikilem (moral dilemma) yaklaşımı	140
Tarih öğretim programlarında öğrencilere verilmesi amaçlanan değerler	142
Tarih öğretiminin değerler eğitimindeki rolü	143
Tarih öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerler eğitimindeki etkileri	145
Konu ile ilgili araştırmalar	148
Konu ile ilgili yurtiçi araştırmaları	148
Yurt dışında yapılan araştırmalar	157
İkinci Bölüm	147
Yöntem	161
Araştırmanın Deseni	161
Araştırmada Karma Yöntemin Kullanılmasının Gerekçesi	165
Araştırmada Kullanılan Karma Yöntem Desenleri ve Gerekçeleri	166
Eşzamanlı Dönüştürücü Desen (Concurrent Transformative Design)	166
Evren ve Örneklem	166
Evren	167
Örneklem	167

Nitel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Çalışma Grupları	167
Veri Toplama Araçları	168
Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları	168
Verilerin geçerlik ve güvenirlik analizleri için hazırlanma süreci	172
Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları	175
Verilerin Toplanması ve Analizi	176
Nicel verilerin toplanması ve analizi	176
Nitel verilerin toplanması ve analizi	176
Üçüncü Bölüm	161
Analiz ve Bulgular	178
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi	178
Sosyo-demografik bulgular	178
Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Ölçeği'nin (SBDTÖF) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	182
Yapı geçerliğini belirlemeye dönük çalışmalar	182
Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesine yönelik çalışmalar	187
İlköğretim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Düzeyleri	188
İlköğretim Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	188
Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşleri	190
Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Algılarının Farklılık Gösterme Durumu	192
İlköğretim Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Düzeylerine Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşleri	204
Araştırmanın Nicel Bulguları	208
Araştırmanın Nitel Bulguları	211
Dördüncü Bölüm	203
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	220
Tartışma	220
Sonuç	224
Öneriler	228

Uygulamaya yönelik öneriler	228
Araştırmacılara yönelik öneriler	230
Kaynakça	232
Ekler	261
Ek-1: Anket Formu	261
Ek-2: Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu	265
Özgeçmiş.....	266

Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1: Karma yöntem aşamaları (Creswell 205'den uyarlanmıştır)	163
Şekil 2. Sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalık Ölçeği'nin (SBDTÖFFaktör Analizine İlişkin ScreePlot (Çizgi Grafiği) Testi Sonucu.....	184

Tablolar Listesi

	<u>Sayfa</u>
Tablo1	170
Tablo2	173
Tablo3	178
Tablo4	179
Tablo5	179
Tablo6	180
Tablo7	181
Tablo8	182
Tablo9	186
Tablo10	188
Tablo11	192
Tablo12	194
Tablo13	196
Tablo14	197
Tablo15	198
Tablo16	199
Tablo17	200
Tablo18	201
Tablo19	203
Tablo20	203
Tablo21	204
Tablo22	205
Tablo23	205
Tablo24	206
Tablo25	207
Tablo26	207
Tablo27	208
Tablo28	213
Tablo29	214
Tablo30	215
Tablo31	216

Simgeler ve Kısaltmalar

Kısaltmalar

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Derneği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Commissionn of Social Studies
SBDÖP	: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SBDTÖFÖ	: Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Ölçeği
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

Özet

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi

Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin yaşadıkları toplumun bir ferdi olarak varoluşunu şekillendirmeyi amaçlayan temel derslerden birisidir. Tarih, coğrafya, hukuk, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi gibi çeşitli konuların bir başlık altında toplandığı dersin en önemli amacı öğrencilerin etkin bir yurttaş ve birey olması için gereken bilgi, beceri ve donanımı kazandırmaktır.

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın ilk iki bölümünde araştırmayla ilgili genel bilgiler ve sosyal bilgiler dersinin tanımı, önemi ve gelişimi anlatılmış daha sonra tarih öğretiminin sosyal bilgiler dersi içerisindeki yeri analiz edilmiştir. Bu kapsamda tarih öğretimindeki teorik yaklaşımlar, kullanılan araç ve yöntemler, ölçme ve değerlendirme ve tarih öğretiminin öğrencilerin toplumsal ihtiyaçları karşılamaına ilişkin literatür incelenmiştir. Üçüncü ve dördüncü bölümlerde çalışmanın gerçekleşmesi için uygulanan yöntem ve bulgular yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla nicel ve nitel verilerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek soruları İzmir ilinde yer alan okullardan küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 303 öğretmene sorulmuş ve 5'li likert tipi ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Ayrıca öğretmenler arasından seçilen 16 kişilik bir grupta da derinlemesine yarı yapılandırılmış mülakat yapılarak araştırma konusuna ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir. Toplanan bu nicel ve nitel veriler uygun analiz yöntemleriyle analiz edilmiş ve sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler lisans eğitiminin yetersiz olduğunu, hizmet içi eğitim kurslarının verimsiz ve az olduğunu, zümreler ise sağlıklı geçmediğini belirtmektedir. Tarih konularının öğretimi öğrencilerde değer kazanımı sağlamaktadır. Okullarda teknolojik imkânların kısıtlı ve fiziksel koşullar yetersizdir. Öğretim programı yoğun olmasına karşı ders saatleri yetersizdir. Program güncellenerek kapsamı daraltılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, öğretmen görüşleri, sosyal bilgiler öğretimi, tarih öğretimi.

Abstract

Determining the opinions of teachers regarding to teaching history subjects in the context of social sciences course

Social science course is one of the core courses which aim to shape the students as a part of the society they involve. By combining various disciplines such as history, geography, law, social sciences and civics this course aims to equip the students with required knowledge, skills, instruments and apparatus which the students need to be an effective part of their society.

This study aims to determine the opinions of teachers regarding to teaching history subjects in the context of social sciences course. First and second chapters are separated for an extensive literature review for related topics. After giving a general information about the concept of the study, related literature about the description, importance and development of the social science course has been reviewed. Theoretical approaches of teaching history, methods, techniques and material usage in teaching history, assessment and evaluation, and the role of teaching history for values education of the students are some of the topics which were covered in these chapters. The methodology and findings are located in the third and fourth chapters. In order to operationalize the study a mixed model of quantitative and qualitative methods is used in this study. First, a questionnaire has been developed to collect data about the opinions of the teachers. The sample of the study is selected from the teacher who are serving in İzmir province by using cluster sampling and random sampling techniques. A total of 303 teachers were surveyed, and their answers were collected by using a 5 level Likert scale. In addition, in depth interviews with 16 teachers were carried out to collect detailed information about their opinions. All the data collected by qualitative and quantitative methods were analyzed by appropriate statistical methods. Based on the findings of the study several suggestions and policy implications recommendations were put forward to improve the concept of the course.

According to the findings of the research, the teachers evaluated their university education and in service training courses as being inadequate for their teaching needs. Additionally, they argued that the coterie meetings are insufficient. According to the teachers, one of the fundamental elements of values education is teaching history. The technological capacity and the physical conditions of the schools are not enough. Although the content of the course program is intense, course hours are not enough to cover that program. For that reason while updating the program itself its concept should be narrowed.

Keywords: Occupational competence, opinions of teachers, teaching social sciences, teaching history.

Birinci Bölüm

Giriş

Tarih boyunca, milletlerin ve devletlerin geleceğinin tayininde eğitim-öğretim faaliyetlerine büyük görevler yüklenmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetleri bu görevleri çeşitli dersler aracılığıyla yerine getirmiştir. Bu derslerden biri olan sosyal bilgiler etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen aktif insan modelleri ve iyi vatandaşlar yetiştirme görevini üstlenmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

“Sosyal bilgiler, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006 s.734). Sosyal bilgiler dersinin temel amacı, demokratik bir ülkede vatandaşlık vazifesini yerine getirebilmek için, öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışlardan oluşan vatandaşlık yeterliliklerini arttırıp (National Curriculum Working Group, 1994); onların etkin birer yurttaş ve birey olarak yetişmelerini sağlamaktır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal bilgiler dersi, mihver ders olarak kabul edilen derslerden biridir. Öğrencilerin yaşadıkları toplum ve toplumsal sorunlarla ilgili bilgi sahibi ve çözüm yeteneğine sahip olabilmeleri, bunu başarırken de iyi bir vatandaş olma özelliğini korumalarının yolları bu dersin konusu içine girer. Bu bağlamda Sosyal bilgiler öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi öğrencinin sosyalleşmesi ve bulunduğu topluma uyumu açısından gereklidir. Bu nedenle; öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilerek bu dersin en iyi şekilde öğretilmesi için gereken önlemler alınmalıdır (Yanpar, 1997).

Sosyal bilgileri dersini oluşturan farklı bilim alanları içinde tarih konuları önemli yere sahiptir. Tarih sosyal bilimlerin temel disiplini durumundadır ve ulusların yaşamında tarih öğretiminin önemi büyüktür.

Zaman içinde insanın hikâyesini anlatan tarih; geçmişten günümüze bireyden topluma, ulusaldan evrensele uzanan tüm bilgileri kapsadığı gibi, aynı zamanda günümüzün bilimi olarak da tarif edilmektedir (Farmer ve Knight,

1995). “Bu kapsamlı tanımı hak eden tarih biliminin öğretimi Türkiye’de öğretim kurumlarında; ‘demokratik, insan haklarına saygılı, sorumluluğunu bilen, geçmiş-günümüz-gelecek arasında ilişki kurmayı sağlayabilen ve araştırmayı seven genç nesiller yetiştirmeyi hedef alan bir dinamizm oluşturma çabası’ şeklinde verilen bir sosyalleştirme aracı olarak görülmelidir” (Yıldız, 2003 s.181).

Tarih öğretimi öğrencilerin demokratik, analitik ve eleştirel düşünme gibi bilişsel becerilerini geliştirir. Bu derste devlet, bayrak, vatan, millet, yönetim şekli, hak ve sorumluluklar gibi kavramların öğretilmesi ile öğrencilerde yurttaşlık bilinci oluşur. Bunun yanı sıra tarih öğretimi değerlerin öğretilmesi ve yeni değerlerin kavratılmasında da önemli bir yere sahiptir. Yeni oluşturulan değerlerin içeriği bireysel, ulusal veya evrensel olabilir (Vedder ve Veugelers, 2003).

Tarih öğretimi değer eğitimi açısından incelendiğinde, milli-manevi, dinî, ahlaki ve toplumsal değerlerin oluşturulması ve aktarılmasında alanın değer eğitimine önemli yarar sağlayabileceği görülür. Değerlerin geçmişten günümüze nasıl değiştiği, değişme nedenleri, geçmişteki önemli tarihi kahramanlar ve bunların yaşantıları öğrencilerde değer oluşturmada önemli etkenlerdir. Tarih öğretiminde öğrenciler, geçmiş ve günümüz toplumları için önemli olan değerler arasında kıyaslamalar yapabilir; tarihteki önemli olay ve karakterleri öğrenerek kendileri için örnek alıp değerler oluşturabilirler (Vedder ve Veugelers, 2003).

Tarih öğretimi sayesinde sosyal ve kültürel değerlerin neler olduğu, bunların nasıl ortaya çıkıp ve günümüze nasıl ulaştığını öğrencilere öğretmek mümkündür. Bunun yanı sıra, bu derslerde öğretilen değerler arasında; “iyi” ve “kötü” ile zaman içinde iyi ve kötünün belirlenmesinde/değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek belirsizlik ve farklı görüşler de yer almaktadır (Ulusoy, 2008). Günümüzde tarih öğretimi ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme görevi yüklenmişse de tarih öğretimi, yurttaşlık ve değer eğitimini destekleyebilecek önemli bir alandır.

Ülkemizde tarih öğretimi alanında yapılan araştırmalar incelendiği zaman, alanda pek çok sorunla karşılaşıldığı görülür. Bu araştırma ve gözlemlere dayalı olarak, bazı eğitim kurumlarında tarih öğretiminin, öğrencilerde ilgi

uyandırmadığı, olgulara dayalı, öğretmen merkezli ve gelenekçi bir anlayışla öğretildiği ileri sürülmektedir (Paksoy, 1997; Özbaran, 1998, Tuncay, 1998, Tekeli, 1998a, Tekeli, 1998b, Güler, 2005; Demircioğlu, 2005; 2006). Ülkemizde tarih öğretimine yönelik eleştirilere eklenmesi gereken diğer iki unsur ise, öğrencilere yeterli düzeyde tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmaması ve bu alanda yeterli bilimsel çalışmanın olmamasıdır.

Türkiye de tarih öğretiminde yaşanan bazı güçlükler Avrupa'da da gözlenmektedir. Stradling, genel eğitim sorunlarını ele aldıktan sonra internette ve medyada tarih ile ilgili olan ve ekonomik, siyasi kaygılar taşıyan özellikle popüler tarihle ilgili konuları işleyen dizi, film vb. programların fazlalığı ve öğrencinin bunları değerlendirmede yetersizliğini bir sorun olarak ortaya koyar. Ayrıca, konuların çokluğu ve değişik kaynaklarca sunulan bilgilerin yoğunluğunun tarih öğretmenini zor durumda bıraktığını belirtir (Stradling, 2003). Stradling'in görüşleri doğrultusunda tarih öğretimindeki sorunlar şöyle sıralanabilir; genel eğitim sorunları, internet ve medyadaki bilgi kirliliği ve öğrencinin bu bilgileri değerlendirmede yetersizliği, konuların yoğunluğu, yeni yöntemlerin uygulanmaması gibi.

Ortaokullarda sosyal bilgiler öğretiminin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin daha etkili bir tarih öğretimi gerçekleştirebilmesi için karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi geleneksel metotlarla öğretildiği ve çok fazla detaya inildiği için öğrencilerin anlamasından ziyade onları ezberciliğe iten bir yapısının olduğuna dair eleştirilerde mevcuttur (Yıldız, 2003).

Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması için birçok öğretim yöntemi geliştirilmiş olup bu yöntemlerin her birinin kullanılabilmesi için gerekli olan koşullar birbirinden farklıdır. Başarılı bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretmen bu yöntemler arasından kendisine, öğrencilere, konuya, zamana, hedefe ve kazandırılmak istenen davranışlara en uygun olanı seçmesi önem kazanmaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulama biçimlerinde değişiklikler görülebilir; ancak hepsinin ortak amacı anlamlı bilginin oluşmasını ve bilgilerin kalıcılığı sağlayıp bu bilgilerin etkin bir şekilde kullanımına zemin

hazırlamaktır. Bir başka deyişle kullanılan yöntem ve teknikler ne kadar fazla öğrenciye hitap eder ve aynı zamanda öğrencilerde öğrenme ihtiyacı oluşturursa öğrenme de o kadar kolaylaşacak ve verimli hale gelecektir. Bunun için de öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışında birden fazla öğretim yöntem ve tekniğini beraber kullanması daha fazla fayda sağlayabilecektir (Yel ve Taşdemir, 2008).

2007 yılından itibaren yenilenen sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretim programı ve ders kitaplarında daha önce yapılan eleştiriler ve uluslararası gelişmeler ışığında değişiklikler yapılmaya çalışılmıştır. Mevcut program ve ders kitapları incelendiğinde geçmişteki bazı sorunların halen devam ettiği görülmektedir. Halen yürürlükte olan programın aşırı bilgi yüklü, milli tarih ağırlıklı olduğu bilinmektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre etkinlik merkezli öğretime geçilmeye çalışılsa da mevcut program ve ders kitapları bu geçişi kolaylaştıracak yapıda değildir. Öğretmenlerdeki genel kaygı ise geçmişte olduğu gibi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama adına konuları mevcut ders saati içinde yetiştirebilmektir (Güneyli ve Özkul, 2013).

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin derse ilgisinin artırılarak daha başarılı olabilmesinde kullanılan dokümanların katkısı büyüktür. Tarih konuları işlenirken sadece ders kitaplarına bağlı kalınmayarak bilgisayar, internet, televizyon gibi iletişim araçları ve kaset, cd gibi materyallerin kullanımının öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını daha kolaylaştıracağı ileri sürülmektedir. Ayrıca tarih konuları işlenirken harita vb. görsel sunulara yer verilmesi, tepegöz ve bilgisayar gibi araçlar kullanılmasının öğrenilen bilginin öğrencilerde daha kalıcı hale gelmesine katkı sağlayacağı iddia edilmektedir. Ancak devlet okullarında sosyal bilgiler derslerinin rahatlıkla işlenebileceği teknoloji ile donatılmış sosyal bilgiler sınıflarının yeteri kadar olmayışı sosyal bilgiler ve tarih öğretimi adına büyük bir eksikliklerdir (Özalp, 2000).

Sosyal bilgiler derslerindeki en önemli sorunlarından biri ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri uygulayabilmelerini engellemektedir. Ders dışı etkinlikler olarak ise tarihi yerleri gezme, müze ziyareti, filmler (belgesel filmler, tarihi filmler, dramatik filmler,

dramatik filmler) izletmek vb. faaliyetleri yapabilmeleri zaman probleminde dolayı nerede ise olanaksızdır (Yıldız, 2003).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında olan tarih konuları geçmişe ait bilgileri içerdiğinden konusu gereği soyut bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle öğrencilere tarihle ilgili kavram ve bilgiler kazandırılmaya çalışılırken onların elverişli bir zihinsel yapıya sahip olup olmadıklarını öğrenmek ve belirlemek gerekmektedir.

Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğretmenin anlattığı her şeyi ezberlemesi gerektiğinin hissettirilmesi, Milli Eğitim ders kitaplarının karmaşık oluşu, görsel olmayışı, kronolojiyi ezberleme korkusu, müfredatın yoğunluğundan dolayı ders dışı etkinliklere zaman ayırlamaması, ünitelerin uzun olması, detaylı bilgilerin veriliyor olması gibi nedenlerden dolayı öğrencide sosyal bilgiler dersine karşı önyargı oluşmuştur (Yanpar, 1997).

Bu ön yargının kırılması ve tarih dersinin daha verimli bir hale getirilebilmesi amacıyla özellikle dersin konularının geçtiği tarihi yerlerin ziyaret edilmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, İyonya, Büyük İskender, Roma Tarihi, Çaka Beyliği, Aydınogulları Beyliği dönemi, Osmanlı Tarihi ve Cumhuriyet Tarihi gibi ortaokul öğretim programındaki konuları İzmir de işleyen öğretmenlerin bizzat olayın geçtiği bölgede işleyip anlatması tarih öğretimine katkı sağlayabilir.

Ortaokullarda sosyal bilgiler dersi eğitim programı kapsamında karşılaşılan bir diğer sorunda konu tekrarlarıdır. Nitekim eğitim programları incelendiğinde aynı tarih konularının farklı sınıflarda işlendiği görülmektedir. Eğitim programının bütün eğitim öğretim sürecine yayılması ile öğrencilerde öğretimin daha etkili olması sağlanabilir. Diğer taraftan eğitim programındaki konularda siyasi tarihe ağırlık verilerek kültür ve uygarlık konularının yeteri kadar ele alınmaması da öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir güçlüktür (Özalp, 2000). Yukarıda özet olarak verilen tespitler ışığında bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi planlanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin içerik ve işlenişine ilişkin çeşitli sorunlar vardır. Örneğin program hazırlama, programın içeriği, dersin işlenmesinde kullanılan yöntemler, fiziksel koşullar gibi bazı alanlarda sorunlar dile getirilmektedir. Bu sorunlara yönelik çözümler geliştirilmesinde dersi anlatan öğretmenlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada öğretmen görüşleri üzerinde durularak derinlemesine analizler yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim sisteminde yapılan bilimsel çalışmaların sayısının artmasına paralel olarak, eğitimde kalite ve verimlilik artışının yöntemleri üzerinde de pek çok araştırma yapılmaya başlamıştır. Bu çalışmaların önemli kısmı ilk ve ortaöğretim kurumları üzerinde odaklanmıştır. Eğitim ve öğretimde kalitenin sağlanması ve etkinliğin artırılması hiç kuşkusuz ilköğretim ve ortaokul dönemlerinden başlayarak ilerlemektedir (Yenice ve Saracaloğlu, 2009). Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve buna ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Ortaokullarda okutulan temel derslerden birisi olan, sosyal bilgiler dersi iyi bir vatandaş olmayı, topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi, tarihini bilen, yurdunu ve milletini seven, üzerinde yaşadığı coğrafyanın özelliklerini bilen, haklarını bilen ve sahip çıkan, insan hak ve özgürlüklerine saygı duyan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2006).

Araştırmada ilk olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında olan tarih konularının öğretiminin öğrencilerin iyi bir vatandaş olarak yetişmesine, topluma uyum sağlaması ve sosyalleşmesi vb. değerler kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında bu konuda öğretmenlerin algıları ölçülerek bu algıların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediği analiz edilmesi amaçlanmıştır.

İkinci olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan güçlüklerin neler olduğuna dair öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda algılanan güçlüklerin ve bu algının öğretmenin özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği

belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında tarih konularının daha verimli olarak anlatılabilmesi için öğretmenden kaynaklanan güçlüklerin giderilmesine yönelik önerilerin sunulması amaçlanmıştır.

Üçüncü olarak tarih öğretiminde öğretim programından kaynaklı (yöntem teknik, araç-gereç, ölçme değerlendirme, ders kitapları, ders işlenişi vb.) unsurların neler olduğuna dair öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla sosyal bilgiler dersi öğretim programından kaynaklı unsurlara yönelik öğretmenlerin algıları ve bu algıların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretim programından kaynaklanan muhtemel güçlüklerle yönelik çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Dördüncü ve son olarak tarih anlatımında fiziki koşullar ve kullanılan materyallerden kaynaklanan unsurlara yönelik öğretmenlerin algısı belirlenmiştir. Yapılan bu araştırma ile sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğrencileri ezberciliğe iten bir yapısının olması yönündeki eleştiriler göz önünde bulundurularak derste kullanılacak materyallerin çeşitlendirilmesinin bu güçlüğü ortadan kaldırıp kaldırmayacağına yönelik algıların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediği analiz edilecektir. Bu kapsamda öğrencilerin sadece ders kitaplarına bağlı kalmayıp bilgisayar, internet, televizyon gibi iletişim araçları ve kaset, CD gibi materyallerin kullanımı yaygınlaştırılması gibi öneriler ortaya konulmuştur. Ayrıca başta dersliklerin özellikleri olmak üzere okulların fiziksel koşullarının dersin öğretimine etkisine yönelik de öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Yukarıda belirtilen genel amaçlara ulaşabilmek için bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Araştırmanın Sorusu

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt sorular:

1. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin değer kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

4. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Bu fonksiyonlara ilişkin görüşler:

- Öğretmenin cinsiyetine göre
- Meslek tecrübesine (çalışma yılı) göre
- Öğrenim durumuna göre
- Mezun olduğu bölüme göre
- Derse girdiği sınıfa göre
- Öğrenci sayısına göre
- Herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentileri, kendi yönetim şekillerinin devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle ülkeler için eğitim sistemlerinin genel amacı vatandaş yetiştirmektir. Ülkemizde, sosyal bilgiler dersi devletin istediği vatandaş tipini yetiştirme ve insanı yaşadığı toplumla uyumlu bireyler haline getirme işlevini üstlenmiştir (Safran, 2011). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretimi, ülke ve toplumsal hayatımızda çok büyük etkiye sahip olduğu açıktır ve sosyal bilgiler öğretiminin en etkili biçimde yapılması gerekmektedir.

Bu öğretimi gerçekleştiren öğretmenbilgi aktarıcı değil, bilme ve yapabilme olaylarını kılavuzlayan kişidir. Bilme ve yapabilmeyi kılavuzlamanın iki boyutu, uygun ortam sağlamak ve kolaylaştırmaktır. Günümüzde öğretmen, bu iki boyutta da rol oynayacak yeterlilikte yetiştirilmelidir. Öğretmenin buradaki rolü, dış çevrenin olumsuz ve güç koşullarından ayrılmış özel bir çevre olan okulda, öğrenciye yol gösterme, onu inandırma, güdüleme engelleri aşmasına yardımcı olmalıdır. Bu araştırma, öğretmen görüşlerine başvurularak karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirmesi bakımından önemlidir.

Araştırma sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğrencileri ezberciliğe iten bir yapısının olması yönündeki eleştirilere yönelik öğretmenlerin algısını ölçerek yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılması veya en azından azaltılmasına yönelik çözüm önerileri getirecek olması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın öğrencilerin sadece ders kitaplarına bağlı kalmayıp bilgisayar, internet, televizyon gibi iletişim araçları ve kaset, CD gibi materyallerin kullanımı yaygınlaştırılıp, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları kolay hale getirilip derse ilgi çekilerek, başarılarının artırılmasına katkı sağlayacak olması açısından önemlidir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde gerektiği gibi ders içi ve ders dışı etkinlikleri gerçekleştirememelerinin ders saatlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı görüşü yaygın olmasından dolayı bu araştırma bu probleme çözüm önerisi getirmeyi amaçlaması açısından önemlidir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında tarih konularına karşı öğrencilerde; bütün konuları ezberlemesi gerektiği, Milli eğitim ders kitaplarının karmaşık oluşu görsel olmayışı, kronolojiyi ezberleme korkusu, öğretim programı yoğunluğundan dolayı ders dışı etkinliklere zaman ayırlamaması, ünitelerin uzun olması, detaylı bilgilerin veriliyor olması, konuların çabuk unutuluyor olması, konuların soyut oluşu, müfredat konularında siyasi olaylara fazla yer verilmesi, konu içerisinde geçen kavramların anlaşılabilirliği gibi nedenlerden dolayı önyargı oluşmuştur. Yapılan bu çalışma öğrencilerde oluşan bu önyargının ortadan kaldırılması ve öğrencilerdeki bu kaygının giderilebilmesine çözüm önerileri getirilecek olması açısından önemlidir.

Tarih öğretimi değer eğitimi açısından incelendiği zaman, milli-manevi, dinî, ahlaki ve sosyal değerlerin oluşturulması ve aktarılmasında alanın değer eğitimine önemli katkılarının olabileceği görülür. Değerlerin geçmişten bugüne neden ve nasıl değiştiği, geçmişteki önemli şahsiyetlerin öğrenciler üzerinde oluşturacağı değerler açısından önemlidir. Bu konu ile ilgili ğretmen görüşleri toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyi ve değer eğitimine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının ğretimi sürecinde öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek ve bu konuya ilişkin öneriler getirmek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, ğretmen görüşleri ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi hedeflemiştir. Ayrıca araştırma, Milli Eğitim Bakanlığının sosyal bilgiler dersine yönelik araştırma ve geliştirme hizmetlerine yön vermesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayılıları

Sınırlılıklar

- Araştırma 2014-2015 ğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma İzmirlili ile sınırlıdır.
- Araştırma devlet okulları ile sınırlıdır.
- Araştırma ortaokullardaki sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularına ilişkin öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

Sayıtlılar

- Örneklemi oluşturan öğretmenlerin araştırmaya doğru ve iten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
- Temsil yeterliliği açısından ğretmen görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Seçilen rneklem, evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.
- Ölçek sorularının hazırlanmasında, alınan uzman görüşleri yeterlidir.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılacak bazı kavramlar ve bunların anlamları şunlardır:

Etkinlik merkezli öğretim

Etkinlik merkezli öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrenci merkeze alınmıştır. Ayrıca öğrencilerde düşünme, yaratıcılık, iletişim ve duygudaşlık gibi beceriler ön plâna çıkarılmaya çalışılırken, bilgiyi ortaya çıkarma, bilgiyi öznelendirme ve öğrenme hedeflenmiştir. Öğretmen de öğretim ortamını düzenleyerek öğrenme sürecine daha etkin bir şekilde katılmaktadır (Keskin, 2007).

Sosyal bilgiler

Çeşitli sosyal bilim dallarından özet olarak seçilmiş, öğrencilerin seviyelerine göre sadeleştirilmiş konuları kapsayan ve ilköğretim bölümlerinde okutulan dersin adıdır (Dönmez, 2003). Diğer bir tanıma göre sosyal bilgiler, öğretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş, basitleştirilerek düzenlenmiş konular ve bilgiler bütünüdür. Sosyal bilgiler öğretim programı; Türk demokratik toplumundaki sorumluluk sahibi yurttaşların görevlerine uygun amaçlar üreten, içeriğini tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konularını kaynaştırarak oluşturup ve ömür boyu yurttaşlık becerilerinin uygulanmasını öngören bir öğretim programıdır (Akdağ, 2008).

Tarih

Geçmişte yaşayan insan topluluklarının her türlü faaliyetlerini, olayların birbiriyle olan ilişkilerini, neden sonuç ilişkisi içerisinde, yer zaman göstererek belgelere dayalı olarak inceleyen bir bilim dalıdır (MEB, 2008).

Davranışçı yaklaşım

Öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eden kurama davranışçı yaklaşım denilir (Yanpar, 2008).

Bilişsel yaklaşım

Gerçekte bireyin zihninde oluşan öğrenmenin açığa çıkması olarak kabul edilen yaklaşıma bilişsel yaklaşım denir.

Yapılandırmacı yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiyi oluşturup yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi üzerine temellenmiştir. Bu zihinsel dönüşümler, öğrencilerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgiler, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır. Öğrencilerin ön bilgilerinin olduğu durumlarda kullanılabilir. Yapılan araştırmalar özellikle Sosyal Bilgiler dersinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yanpar, 2006).

Çoklu zekâ yaklaşımı

Zekânın bilinen ve klasik tanımı olan sadece dil ve matematik zekâsını dikkate alan tanımlamanın yerine zekâ, bireyin birçok alanda sporda, müzikte, dans, iletişim, doğada, resimde ürün ve performans ortaya koyma yeteneğine göre yeniden tanımlanmasına çoklu zekâ yaklaşımı denilir (Gardner, 1983).

Ölçme ve değerlendirme

Ölçme, belli kurallar doğrultusunda sembolik değerler vererek objelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş seviyelerini belirtmek için yapılan uygulamadır (Erdemir, 2007).

Değerlendirme iki şeyin kıyaslanmasına dayanan bir sonuca varma işlemidir. Ölçümlerden bir anlam çıkararak ölçülen objelerle ilgili bir değer yargısına varmak değerlendirmedir (Tekin, 2000).

Değerler eğitimi

Değerler eğitimi geniş bir bakış açısıyla Slater (aktaran Keskin 2008:20) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

“Değerler eğitimi, manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürlü/ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar; özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek

etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak yaşam deneyimlerin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir.”

Kuramsal Çerçeve

Ortaokullarda sosyal bilgiler dersi

Sosyal bilgiler dersinin tarihçesi ve dünyadaki gelişimi

Sosyal bilimler ve fen bilimleri eğitimi insanoğlu var olduğu andan itibaren başlamış olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu durum insanoğlunun sosyal ve doğal bir ortamda doğup, büyüyüp ve gelişmesinden kaynaklanmaktadır. Bu süreç içinde insanın yaşamını devam ettirebilmesi için hem toplumun hem de doğanın belli bazı ilkelerini öğrenmesi kaçınılmazdır. Bu yaşamsal ilkeler ile ilgili bilgi beceri ve deneyimleri insan toplum içinde öğrenir. Sosyal bilimlerin içinde yer alan sosyal bilgiler eğitimi de bir ders olarak yer almamış olsa bile insanlığın yaşamı kadar eskidir (Sönmez, 1994).

Sosyal bilgiler kavramının tarihi ilkçağ uygarlıklarına kadar dayanmaktadır. Eski Yunan ve Roma gibi köklü ve büyük medeniyetleri kuran batı toplumları ilkçağlardan itibaren okullarında sosyal bilgilerin kapsamına giren konulara yer vermiştir. Yine büyük ve köklü bir medeniyet olan Çin’de de imparator Sima Qian (Ykl. MÖ. 145-86) ile imparator Du-Yu (732-812) tarih dersleri okutmuşlardır. Avrupa’da ise 13. yüzyıldan itibaren kurulmaya başlanan Paris, Bologna, Oxford gibi okullarda da sosyal bilgilerin konuları yer almıştır (Bilgili, 2006). Sosyal bilgiler kavramı ise ilk defa ABD’de kullanılmıştır. 1800’lerin sonlarında Amerikalı tarihçiler sosyal bilgilerin okullardaki programlarda yer alması hususunda aktif olarak ilgilenmişlerdir (Barr, Barth ve Shermis, 1978).

19. yüzyıl Amerikan toplumunun önde gelen liderleri, ortak kültür oluşturmak, farklı kültürde olan bireylerde bir arada yaşama bilinci geliştirmek yani “Yeni Amerikan toplumu yaratmak” için bir eğitim programı oluşturulmasını gerekli görmüşlerdir. Bu nedenle 1892 yılında Milli Eğitim Konseyi toplanmıştır (Bilgili, 2006). Bu konsey sosyal bilgiler dersini ulusal toplum anlayışını geliştirmek amacıyla düzenlemiştir. Sosyal bilgiler dersi programı tarih, coğrafya

ve yurttaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuştur. Dersin içeriği toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenmiştir (Sönmez, 1994). Sosyal bilgiler kavramın kabul edilmesi Milli Eğitim Derneği'nin “Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından ilk kez yine ABD’de 1916 yılında kabul edilmiştir. Komite bu kavramı “konusu doğrudan insan toplumunun teşkilatına ve gelişmesine toplumsal birliklerin bir parçası olması dolayısıyla insanla ilgili bilgiler, sosyal bilgilerdir” şeklinde tanımlamıştır (Dönmez, 2003).

Sosyal bilgiler, 20.yüzyıl başlarında ABD’de yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik vs. alanlardaki büyük toplumsal değişim ve bu değişimin sonucu olarak ortaya çıkan sorunlara çözüm arayışları olarak disiplinler arası bir yurttaşlık eğitim programı şeklinde ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2006). Sosyal bilgilerin ABD’de ortaya çıkmasında etkili olan diğer gelişme ise ilerlemeci (progressivist) eğitim anlayışında yer alan demokratik toplum için vatandaş yetiştirme görüşünün etkisidir (Erden, tarihsiz; Safran ve Ata, 2003).

Sosyal bilgiler dersi ABD’de doğmuş ve gelişmiş olmasına rağmen, Türkiye dahil dünyanın birçok ülkesinde okutulmaktadır. Bununla birlikte ABD ve diğer bazı ülkelerdeki eğitimcilerin çoğu sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımına karşı çıkmıştır. Bu eğitimciler, sosyal bilgilerin birbirinden bağımsız olarak öğretilmesinin vatandaşlık eğitimi açısından daha etkili olacağı görüşünü savunmuşlardır. İngiltere de bu yaklaşıma karşı çıkan ülkeler arasında yer almakta olup, ilköğretimdeki her sınıf düzeyinde tarih ve coğrafya gibi dersleri birbirinden bağımsız olarak okutmaktadır (Öztürk ve Dilek, 2002).

Sosyal bilgilerin Türkiye’deki gelişimi

Ülkemizde sosyal bilgiler eğitiminin tarihini, Türklerin İslamiyet’e girmesinden önceki döneme kadar götürmek mümkündür. Türklerin Orta Asya’da yaşadıkları dönemlerdeki eğitim durumu ile ilgili fazla bilgiye sahip değiliz, ancak Orhun Abidelerinde; birlik ve beraberlik içinde yaşamının önemi, bilgi almanın, tedbirli bulunmanın mezziyetleri, sevgi, saygı, büyüklere ve Hakana itaat, buna uygun hareket etmeyenlerin düştükleri durum ve yaşayabilmek için gelecek nesillere yönelik birtakım nasihatler yer almıştır (Binbaşıoğlu, 2009). Bu

kitabelerdeki konuların içeriği, o dönemde toplumun töresinin çocuklara ve gençlere öğretilmesine önem verildiğini göstermektedir. Böylece, o dönemin genç nesillerinin toplumsallaştırılarak eğitilmesi sağlanmıştır. Bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlamak sosyal bilgiler dersinin en temel amacıdır. Gayesi bireyi toplumsallaştırmak olduğu düşünüldüğünde, bu dersin temellerinin çok eski dönemlere dayandığını söylemek mümkündür (Safran, 2011).

Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonraki dönemlerde kurulan Büyük Selçuklu Devleti döneminde “Nizamiye Medreseleri” kurularak yaygınlaşmıştır (Kazıcı, 2004). Dönemin devlet adamları eğitim-öğretime ve bilimin gelişmesine önem vermişler; kurulan bu medreselerden Farabi, İbni Sina gibi bilim adamları yetişmiştir. Bu bilim adamları, bugün sosyal bilgiler eğitiminin içeriğinde yer alan konulara değinmişlerdir. Örneğin, Farabi eğitimin amacını mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmek olarak açıklamış, çocuklarda karar verme becerilerinin ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesinin önemine değinmiştir. Medreselerde okutulan dersler içinde, sosyal bilimlerde yer alan tarih ve felsefe dersleri de bulunmuştur (Deveci, 2011).

Osmanlı Devleti’nin ilk yıllardan itibaren kurulmaya başlanan ve giderek sayısı artan medreselerde en önemli düzenleme Fatih Sultan Mehmet zamanında gerçekleşmiştir. Bu düzenleme ile medreselerde kelam, mantık, belagat, lügat, nahiv, hendese, heyet (astronomi) derslerinin yanı sıra tarih ve coğrafya dersleri de öğretilmeye başlanmıştır.

16. ve 17. yüzyıldan itibaren medreselerdeki eğitim ve öğretimde bir duraklama ve bozulma süreci yaşanmıştır. Osmanlı Devleti’nin genel durumu ile ilgili olarak yaşanan bu duraklama ve bozulmanın önlenmesi için 18. yüzyılda eğitim alanında bir takım yenilik hareketleri gerçekleşmiş, batılı tarzda eğitim veren eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. 18. yüzyılda batılı anlamda eğitim veren “Mühendishane-i Bahri-î Hümayun” ve “Mühendishâne-i Berri-î Hümayun” adıyla ilk batı tarzında yükseköğretim kurumları kurulmuştur. Bu okullarda Türkçe, Arapça, Fransızca, geometri, aritmetik, cebir gibi derslerin yanı sıra tarih, coğrafya ve harp tarihi dersleri okutulmuştur (Çetin, 2003). Eğitim ve öğretim kurumlarının yenilenmesi 1839’da Tanzimat Fermanı ile hız kazanmıştır.

Bu dönemde sıbyan mekteplerinde, Osmanlı tarihi ve coğrafya dersleri okutulmaya başlanmıştır. 1869'da "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" yürürlüğe girmiştir. Nizamnameye göre; rüştiye şubelerinin birinci sınıflarında tarih ve coğrafya, ikinci sınıflarında tarih ve üçüncü sınıflarında tarih ve coğrafya dersleri okutulacaktır. İdadi (ortaokul) şubelerinin birinci sınıflarında coğrafya-yı umumi ve muhtasar tarihi umumi; ikinci sınıflarında coğrafya-yı Osmani dersleri okutulacaktır (Çetin, 2003).

1870'te yayınlanan nizamname ile okullarda okutulacak kitapların yazım ve tercümeleleri ele alınmıştır. Bu nizamnamede sıbyan okullarında okutulmak üzere coğrafya ve Osmanlı tarihi kitapları hazırlanması öngörülmüştür (Bilim, 1998). Sosyal bilgilerin kapsamı içindeki tarih ve coğrafya dersleri, Sultan II. Abdülhamit döneminde Maarif Nezareti'ne bağlı olarak eğitim yapan ve o dönemin ilköğretim kurumu olan "iptidailerin"(ilkokul) programlarında da yer almıştır. İlkokullar için çıkarılan 1892 tarihli talimat ile ilkokullara "Mülahas Tarih-i Osmanî" ve "Muhtasar Coğrafya-yı Osmanî" dersleri konulmuştur. 1904'te tüm ilkokullar için yayımlanan yeni programda "muhtasar tarih-i osmanî" dersi vardır (Akyüz, 2001).

1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) çıkarılarak ilköğretim programına tarih, coğrafya, malumat-ı medeniye, ahlakiye ve iktisadiye dersleri konulmuştur (Akyüz, 2001). Bu şekilde tarihi süreç içinde Cumhuriyetin ilanından önce sosyal bilgiler kapsamında yer alan dersler ilköğretim programlarına girmiştir. Tek disiplinli program desenine uygun olarak Cumhuriyet döneminde yapılan 1926, 1930, 1936 ve 1948 programlarında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ayrı ayrı yer almıştır (Safran, 2011).

1926 programında ilkokulların temel amacının, "genç nesillerin çevresiyle uyumunu sağlayarak iyi bir yurttaş yetiştirmek" olduğu vurgulanmış, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri, dördüncü ve beşinci sınıflara haftada ikişer saat okutulmak üzere eğitim programına konulmuştur. Bu dersler ilkeler, içerik ve haftalık sürelerde yapılan değişikliklerle daha sonraki programlarda da yer almıştır (Sözer, 1998).

Cumhuriyet döneminde hazırlanan eğitim programlarında Atatürk tarafından ülkemize davet edilen John Dewey'in etkisi oldukça büyük olmuştur. John Dewey, hazırladığı rapor ile “toplu öğretim ve iş okulu” anlayışının eğitim sistemimize girmesini sağlamıştır. Bu anlayışın etkisi ile 1962 ilkokul programında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri disiplinler arası bir yaklaşımla “toplum ve ülke incelemeleri” adı altında birleştirilmiştir (Safran, 2011). 1968 yılında yayınlanan İlkokul Programı'nda, “sosyal bilgiler” olarak adlandırılmıştır (Öztürk ve Dilek, 2002).

Sosyal bilgiler dersi, ilk olarak 1968-1969 öğretim yılında o zamanlar beş yıllık olan ilkokullarda, 1970-1971 öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Gökkaya, 2003). 1975'ten itibaren ise bütün ortaokullarda okutulmuştur. Bu uygulama 1985'e kadar devam etmiş, bu tarihten sonra sosyal bilgiler dersi yerine 6., 7., ve 8. sınıflarda milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olarak verilmeye başlanmıştır. 1997-98 öğretim yılında tekrar ilköğretim okullarının 4., 5., 6. ve 7. sınıflarında sosyal bilgiler dersi okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2011). Bugün ise 2005 yılında kabul edilen sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin tanımı ve mahiyeti

Eğitimde sürekliliğin sağlanması için bilgiye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı karşılayan derslerden biri olan sosyal bilgiler; öğrencilere sosyal davranış kurallarını, yaşadığı toplumun kültür, örf, adet, gelenek-göreneklerini aktaran toplumsal görev ve sorumluluklarını öğreten bilgiler vermektedir.

Moffatt (1957), sosyal bilimleri, “İnsan ve cemiyeti alakadar eden ilmi tetkik ve araştırmalarla elde edilen bilginin heyeti mecmuasıdır” şeklinde tanımlamıştır. Buna göre insana ait olan bilgiler, kişisel yaşamın idaresi, ekonomik hayatın düzenlenmesi, ulusların idaresi ve uluslararası ilişkilerin ayarlanması için mutlaka gerekli olan bilgilerdir. Bu gibi bilgiler olmadan uygarlıkların kendi varlıklarını sürdürebilmesi ve ilerleyebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle sosyal bilimlere büyük ihtiyaç duyulmaktadır (Moffatt, 1957).

Kuramsal ve bilimsel gelişmelerin sosyal bilimler alanındaki eğitim sürecine yansıtılması çabası “sosyal bilgiler” kavramını doğurmuştur. Sosyal bilgiler; sosyal bilimlerin araştırmalarına dayalı olarak eğitim alanının ortaya çıkardığı bir kavram, bir okul öğretim programı ve ortaokullarda bir derstir.

Devletler için eğitimin en önemli fonksiyonlarından biri de iyi bir vatandaş yetiştirmedir. Yurttaşlık duygusunun gelişmediği toplumlarda ilerleme, huzur, refahtan söz edilemez. Eğitim yurttaş yetiştirme görevini ilköğretim okullarındaki farklı dersler aracılığıyla yerine getirmektedir. Bu derslerden en önemlilerinden biri ilkokul ve ortaokul kademelerinde okutulan sosyal bilgiler dersidir (Kaymakçı ve Ata, 2012).

Sosyal bilgiler, öğrenciye verilen ‘eğitim’ kavramı içinde adeta ‘öz’ niteliğinde yer alır. Çünkü bireyin yaşadığı toplumsal hayata etkin bir şekilde uyum sağlamasında en büyük rolü sosyal bilgiler dersi yüklenmiştir. Bu ders öğrenciye yaşadığı çevreyi, toplumu, toplumsal kurumları ve bunların arasındaki ilişkiyi bilinçli bir şekilde tanımasını sağlar. Öğrenciye davranışlarını bunları dikkate alarak düzenlemesini sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bunun için sosyal bilgiler dersi “insanlık bağlarına önem veren birleşmiş konular birliği” diye de belirtilebilir (Moffat,1957 Akt: Demir, 2006: 41).

Erden (1996: 8) sosyal bilgileri, “İlköğretim okullarında, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayanarak, etkili ve bilinçli yurttaş yetiştirmek için, bireylere sosyal yaşama dair temel bilgi, beceri, değer ve tutumların öğretildiği bir çalışma alanı” şeklinde tanımlamıştır.

Barth ve Demirtaş (1997:1-6) ise sosyal bilgileri “insanların toplumsal ve fiziksel çevreyle olan ilişkilerini inceleyen aynı zamanda insan ilişkilerini göz önünde bulunduran bir bilim alanı” olarak tanımlanmıştır.

Sosyal bilgiler dersinde birey geçmiş-bugün-gelecek bağlamı içerisinde toplumsal çevresiyle etkileşim kurarak bugün var olduğu ortam içinde nereden geldiğini ve bununla birlikte nereye gideceğini öğrenir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi toplumsal kanıtlamaya dayalı, canlı, güncel bilgiler olarak ifade edilmektedir (Karadağ ve Çalışkan, 2006).

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlere bağlı uzmanlık alanları yardımıyla toplum hayatına ait bilgi ve becerilerin verilmeye çalışıldığı bir inceleme alanı olarak ifade edilebilir (Zeybek, 2006). Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim alanlarına ait bilgilerin bir araya getirilerek ve bu bilgileri belirli amaçlara göre düzenlenerek öğrencilerin sosyal hayatla ilişkili temel bilgi, beceri, değer, tutumları kazanabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersi farklı sosyal bilim alanlarına ait bilgi ve değerlerin bir araya getirilip bütünleştirilmesi sonucunda birden çok disiplini içinde bulunduran bir yapıdır (şimşek, 2002).

“Sosyal bilgiler, küreselleşen dünyada hemen her yönüyle sorunları bilgiye dayanarak zebilen etkin bir yurttaş yetiştirmek amacıyla beşeri ve sosyal bilimlerden aldığı yöntem ve bilgileri kaynaştırarak kullanan bir ğretim programıdır” (ztrk, 2006: 24). Hayati değerini çok yüksek bir ders olan sosyal bilgiler kısaca öğrenciye “yaşantı” kazandıran bir ders olarak bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme tecrübeleri kazandırır (Szer, 2008). Sosyal bilimler alanında yapılan sentezler dikkate alınarak tanımlanan sosyal bilgiler dersinin insanın dünyaya baktığı pencere olma görevini üstlendiği görülmektedir (Taşlı, 2003).

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgilerin eğitimi ile ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası alanda en büyük kuruluş olan sosyal bilgileri şu şekilde açıklamaktadır: Bu tanıma göre;

Sosyal bilgiler, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla kaynaştırılmasından oluşan bir çalışma alanı olup vatandaşlık yeterliliklerini kazandıran bir derstir. Sosyal bilgiler okul programı içinde, coğrafya, hukuk, sosyoloji ve sanat, edebiyat, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, din, fen bilimlerinden ilgili ve uygun içeriklerden oluşan sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı ortaya çıkarır. Sosyal bilgilerin temel amacı, küreselleşen bir dünyada genç kuşaklara demokratik bir toplum içinde kültürel farklılıkları olan bir yurttaş olarak, kamu yararına yönelik, mantıklı kararları bilgiye dayalı verebilme becerisi geliştirmelerine yardımcı olmaktır (NCSS, 1993; Akt. Doğanay, 2002).

Yeniden yapılandırılan sosyal bilgiler programında sosyal bilgiler aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

“Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve yurttaşlık bilgisi konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevre ile etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir”(MEB: 2005: 51).

Tanımlara bakıldığında sosyal bilgiler dersi, sosyal bilim dallarından seçilen bilgilerin ortaokul çağındaki öğrencilerin seviyelerine basitleştirilip düzenlenerek bütünleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Başka bir deyişle sosyal bilgiler dersi ile yaşadığı ortama ve dünyaya duyarlı, etkin ve üretken, demokratik değer ve tutumları benimseyen, insan haklarına saygılı, eleştirel ve yaratıcı düşünen, edindiği bilgiyi sosyal ve kültürel bağlamda anlamlandırabilen, doğru kararlar verebilen, çağın gereklerine ayak uydurabilen, sosyal yaşamda haklarını ve görev bilincine sahip yurttaş yetiştirmede oldukça önemli bir çalışma alanıdır.

Sosyal bilgiler dersinin amacı ve hedefleri

Günümüzde bilgi teknolojilerinin hızla ilerlemesi, iletişimin artması, nüfusun çoğalması, toplumsal ve sosyal ilişkilerin giderek karmaşık hale gelmesi bireyin aile ve çevresinden kazandığı bilgi ve beceriler yetersiz kalmaktadır. 20. ve 21. yüzyıllardaki siyasi, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler bireyleri yeni beceriler edinmeye, çok yönlü sosyal ilişki ve sosyal yapı nedeni ile ortaya çıkan sorunlara çözüm üretebilecek davranışlar kazanmaya zorlamaktadır (Erkal, 2006). Bu özellikler çoğunlukla eğitim yoluyla bireylere kazandırılmaktadır. Ülkeler yeni eğitim programları hazırlayarak bu gereksinimlerini karşılamaktadırlar. Bunlardan biri de sosyal bilgiler programıdır.

Özellikle 20. yüzyılda ulusal devletlerin kurulması ile yönetimler kendi varlıklarını sürdürebilmek için kendi sistemlerini, fikirlerini benimsemiş yurttaş yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Sosyal bilgiler programı bu amacı

gerçekleştirebilmek için oluşturulmuştur. Nitekim Osmanlı Devletinden sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, kendi yapısına uygun nitelikli yurttaş yetiştirmek için 1926 yılından itibaren tarih, coğrafya ve yurttaşlık eğitimi derslerini ilkokulda vermeye başlamıştır. İyi vatandaş yetiştirmeye yönelik eğitim programına olan ihtiyaç yeni kurulan Cumhuriyet'in başlangıcından itibaren ideal vatandaş yetiştirilmesi, ulusal kalkınmanın ve ulusal bilincin sağlanması ve cahillikle savaşta ortaya çıkmıştır (Bilgili, 2008). Bu yönüyle Sosyal Bilgiler Programı, MEB'in amaçlarından “vatanını ve milletini seven, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilinç yönünden gelişmiş, ulusal değerlere sahip çıkan bireyler yetiştirme” idealine işaret etmektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu,1973 mad.2).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçları şöyle sıralanmaktadır:

a) “Atatürk inkılâpları ve ilkelerine ve anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

b) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişilik olarak yetiştirmek.

c) İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.”

Yukarıda saydığımız Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarını sıralayacak olursak:

- Kişilik gelişimi
- İnsan ilişkileri
- Ekonomik verimlilik
- Yurttaşlık sorumluluğu
- Değişme ve hayatla mücadele
- Dünyayı ve yurdu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma vb. alanlarda kişinin yeteneklerini geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde insan haklarına saygılı, vatandaşlık bilincine sahip, kişilik yönünden kendini geliştirmiş, sosyal sorunlarla baş edebilen, üretime katkıda bulunabilen, ülkesini ve dünyadaki gelişmeleri takip edebilme gibi temel özellikler üzerinde durulmaktadır. Buna göre Milli Eğitim Temel Kanunu ile sosyal bilgiler dersinin genel amaçları birbiri ile paralellik arz etmektedir.

Türkiye'de hem anayasanın ilgili maddelerinin işaret ettiği vatandaşlık anlayışı, hem Türk Milli Eğitiminin amaçları, hem de ilköğretimin amaçları, sosyal bilgiler programının amaçları birbiriyle ilgilidir. Bu yönüyle hukuki metinlerde sıralanan amaçları gerçekleştirmede sosyal bilgiler dersi oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin amaçları 2005 yılında uygulamaya konulan yeni sosyal bilgiler öğretim programında şöyle ifade edilmektedir:

- “Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

- Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
- Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
- Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâkı gözetir.
- Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
- Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.

- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
- İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” (MEB, 2005:2).

Yukarıda detaylı olarak ele alınan sosyal bilgiler dersinin amaçları en genel şekli ile evrensel, ulusal ve bireysel olmak üzere üç kategoride ele alınabilir. Bu yaklaşımlar şunlardır:

- Bireye bir yurttaş olarak görev ve sorumluluklarını öğretme yolu olarak sosyal bilgiler,
- Sosyal bilimler ile ilgili bilgi ve becerileri anlatma biçimi olarak sosyal bilgiler,
- Bireyin sosyal hayatla ilgili birtakım bilgi ve becerileri kazanma yolu olarak sosyal bilgiler (Akdağ, 2009).

Ayrıca sosyal bilgilerin genel amaçlarını Mehmet Ali Kısakürek ve Fersun Paykoç dört temel başlıkta toplamıştır (Paykoç, 1991).

- **Düşünme Yeteneğini Geliştirme:** İnsanların hayat boyu başarılı olabilmelerinin temelinde etkili düşünme önemlidir. Sosyal bilgiler öğrencilere problemlere eleştirel yaklaşım ile yaratıcı düşünme becerisi kazanmalarını sağlayarak, onların düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde pek çok katkı sağlar. Dersler işlenirken öğrenciye, olayı tanımlama, sorular tespit etme, veri toplama, analiz ve değerlendirme, sonuçları tespit etme, kontrol etme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, bazı anahtar kavramlar ve düşünceler kazandırma, temel kavramları geliştirme, genellemeler yapma, olaylara objektif yaklaşabilme, farklı görüşlere yer verme vb. unsurlarla düşünme yeteneğinin gelişmesinde etkili olur. Bununla birlikte öğrencilerde iyi düşünme ve yararlı işler yapma alışkanlığı kazandırır.

Öğrencilere bilgilerin aktarılmasının yanında öğretilenlerin özetlenmesi, not tutma, ödev hazırlama, grup çalışmalarına katılma, kütüphanelerden ve çeşitli kaynaklardan yararlanma, kendi düşüncesini etkili bir biçimde anlatma alışkanlıklarını da kazandırabilir.

- Ekonomik Yeterlilik: Sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçlarından bir diğeri de öğrencilere ekonomik bakış açısı kazandırmaktır. Öğrencilere sınırlı kaynakların yerli yerinde kullanılmasına dair kavram, beceri ve davranış geliştirecek yaşantılara olanak sağlayarak tasarruf yapma ve “israftan kaçınma” alışkanlıklarının kazandırılması amaçlar. Ülke kaynaklarının önemini ve bunların korunmasını temel seviyede bilme, doğayı koruma, iş ve meslek tanıma ve bu konuda tercihler yapma, ihtiyaçlarını iyi sıralama gibi özellikler kazandırma yoluna gidilmelidir.
- Vatandaşlık Sorumluluğu: Sosyal bilgiler dersinde öğrencinin okul, aile ve toplumda sorumluluklar alması ve bunları yerine getirmesi istenir. Ayrıca devlet kurumlarının işleyişi, hükümetin görevi, anayasa ve kanunların önemi, toplumun örf adet ve gelenekleri çerçevesinde davranış biçimleri, hak ve özgürlükleri koruma bilincine ulaşması gibi konular üzerinde durularak vatandaşlıkla ilgili etkinliklere katılma olanağı sağlanır. Böylece öğrencilere, iyi bir yurttaş ve sosyal insan olarak görevlerini öğretir.
- İnsan İlişkilerinin Geliştirilmesi: Sosyal bilgiler ders içi ve ders dışı etkinliklerle desteklenerek insan ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, komşuluk ilişkileri, aile ilişkileri, toplum ilişkileri ve farklı ülkelerin insanları ile olan ilişkileri içine alan geniş bir bakış açısı ile verilmelidir. Kendi milli kültür unsurlarını tanımanın yanında, başka kültürleri öğrenerek o ulusların ihtiyaç, problem ve yaşayış tarzının da farkına varır.

Bir kimsenin sosyal bilgiler derslerinden yararlanmış olması demek, onun toplum içinde kendi yerini bilmesi, çevresinde meydana gelen olayların geçmiş ve gelecekle olan bağlantısını kurabilmesi, kendisi ve aile bireylerinin yaşamını dürüst bir şekilde kazanmasına bağlıdır. Burada bireye toplumsal anlamda bir

takım görevler düşmektedir. Dolayısı ile sosyal bilgiler sorumluluk bilincinin kazandırılmasında da oldukça etkilidir (Moffat, 1957).

Sosyal bilgiler dersinin içeriği

Sosyal bilgiler dersi, ilkokul 4 ve ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulan ve ders içeriği olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi gibi ana bölümlerden oluşan bir derstir. Tarih konularının devamı niteliğinde olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi de 8. sınıfta okutulmaktadır. MEB tarafından ortaokullardaki sosyal bilgiler ders programı 36 haftalık eğitim döneminde 5. ve 6. sınıflarda haftada üçer ders saat, 7. sınıflarda haftada dört ders saati, 8. sınıflarda da haftada üçer ders saati olarak planlanmıştır. Etkili ve sorumlu, aynı zamanda milli bilinç ve tarih duyarlılığı oluşmuş vatandaşlar yetiştirilmesinin amaçlandığı ders kapsamında ortaokul düzeyindeki sınıflara göre aşağıdaki ünite, içerik ve konular planlanmıştır.

5. sınıf öğretim programı

Beşinci sınıflarda öğretilen sosyal bilgiler dersi öğretim programında “Haklarımı Öğreniyorum”, “Adım Adım Türkiye”, “Bölgemizi Tanıyalım”, “Ürettiklerimiz” “Gerçekleşen Düşler”, “Toplum İçin Çalışanlar”, “Bir Ülke, Bir Bayrak” ve “Hepimizin Dünyası” üniteleri bulunmaktadır.

“Haklarımı Öğreniyorum” ünitesi kapsamında yapılacak etkinlik ve işlenecek ders konuları sonucunda öğrencilerin buldukları grup ve toplumun tanınması, toplumsal roller ve çocuk olarak sahip oldukları hak ve sorumluluklara ilişkin bilgilerin kazanılması amaçlanmaktadır.

“Kültür Miras” öğrenme alanı başlığı altında “Adım Adım Türkiye” ünitesine yer verilmiştir. Bu üniteye hedeflenen kazanımlar ise; Türkiye’deki doğal, tarihi yapıları tanıtmak, ülkemizin çeşitli yerleri ile bu yerler arası ilişkileri ortaya koymak, kültürel öğelerin insanların bir arada yaşamalarındaki önemini açıklamak, kanıt kullanarak Atatürk inkılapları öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırmak olarak belirlenmiştir.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı başlığı altında “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrencilerin yaşadıkları bölgenin coğrafi ve iklimsel özelliklerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca doğal afetlerin türleri ve yaşadıkları bu bölgelerin doğal afet bölgesinde olup olmadığı konularındaki farkındalıklarının artırılması hedeflenmiştir.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı başlığı altında “Ürettiklerimiz” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrencilerin, yaşadığı bölgedeki coğrafi şartlar ile ekonomik faaliyetleri ilişkilendirerek bu faaliyetlerdeki insan unsurunun ekonomiye katkısını fark etmesi hedeflenmiştir. Ayrıca insanların işbirliği ile üretime daha fazla katkı sağlayabileceği adına yeni görüşler geliştirebilmesi amaçlanmıştır.

“Bilim, Teknoloji, Toplum” öğrenme alanı başlığı altında “Gerçekleşen Düşler” ünitesine yer verilmiştir. Bu üniteye öğrencilerin, buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirerek ve bunların toplumsal yaşama etkilerini fark etmeleri amaçlanmaktadır.

“Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanı başlığı altında “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesine yer verilmiştir. Bu üniteye hedeflenen temel amaç öğrencilerin, toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirmektir. Kurumların insan yaşamındaki yeri, sivil toplum kuruluşlarının tanım ve faaliyetleri ve bu kuruluşların etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirebilir. Ayrıca bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarının resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

“Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesine yer verilmiştir. Bu üniteye amaç öğrencilerin, toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını fark ederek, yaşadığı bölgedeki merkezi yönetim birimlerini öğrenmesidir. Ayrıca ulusal egemenlik ile demokratik yönetim birimleri arasındaki bağı fark etmesi amaçlanmaktadır.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı başlığı altında, “Hepimizin Dünyası” ünitesine yer verilmiştir. Bu üniteye amaç öğrencilere, kendileri gibi dünyada farklı coğrafyalarda yaşayan çocuklarla ortak ilgi alanlarının olduğunu fark

ettirmektir. Ülkelerin kendi aralarında ekonomik yönden ilişki içerisinde olduğunu öğrenerek turizm faaliyetlerinin birbirleri arasında ortak mirasın oluşmasında önemli rol oynadığını öğrenmeleri amaçlanmıştır.

6. sınıf öğretim programı

Altıncı sınıflarda öğretilen sosyal bilgiler ders programının içeriği konusunda MEB tarafından hazırlanan “Ders Programları” incelendiğinde, ders kapsamında “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum”, “Yeryüzünde Yaşam”, “İpek Yolunda Türkler”, “Ülkemizin Kaynakları”, “Ülkemiz ve Dünya”, “Demokrasinin Serüveni” ve “Elektronik Yüzyıl” üniteleri bulunmaktadır.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesi bulunmaktadır. Bu ünite ile öğrenciler; çevresinde yaşanan olaylar ve olgular hakkındaki farklı boyutları birbirinden ayırır. Bilimsel araştırma metodlarıyla toplumsal sorunlara hak ve özgürlükler çerçevesinde çözüm üretmeye çalışır. Öğrenciler, sosyal bilgiler dersi ülkenin etkin bir yurttaşı olarak gelişimine katkı sağladığını fark eder.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı başlığı altında, “Yeryüzünde Yaşam” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; harita bilgisi hakkında bilgi elde ederek, ülkemizin coğrafi konumunun neresi olduğunu fark eder. İklim bilgisi ile Dünyada ve Türkiye’de yaşanan iklim türlerini öğrenir. Tarih öncesi yaşayan toplulukların yaşadığı yerlerden günümüze kadar yerleşmeyi etkileyen unsurlarla ilgili çıkarımlarda bulunur.

“Kültür ve Miras” öğrenme alanı başlığı altında, “İpek Yolunda Türkler” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin siyasi, ekonomik ve kültürel yönleri ile ilgili sözlü ve yazılı kaynaklardan yararlanarak çıkarımda bulunurlar. Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri’nin temelini ilk Türk devletlerine dayandığını kavrarlar. İpek Yolu’nun devletlerarası ilişkilerde önemini fark eder. İslamiyet’in ortaya çıkışı ile Türklerin İslamiyet’e girme nedenlerini ve Türklerde meydana gelen değişimleri fark ederler.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı başlığı altında, “Ülkemizin Kaynakları” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Türkiye’nin doğal kaynaklarının ekonomiye etkisi incelenerek bilinçsiz bir şekilde tüketilen kaynakların insan hayatına etkilerini fark eder. Sorumluluk sahibi vatandaşların ve nitelikli insan gücünün ülke ekonomisindeki önemini kavrar.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı başlığı altında, “Ülkemiz ve Dünya” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; dünya üzerinde nüfus ve ekonomik faaliyetler hakkında çıkarımda bulunarak Türkiye’nin diğer ülkelerle olan ekonomik, siyasi ve kültürel faaliyetlerini Atatürk’ün dış politika anlayışı ile değerlendirir.

“Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “Demokrasinin Serüveni” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; demokrasi ve insan haklarının tarihsel gelişimini analiz eder. Demokrasi ile diğer yönetim biçimlerini karşılaştırarak demokratik değerlerin üstünlüğünü fark eder.

“Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “Elektronik Yüzyıl” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; sosyal bilimlerin birey ve toplumsal yaşama katkısı ile ilgili örnekler sunar. Atatürk’ün akılcılık ve bilimsellik ilkesi doğrultusunda bilim ve teknolojideki gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerindeki etkilerini kavrar.

7. sınıf öğretim programı

Yedinci sınıflarda öğretilen sosyal bilgiler ders programının içeriği konusunda MEB tarafından hazırlanan “Ders Programları” incelendiğinde, ders kapsamında “İletişim ve İnsan İlişkileri”, “Ülkemizde Nüfus”, “Türk Tarihinde Yolculuk” “Zaman İçinde Bilim”, “Ekonomik ve Sosyal Hayat”, “Yaşayan Demokrasi” ve “Ülkeler Arası Köprüler” üniteleri planlanmıştır.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; insanlar arası ilişkilerde iletişimin önemini kavrayarak kitle iletişim araçlarının iletişimdeki rolünü fark eder. Özel yaşamın gizliliği ve iletişim özgürlüğü kavramları hakkında yorum yapabilir.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı başlığı altında, “Ülkemizde Nüfus” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Türkiye’de nüfusun dağılımına etki eden faktörleri yorumlayarak ülkedeki göçlerin neden ve sonuçlarını tartışır.

“Kültür ve Miras” öğrenme alanı başlığı altında, “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Türkiye Selçuklularının Anadolu’yu Türkleştirmesi ve siyasi kültürel faaliyetlerini öğrenir. Osmanlı Devleti’nin büyümesini kolaylaştıran nedenleri, fetihleri, toplumdaki hoşgörü ve adalet anlayışını kavrar. Osmanlıdaki yenilik çalışmalarının neden ve sonuçlarını değerlendirebilir.

“Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “Zaman İçinde Bilim” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; tarihteki ilk uygarlıklardan günümüze kadar gelen bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki süreci fark eder. Türk İslam dünyası ve Avrupa’da yaşanan bilimsel birikimin nasıl gerçekleştiğini ve günümüze kadar geldiğini değerlendirir.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı başlığı altında, “Ekonomik ve Sosyal Hayat” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; geçmişten günümüze toprağın üretim üzerindeki önemini, ticaret yollarının devletlerin ekonomik yaşamına etkilerini fark eder. Üretim teknolojisi, vakıflar ve mesleki eğitim kavramlarını tarihten örneklerle kavrar.

“Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı başlığı altında, “Yaşayan Demokrasi” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; geçmişten günümüze Türk devletlerinde yaşanan tarihsel süreçteki yönetim ve demokrasi anlayışını fark eder. Demokrasilerde ülke yönetilirken baskı gruplarının (sivil toplum kuruluşları, siyasi partiler, medyanın ...) karar alma süreçlerinde ne denli etkili olduğunu kavrar. Bütün bu yaşananları demokrasi süreçleri içinde analiz eder.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı başlığı altında, “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; I. Dünya Savaşı’nın başladığı yıllarda Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik

yapısıyla savaşın çıkış nedenleri ve sonuçları hakkında ilişki kurar. Ortaya çıkan küresel sorunların çözümünde bireysel sorumlulukların önemini farkına varır.

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı

Sekizinci sınıflarda öğretilen sosyal bilgiler dersi kapsamında MEB tarafından hazırlanan “İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders programında: “Bir Kahraman Doğuyor”, “Milli Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler”, “Ya İstiklal Ya Ölüm”, “Atatürkçülük”, “Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk’ün Ölümü” ve “Atatürk’ten Sonra Türkiye: 2. Dünya Savaşı ve Sonrası” üniteleri bulunmaktadır.

“Bir Kahraman Doğuyor” ünitesi ile öğrenciler; Atatürk’ün çocukluk dönemi, öğrenim hayatı, askeri yönden yetenek ve başarılarını analiz eder. Gelecekte oluşacak fikir hayatında Selanik, Manastır, Sofya ve İstanbul şehirlerinin önemli rolü olduğunu fark eder.

“Milli Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; I. Dünya Savaşı ve sonrasında imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması sonrası Osmanlı Devletinin durumunu değerlendirir. Mondros Ateşkes Antlaşması ile başlayan işgallere karşı Atatürk’ün milli bilinci, birlik beraberliği sağlayarak kurtuluş savaşını başlatmasını kavrar. Sonrasında Misak-ı Milli’nin kabulü, Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılması gibi gelişmeleri değerlendirir. İstanbul Hükümeti’nin Sevr Antlaşması’nı imzalamasına karşın Atatürk’ün ve halkın tutumunu fark eder.

“Ya İstiklal Ya Ölüm” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Kurtuluş Savaşı sırasında cephelerde gerçekleşen mücadeleleri değerlendirir. Savaş devam ederken Türk halkının Tekâlif-i Milliye Emirleri ile önemli bir dayanışma örneği sergilediğini kavrar. Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz Savaşı’nın kazanılmasında Mustafa Kemal Atatürk’ün etkin rolünü kavrar.

“Atatürkçülük” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Atatürk’ün cumhuriyetçilik ilkesi ile halkın kendi kendini yönetmesinin önemini, milliyetçilik ilkesi ile milli birlik ve beraberliğin oluşması gerektiğini, halkçılık ilkesi ile

eşitlik, adalet, demokrasi kavramları ilişkilendirilir. Devletçilik ilkesi ile devlete siyasi, ekonomik, kültürel olarak yüklediği sorumlulukları açıklar. Laiklik ilkesi ile din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması gerektiğini fark eder. İnkılapçılık ilkesi ile de Türk milletinin kültürel değerlerini çağdaş uygarlıkların seviyesine çıkarmanın gerekliliğini kavrar. Böylece Türk milletinin yapmış olduğu mücadelenin ve Atatürkçülüğün özgürlük mücadelesi veren diğer ülkelere örnek olduğunu kavrar.

“Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk’ün Ölümü” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; Türk dış politikasında Lozan Barış Antlaşması’nın önemli yere sahip olduğunu kavrar. Hatay’ın Anavatana katılmasında Atatürk’ün göstermiş olduğu gayreti fark eder. Atatürk’ün ölümü ile birlikte onun fikir ve görüşlerinin evrenselliğine ilişkin yorum yapabilir.

“Atatürk’ten Sonra Türkiye: 2. Dünya Savaşı ve Sonrası” ünitesine yer verilmiştir. Bu ünite ile öğrenciler; 2. Dünya Savaşı sonuçlarının Türkiye Cumhuriyeti Devletine toplumsal, kültürel ve ekonomik açıdan etkilerini fark eder. Demokrasinin önemli unsurlarından çok partili hayata geçiş denemelerini inceler. SSCB’nin dağılması, Körfez Savaşları, Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerinin tarihsel sürecini analiz ederek değerlendirir. Bütün bu gelişmeler ışığında Türk Silahlı Kuvvetlerinin ne denli önemli bir yere sahip olduğunu kavrar (MEB, 2009).

Sosyal bilgiler dersinde öğrenme - öğretme süreci

Okul içi ve sosyal yaşamın kaynaştırılması, etkili yurttaş yetiştirme amacının gerçekleştirilebilmesi için toplumsal olayların sınıf ortamına taşınması gerekmektedir (Deveci, 2007). Bunun için toplumsal yaşantı ve yurttaş eğitimi ile ilgili kavram ve ilkelerin doğrudan öğretimi için bir programa ihtiyaç duyulmuştur. Ülkemizde sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinin konusu sosyal yaşam ve yurttaşlık bilgisi ile ilgili kavram ve ilkelerin öğretimidir.

Sosyal bilgiler dersi, Atwood’a (1989) göre, toplumların kültürel, ekonomik, siyasi ve sosyal anlamda geçmişte ve günümüzde yaşadığı sorunları ve gelecekte karşısına çıkabilecek sorunların neler olacağı ve bunların çözümüne

yönelik eğitimi ele almaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin ilköğretimde en önemli görevi çocuklara günümüzde ortaya çıkan sorunların nedenleri tarihsel bakış açısıyla gösterilerek geleceği daha iyi planlamalarına yol göstermesidir. Böylece sosyal bilgiler öğretimi öğrencilerin ileriki yaşamlarında sosyal, ekonomik ve siyasi kurumlara aktif katılımıyla ilgili karşılaşılabileceği sorunları etkili bir biçimde çözmelerine yol gösterir (Akt. Güven: 2005).

Sosyal bilgiler dersinde etkili bir öğretme-öğrenme süreci ile öğrenciler etkili yurttaş becerileri kazanabileceklerdir. Bunu gerçekleştirebilmek için de çevredeki değişimlere ayak uydurma, kültürel faaliyetler, insanlığın oluşturduğu eserler, geleceğin inşasına yönelik eğilimler gibi konularla ilgili sosyal anlayış geliştirebileceklerdir.

Öğretme-öğrenme sürecinin anlamlı olması: öğrenciler detaylı bilgiyi ezberlemek ya da tekrarlamak yerine öğrendikleri bilgi, beceri, inanç ve tutumları okulda ve sosyal yaşamda nasıl kullanacaklarını bulmaya çalışırlar. Araştırma ve düşünme becerilerini kullanarak yakın çevrelerinde ve dünyada neler olduğunu anlamaya çalışırlar. Bu nedenlerle, öğretme-öğrenme sürecinin sosyal bilgiler dersinde anlamlı olabilmesi için:

- İçerik öğrencilerin konuların birbirleri ile olan ilişkilerini anlayacakları bir şekilde düzenlenmelidir.
- Temel kavramlar, şema ve resim gibi görsel materyaller yardımıyla anlatılmalıdır.
- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler motive edilmelidir.
- Öğrencilere önceki bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlayacak sorular sorulmalı, konu hakkında eleştirel düşünceleri sağlanmalı ve tartışmalar ışığında bilgiyi yapılandırmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ne öğrendiklerine ilişkin ölçme değerlendirme yapılmalıdır.
- Özgün etkinliklere daha çok yer verilmelidir (Örneğin, öğrencinin sadece haritayı göstermek yerine, kendi gezi rotasını çizmesinin istenmesi).

- Öğretmen planlamada, uygulamada ve değerlendirmede yansıtıcı olmalıdır.

Öğretme-öğrenme sürecinin bütünleştirici olması: doğası gereği sosyal bilgiler bütünleştirici bir derstir. Çünkü geniş bir öğrenme içeriğini, farklı eğitim araçlarını ve öğrenme metotlarını kullanır. Bu nedenle, öğretme-öğrenme süreci bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimi;

- İnsanlığın gelişimine ilişkin bilgi sağlar.
- İçinde bulunduğumuz zaman ve mekânı geçmişteki tecrübeler ve geleceğe bakışla ilişkili olarak bütünleştirir.
- Bilgi, beceri, davranış, inanç, değer ve tutumları birleştirir.
- Etkili bir şekilde teknolojinin kullanılmasını gerektirir.
- Derslerin tümüne yönelik becerilerin, programın içeriğindeki konular aracılığıyla okuma, yazma, iletişim, araştırma, gözlem, verileri çözümleme, sentez gibi kavramlarla bütünleştirilmesini kapsar.

Öğretme-öğrenme sürecinin değer temelli olması: Etkili sosyal bilgiler öğretimi, konuların ahlaki yönlerini ve toplumun genelini ilgilendiren yansıtıcı gelişim alanlarını ve toplumsal değerlerin uygulanmasını kapsamalıdır. Öğrenciler derste etkileşimde bulunurken başkalarının haklarına saygı duymayı, temel demokratik değerleri, karar verme becerilerini ve yurttaşlık konusunda katılım sağlamayı öğrenmelidirler. Bu nedenle öğretmen;

- Değerler konusunda siyasi veya şahsi görüş belirtmekten kaçınmalıdır.
- Öğrencilerin konu ile ilgili değerlerin, zıtlıkların ve ikilemlerin farkında olmalarını sağlamalıdır.
- Bireyin üzerine düşen görevleri ve sosyal grupların yararlarını kavratmalıdır.
- Öğrencilerin demokratik, sosyal, siyasi değerlere dayanan mantıklı ve tutarlı bakış açıları geliştirebilmelerine yardımcı olmalıdır.

Öğretme-öğrenme sürecinin zorlayıcı olması: Öğrencilerin hedef davranışları kazanabilmeleri için bireysel ya da grubun üyesi olarak etkinliklerde yer almaları ve üzerlerine düşen görevleri dikkatli ve özen göstererek yerine getirmeleri beklenir. Bu nedenle, öğretmen üretici ve zorlayıcı öğretme-öğrenme sürecini desteklemek amacıyla;

- Öğrenme grubunun işlevsel bir parçası oldukları konusunda öğrencileri desteklemeli ve motive etmelidir.
- Öğrencilerin yansıtıcı tartışmaların amacını, dayanışma içinde çalışarak içeriğin anlamını ve ilgili bağlantıları ortaya çıkarmalarını sağlamalıdır.

Öğretme-öğrenme sürecinin etkin olması: Etkin yapılandırma süreci ile öğrenciler öğretme-öğrenmede yeni anlayışlar gerçekleştirirler. Öğrenciler öğretme yöntemlerini birebir izlemek yerine bireysel becerileri ile yeni konular arasında bağlantılar geliştirerek, içeriği anlamlandırma yoluna giderler. Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinin sosyal bilgiler dersinde etkin olabilmesi için;

- Özgün etkinliklere yer verilerek içeriğin yaşamda uygulanabilmesine olanak sağlanmalıdır.
- Öğrenciler, tarihsel olaylarla ilgili demokratik değerleri ve vatandaşlık gereklerini içeren yaratıcı dramalara, benzetim etkinliklerine, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, düşüncelerini paylaşmaya, aile bireyleri ile görüşmeye, içinde bulunduğu toplumdan bilgi toplamaya, yurttaşlık görevlerine ilişkin çalışmalar yapmaya (gönüllü hizmetler gibi) yönlendirilmelidir.
- Eğitim ortamları etkileşime uygun hale getirilmelidir.

Sosyal bilgiler dersinde öğretme-öğrenme sürecinin güçlü ve etkili olması; eğitim boyunca öğrencilerin olgularla, insanlarla ve nesnelere, zihinsel ve fiziksel olarak etkileşimde bulunmasına; öğrencilerin dikkatlerinin sunulan fikirler üzerine odaklanmasına ve geçmiş bilgilerini var olan duruma aktarmalarına bağlıdır (Sunal ve Haas, 2002).

Geleneksel öğretim anlayışının egemen olduğu öğrenme ortamlarında çok fazla ve farklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğretmen, geleneksel anlayışın dışına çıkarak öğrenciye toplumsal kişilik kazandırmayı hedeflemelidir. Çünkü öğrenci tarafından yapılandırılarak içselleştirilmiş olan bilginin, ileriki yaşamında da onu bırakmayacağı düşünülmektedir.

Geleneksel öğretim uygulamalarının ortaya çıkardığı problemlerin başında; öğrenilen bilginin, yazılı yoklama için ezberlenerek kalıcı olmaması, unutulması, öğrenciler tarafından bilgilerin önemli bir kısmının yanlış ya da eksik anlaşılması ve öğrenilen bilgi ve becerilerin ileriki hayatlarında etkin bir şekilde kullanamayacak olmaları problemin nedenidir. Bu nedenle, eğitimciler daha verimli, etkili, çekici ve anlamlı eğitim çalışmalarını geliştirerek geleneksel yaklaşımdan kaynaklanan bu tür sorunları gidermeye çalışmışlardır (Deryakulu, 2000).

Şüphesiz, teknoloji çağının getirdiği gereksinimlere yanıt vermek için geliştirilen yapılandırmacı kuram, geleneksel kuramlara alternatif bir yaklaşım olarak (İşman, 2003), sosyal bilgiler dersinde güçlü ve etkili öğrenme sürecini sağlayabilecek yaklaşımlardan biridir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi

Tarihin tanımı ve kapsamı

Eğitim sisteminin değişmez öğelerinden biri olan tarih, uzun yıllardan beri sosyal bilgiler programında önemli bir yer tutmaktadır. Tarih geçmişte yaşanan olaylar veya bunlar hakkındaki kaynakların verileridir (Köstüklü, 2003).

Zaman içerisinde insanların ortaya koyduğu fiil ve davranışlar tarih biliminin konusudur. Ancak tarihin akışı içerisinde meydana gelen gelişmeleri araştırıp ortaya çıkarmak neredeyse olanaksızdır. Çünkü pozitivist tarih anlayışında belirtildiği üzere yazılı kanıta dayandırılmayan herhangi bir görüş tarihsel bilgi olarak kabul edilemez. Bu nedenle tarih, geçmişte yaşanmış olay ve olgular hakkında kaydedilenlerdir denilebilir.

Tarih, anlam itibariyle tarihçiler tarafından benzer sözcüklerle açıklansa da nitelik bakımından tartışmalı bir kavramdır. Uzun yıllar insanların zihinlerini meşgul eden bu alan, bazılarına göre bilim, bazılarına göre ise olgulardan ibaret bir disiplindir. Bu konuda fazlaca yaşanan tartışmalara rağmen özellikle 19. yy' dan sonra tarih bilim niteliği ağırlık kazanmış, günümüzde ise bu konu tekrar tartışılır hale gelmiştir. Bu bölümde amaç, tarihin anlamına ilişkin açıklamalar ve tartışmaları sunmaktır. Türk Dil Kurumunun internet sitesinde tarih kavramı konumuzla alakalı olarak, “nesrin hikâyeleme türlerinden biri olup her türlü kaynaklardan faydalanarak, zaman içinde geçen olayları, sebep ve sonuç bakımından birbirine bağlayan bilim dalı, geçmiş” olarak açıklanmaktadır.

Genellikle tarih ve geçmiş kavramları, aynı şeyi ifade ediyor gibi görünse de aslında geçmiş ile tarih kavramları birbirinden farklıdır. Tarih, geçmişi kaydedip araştırıp incelerken; geçmiş ise ne olduğunun gerçeğidir. Tarih ise onun entelektüel tartışması ve yorumudur. Geçmiş, yaşanmış olan her şeyi kapsar (Vella, 2001). Collingwood'a göre tarihin, tarihinin kafasında geçmiş düşüncenin yeniden oluşturulması olduğunu söylemektedir (Akt: Aysevener, 2001; 94). Güneş (2005;4) de, tarihin tanımını; “günümüzün problemlerini çözmek isterken geçmiş örnekler hakkında yaptığımız yorum” olarak ifade etmektedir.

Tarihin özellikle iki anlamı çok kullanılır. Bunlardan birincisi, geçmişte yaşanmış her şey olarak gerçek tarih; ikincisi, gerçek tarih üzerinde yapılan çalışmalara verilen isimdir. Herodot ilk anlamıyla tarihin, gerek insan gerek toplum olsun, bütün insanlar için geçerli olduğunu ilk defa etkileyici bir anlatımla tanımlayan kişidir (Hobsbawm, 2007). Kendisinden önce gelen tarihçilerin tarih metodunu kökten reddederek, bu alanda büyük değişiklik yapan ve etkisini halen devam ettiren İbn-i Haldun (Akt: Hocoğlu, 2002) da tarihi; “geçmişteki olayların zamansal kronolojik dizilişleri olan ve ibretlik hikâyelerle insanlara dini ve ahlâki öğütler sunan bir nevi ahlâk ilmi olarak tanımlar. Asıl tarih denilen görünen yüzü ve olayların arka planına nüfuz etmeye çalışan iç yüzü olarak tarihi ikiye ayırır.”

Harbison (1952; 100) tarihi, “Tüm çağlarda acının ve olayların, güç ve övüncün, günah ve ölümün bir hikâyesi” olarak tanımlamaktadır. Tarih kavramı, 19. yüzyıla kadar İbn-i Haldun'un ilk ifadesinde de benzer şekilde genel olarak

“ölü geçmişin ulaşılmış bilgisi” olarak anlaşılmıştır (Collingwood, 1990; 206). Fakat tarih, geçmişe ilişkin bilgilerden ibaret değildir. Çünkü bu bilgi aktarıldığında geçmiş, bugüne ilişkin bir anlam kazanır. Pingel’e göre (2007) tarihsel gelenekler zamanın üç ögesini, geçmişi, bugünü ve geleceği birleştirir. Descartes’e (Akt: Özlem, 2004; 52) göre ise, tarihte meydana gelmiş bir çok olay içerisinden seçilmiş olanların bilgisidir. İngiliz tarihçilerinden Froude (Akt: Nordau, 2001; 15) ise “Tarih, mazinin siyasetidir” der. Hartog (2000; 205-207) eserinde: “Tarih, gelecekte şimdiki zamana gönderilen bir uyarıcı olmuştur. Akad dilinde de zaten geçmiş zaman, “önde olan”; gelecek zaman ise, “arkada olan” manasına gelen terimlerle ifade edilmektedir” şeklinde yazmaktadır.

Bir bilim dalı olan tarih, aynı zamanda insanlıkla ilgili olup biten olayları, onların değişik zamanlarda neler yaptığını, kısacası insanoğlunun her türlü uğraşını ifade etmektedir. Tarih, insanın gerçekleştirdiği tüm kültür varlığını içine alır. Tarih sözünün gerçek anlamı da budur (Bıçak, 1999). İnsanın yaptıklarını konu edinmiş olan tarih anlayışı giderek değişmektedir. Postmodernist tarih anlayışıyla, “hemen hemen her şeyin tarihi olabilir” anlayışı ortaya çıkarken tarihin konusunun insan olduğu ön kabulü giderek değişmeye başlamıştır (Aslan ve Yılmaz, 2001; 101-102).

Bülent İplikçioğlu’na (1997) göre ise; tarih, insan tarafından şekillendirilmiş veya insan üzerinde etkisini göstermiş, herhangi bir yerde ve zamanda ‘gerçekleşmiş şeyleri, bunlarla ilgili sözlü, yazılı kaynakları ve maddi kültür kalıntıları analiz-sentez yoluyla eleştiri süzgecinden geçirerek, sebep-sonuç ilişkisi kurarak, sistematik olarak açıklayan bir bilimdir.

Tarih, geçmişte yaşanan olayları, toplumların yaşadıkları evreleri yer-zaman göstererek neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışan, bu ilişkileri belge ve delillere dayandırarak sistematik bir şekilde inceleyen bir disiplindir (Demir ve Acar, 1998).

Tarih ile ilgili yapılan bu tanımlara bakıldığında araştırmacıların bir kısmı geçmişte yaşanan olaylar ve bunlar hakkındaki verilerdir diyerek kaydedilenlerin tarih olduğu üzerinde durmuşlardır. Bir kısmı da geçmiş, bugün ve geleceğin

birleşimidir şeklinde tarihin tanımını yapmıştır. Diğer bir kısmı tarihin konusunun insanın her türlü uğraşı olduğunu ifade ederken bazı araştırmacılar ise tarihin geçmişteki olayların oluş sırasına göre sıralanışdır şeklinde tanım yapmıştır. Tarih, geçmişte yaşayan insan topluluklarının her türlü faaliyetlerini yer zaman göstererek, neden sonuç ilişkisi içerisinde, belgelere dayanarak, objektif bir şekilde inceleyen bilim dalıdır.

Tarih öğretiminin önemi

Sosyal bilgiler içinde yer alan farklı disiplinler arasında tarih önemli yere sahiptir. Bu önemi sosyal bilgilerin bütün disiplinler ile tarihin mutlaka bir ilişkisi olmasından kaynaklanmaktadır.

Tarih, öğrencilerin iyi bir yurttaş olabilmelerine, değişik beceriler kazanmalarına, tarihsel düşünebilmelerine etki etmektedir. İnsan hak ve özgürlüklerin öğrenilmesinde vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde, demokratik ilkelerin benimsetilmesinde ve milli değerlerin oluşturulmasında tarihin büyük önemli bir yeri vardır. Bireylerin yaşamında önemli bir yeri olan tarih, milletlerin yaşamında da önemli bir yere sahiptir. Tarih, milletlerin hafızası durumundadır. Hiç şüphesiz milletleri güçlü hale getirecek bu hafızadan yararlanmak ve geçmişte yapılan hataları bir daha yapmamaktır. Tarih bilimi işte bu sebeple, milletlerin hayatında önemli bir konumdadır (Turan ve Ulusoy, 2011). Tarih milletlerin yaşamında oldukça önemlidir:

Bireyler geçmişlerini tarihleri ile öğrenirler. Geçmişini bilmeyen milletler bugünü ve yarını doğru bir şekilde değerlendirip düzenleyemezler ve karşılına çıkan problemler karşısında doğru çözümler üretemezler.

Bugün atalarımızdan bizlere kalan iki önemli miras; milli kültür ve millet olarak sahip olduğumuz bütün değerler sistemidir. Günümüz gençliğinin, en önemli görevi bu mirası koruyarak ve geliştirerek kendinden sonraki nesle bırakmaktır. Ancak tarih bilmekle bu sorumluluğun bilincine ulaşabilir. Milletlerin varlığını devam ettirebilmeleri ancak bu şekilde sağlanır. Aksi takdirde milletlerin yaşamında “devamlılık” düşüncesi olmaz, nesiller arasında kopmalar ortaya çıkar.

Tarih milli kültür ve uygarlığını iyi tanıyan, ona sahip olabilme ve onu geliştirebilme bilincine sahip gençliği yetiştirir. Bu nesiller, tarihini benimseyerek geçmişleri ile gurur duyarlar. Başka toplumlara özenmezler, diğer milletler arasında kendilerini küçük görmezler (Turan ve Ulusoy, 2011).

Tarih öğrenmekle insan, toplumların sevinçlerini, üzüntülerini, kahramanlıklarını hisseder. O zamana kadar anlamlarını bilemediği ilerleme, gerileme, çöküş, uygarlık yenileşme gibi kavramların gerçek anlamlarını öğrenir. Bununla birlikte tarih, algılamayı da geliştirir (Oruç ve Kırpık, 2006; 215).

Tarih geçmişle ilgili bilgileri insanlara vererek bugünü anlayabilmelerini sağlar. Tarihi bilmek insanların yaşadığı süreçleri anlayabilmek için önemlidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009). Tarih, geçmişi aydınlatmanın yanında, günümüzü anlamamıza ve geleceğe yön verebilmemize imkân sağlayan önemli bir araçtır. Tarih, insanlara hür düşünmeyi, kültür seviyesini yükseltmeyi, kendine güven duymayı öğretir. Geleceğin mirasçısı olan gençlere, kültürel değerleri aktararak, milli benliğin korunması ve ahlaki değerlerin benimsetilmesi tarih eğitimi sayesinde olur. Tarih eğitimi, her öğrenciye bilmesi gereken kavramları vermesi, empati yapmayı öğretmesi ve öğrencinin iyi bir yurttaş olarak yetişmesi açısından oldukça önemlidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009).

İngiltere gibi tek disiplinli program geleneğinin süregeldiği ülkeler bir yana, disiplinler arası sosyal bilgiler geleneğinin doğduğu ülke olan ABD’de dahi, kültürel mirasın aktarılmasında başrolü oynadığı varsayılan tarih dersi, önemini korumuştur. Bu durum Türkiye için de geçerlidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009).

“Tarih yazmak, tarih yapmak kadar mühimdir. Yazan yapana sadık kalmazsa değişmeyen hakikat insanlığı şaşkırtacak bir mahiyet alır” (Kocatürk, 2005;271) diyen Mustafa Kemal, Türkiye Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren tarihe gereken önemi vermiştir. Öyle ki, Sakarya Savaşı başlamadan bir ay önce 16-21 Temmuz 1921 tarihinde, ülkemizin güneyi ve batısı işgalden kurtulmamışken, bir ara cepheden Ankara’ya gitmiş ve İlk Maarif Kongresini toplamıştır (Akyüz, 2006 İnan, 1983 Çınar, 2005). Çünkü Mustafa Kemal Atatürk, Osmanlı Devleti’ndeki çok başlı eğitim sisteminin zararlarını görmüştü

ve bu durumun sonucunda da devletin yıkıldığına farkında idi. Yeni kurulan devleti eğitim sistemiyle birlikte kurmak için maarif kongresini toplamıştır. Bugünkü eğitim sistemimizin temelleri bu kongrede alınan kararlar ile atılmıştır. Bu kararlar şunlardır;

İçeride eğitim sistemi, birlik ilkesi, cehaletin ortadan kaldırılması ilkesi, millîlik ilkesi, disiplin ilkesidir (Turan, 2005a). 15 Nisan 1931 tarihinde de Türk Tarihi Tetkik Cemiyetini kurmuştur (Turan, 2005b). Kurtuluş savaşı mücadelesi hakkında bilinçlendirmek, devletin kuruluş hedef ve amaçlarını ulusa anlatabilmek için 1926 tarihinden itibaren İstanbul Darülfünun yönetmeliğinin 6. maddesine dayalı Edebiyat Fakültesi dersleri arasına konulmuştur. Yusuf Hikmet Bayur, Yusuf Kemal Tengirşenk, Recep Peker ve Mahmut Esat Bozkurt gibi dönemin devlet adamları tarafından konferanslar şeklinde bu dersler yürütülmüştür (Özüçetin ve Nadar, 2010; Erdaş, 2006). Dolayısıyla, eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde tarih dersi, Cumhuriyetin ilanından sonra önemli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Atatürk'le birlikte, programda Türk tarihi esas alınmıştır ve Türk tarihine bütüncül bir şekilde bakılmaya başlanmıştır. Ülkemizde ikinci dünya savaşından sonra tarih öğretim amaçlarında değişiklik yapılarak öğrenciye problem çözme becerisi kazandıracak tarih programları bu şekilde düzenlenmiştir (Demircioğlu, 2006).

1931'de ana fikre uygun olarak hazırlanan dört ciltlik tarih kitapları 1939'a kadar okutulmuştur (Tüfekçioğlu, 1991). Cumhuriyet'in ilanından sonra hazırlanan ders kitaplarının içeriğinde Türklüğe vurgu yapılmış ve tarihi kendi kaynaklarımızdan anlatma yoluna gidilmiştir. Böylece ulus devlet bilincinin oluşturulması sağlanmıştır (Safran, 2008).

Tarih dersleri; evrensel değerlerin ortaya konulmasında ve bunların benimsenmesinde oldukça etkili olan derslerden biridir. Ortak değerlere sahip olan insanlar ortak amaç doğrultusunda kısa sürede buluşabilirler. Bu nedenle tarih eğitimi ile kazandırılmak istenen; bireylerin vatanını, milletini seven, iyi birer yurttaş olmalarını sağlamaktır. Bu amaçla eğitimin her kademesinde tarih öğretimine yer verilmiştir. İlkokulda hayat bilgisi, ortaokulda sosyal bilgiler, lisede ise tarih olarak yer alır (Toklu, 1997).

Kendimiz ve dünyada gerçekleşen olaylar hakkında bilgi sahibi olmak tarihi bilmekten geçer. Günümüzü iyi okuyup geleceğe yön verebilmek için geçmişimiz hakkında bilgi sahip olmamız gerekir. İnsan kendi geçmişinin kültürünü, uygarlığa olan katkısını, değerler sistemini ancak tarihi bilmekle öğrenir. Öğrendiği bilgileri günümüz şartlarında değerlendirerek geliştirebilme bilincine sahip olarak gelecek nesle aktarabilir. Böylece nesiller arasında devamlılık sağlanmış olur.

Tarih öğretiminin amaçları

İlköğretim programlarında sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih öğretiminin genel amaçları üç temel başlıktan oluşur. Birincisi öğrenciye, bilgileri geleneğe dayalı olarak geçmiş ile ilgili öğrenmesi gereken oranda ve çerçevede vermek; ikincisi çocuğa, geçmişinin uzun olduğunu ve devam edeceğini düşündürerek, içinde bulunduğu toplumun “bugün” den ibaret olmadığını, toplumun değerlerini, sanat birikimini kavratmak; üçüncüsü ise var olan bilgileri temel bilgilerle kaynaştırıp benimsemesine yardımcı olmaktır (Sakaoğlu, 1998).

Tarih dersi yoluyla öğrencilere, geçmişe dayalı bazı bilgi veya inanışların geleneksel şekilde öğretilmesinin üç önemli sebebinden bahsedilmektedir. Bunlar:

- Miras olarak tarih,
- Değerler eğitimi için tarih,
- Bu günü kavramak için tarihtir (Safran, Tay ve Öcal, 1999).

Tarih öğretmenin amacını John Dewey şöyle ifade eder; öğrenciye toplumsal yaşamın değerini sezdirmek, insanlar arasında birlik beraberliği sağlayan gücü buldurmak ve insanların buradaki görevlerini görmelerini sağlamaktır (Köstüklü, 2003).

Dewey Tarih ders programının sosyal amaçlarını şöyle ifade eder.

- Tarih, günümüzde insanlar arasındaki ilişkileri anlamaya yarayan bir vasıtaadır.
- Toplumsal ilerlemenin en iyi örneklerini tarih sunar.

- Çelişki ve karşıt durumları göstererek yeni bir bakış açısı kazandıran tarih hayal gücünü geliştirir.
- Tarih, sosyal gelişimin yollarını öğretir.

Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan tarih konularının 2005 sosyal bilgiler programında önceki programlara kıyaslanınca daha hafifletilmiş ve öğrenciyi merkezli bir anlayış getirdiği görülmektedir. Tarih öğretimin genel amaçlarını ise (Köstüklü, 2003:12) şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencinin geçmişte yaşananlara dikkatini çekmek
- Öğrencinin diğer devletleri ve kültürleri öğrenmesini ve kavramasını sağlamak
- Geçmişin aydınlığında bu günü anlamak
- Eğitim programının diğer alanlarını zenginleştirmek
- Disiplinli uygulama alanı ile muhakemeyi geliştirmek
- Öğrencileri gelecek yaşamlarına hazırlamak
- Öğrencinin kişilik duygusunun gelişimine fayda sağlamak

Bu amaçlara bakıldığında tarih öğretiminin, temelde öğrencinin kendi geçmişini öğrenerek dünya tarihini algılamasına yardımcı olduğu ve öğrencinin kişilik duygusuna geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir (Paykoç 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Talim Terbiye Kurulu'nun 08.07.1983 gün ve 108 sayılı kararıyla kabul edilen “orta öğretim kurumları tarih programında” tarih öğretiminin amaçları şunlardır:

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

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

- Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup gün geçtikçe daha da karmaşık hale gelen yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara çözüm getirebilen; milli ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmak.

Türkiye’deki öğretim kurumlarında bu amaçların dışında tarih öğretiminin; “demokratik, insan haklarına saygılı, sorumluluğunu bilen, dün, bugün, gelecek arasında ilişki kurmayı becerebilen ve araştırmayı seven genç kuşaklar yetiştirmeyi hedef alan bir dinamizm oluşturma çabası” biçiminde bir sosyalleştirme aracı olarak görülmesi gerektiği söylenebilir (Tebliğler Dergisi, 1983; Yıldız, 2003).

Günümüzde ortak bir tarih anlayışı ortaya koymak amacıyla Avrupa Birliği ülkeleri özellikle çalışmalar yapmaktadır. 1993’te kurulan EUROCLİO (European Standing Conference of History Teacher’ Associations) tarih öğretilimiyle ilgili pek çok proje ve bilimsel çalışmalar yapmaktadırlar. Yaptığı çalışmalardan biri de, Avrupa Konseyi ve Danimarka hükümetinin 1965 yılında düzenlemiş olduğu orta öğretim okullarında tarih öğretilimi konulu toplantıdır. Ortak fikir olarak tarih alanının öğretilme amacıyla ilgili olarak şu görüşler kabul edilmiştir:

- Anlayış ve vatan sevgisi kazandırmak amacı ile geçmişteki olayların anlatılması
- Öğrenciye muhakeme becerisinin kazandırılması (eleştirel, mantıklı ve analitik düşünme yeteneklerini kazandırmak)
- Toplumsal sorumluluk bilincinin kazandırılması (geçmişini ve kültürünü bilen, vatan ve millet sevgisine sahip, uyumlu bireylerin yetiştirilmesi)
- Hoşgörü (kendisi dışındaki kültürlere ve milletlere karşı anlayışlı olma)
- Demokratik bilincin oluşturulması (demokrasinin değerlerini ve becerini kazandırmak)

Dewey’e göre “Tarih öğrenmede asıl olan, insancıl bağlantı ve ilişkileri tanıyabilme gücünü edinmedir. Geçmişin bilgisi, bugünü anlamada anahtar

olduğu için tarih öğretilmelidir. Geçmiş, günümüz tarihidir. Bugünün sosyal hayatının sorun ve problemleri geçmiş ile yakın ve doğrudan doğruya öylesine bağıntılı haldedir ki öğrenciler, geçmişe temas etmedikçe bu problemleri çözme yollarını bulamazlar. Problemlerin doğası, onların nasıl meydana geldiğini bilmeksizin anlayamaz” (Akt: Demircioğlu, 2005; 10).

Tarih öğretiminin başka bir amacı da, bu bilim alanından yararlanarak insanların, geçmişten ders almalarını sağlama ve bunları sosyal hayatları için kullanmalarınıdır. Ayrıca öğretene ve öğreneni ait olduğu topluma ilişkin görevlerini ne kadar bilip bilmediği ve tarih biliminin nitelikleri konusunda sorgulamak; bununla da yetinmeyip, öğrenme ve öğretme konularındaki problemler için çözüm yolları üretmek ve yeni metotlar geliştirmektir (Güler, 2005).

Sosyal bilgiler dersi içerisinde tarih konularının yeri

Sosyal bilimlerin önemli bir dalı tarihtir. Bundan dolayı tarih öğretimi ile sosyal bilgiler öğretimi birçok alanda benzer özellikleri taşırlar. Tarih sosyal bilgiler alanı içinde hususi bir yer teşkil eder. Tarih hem diğer ülkelerde hem de kendi ülkemizde başlı başına bir alan olarak öğretilmektedir (Sarı, 2002). İlkokuldan üniversiteye kadar uzanan süreç içerisinde tarih öğretimi, sosyal bilimler ve sosyal bilgiler öğretiminden bağımsız olarak düşünülemez. Tarih öğretiminden hedeflenen sonucun alınabilmesi için her öğretim basamağında okutulan tarih dersi programlarının birbirleriyle bağlantılı olması gerekir. Bir fizik, bir matematik programı gibi her tarih programının da kendinden önceki bir tarih programının devamını, bir sonraki programında altyapısına zemin hazırlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Safran, 1993).

Tarih konuları ilk ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi kapsamında verilmektedir. Ülkemizde kullanılmakta olan ilköğretim sosyal bilgiler programında tarih öğretiminin esas amacı, öğrencilerde tarihsel yorumlama becerisini geliştirme düşüncesi olmuştur. Bu beceri çocuklara, hem tarihsel olayların gerçekleşme zamanını öğretir, hem de öğrencilerin bilgi ve belgeleri kullanarak olayların neden ortaya çıktığını keşfetmelerini sağlar. Böylece geçmiş

doğru sorgulayıp anlayan öğrenciler, günümüzü de doğru okuyabilir (Ulusoy, 2008).

Sosyal bilgiler öğretim programı'nda bulunan maddelerden bazılarının öğrenciye kazandırılması ancak tarih dersi ile gerçekleşebilir. İlköğretim sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıflar öğretim programı'nın tarih konuları ile ilgili maddeleri şu şekildedir:

1-Türk Milli Eğitiminin genel amaçları kısmında yer alan maddesidir. Madde şu şekildedir:

“Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir.”

2-Programın genel amaçlar kısmında yer alan şu maddelerdir:

- “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
- Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.

- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
- Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.”

3- Programın açıklamalar ve amaçlar kısmında yer alan şu maddelerdir:

- “Sosyal bilgiler ünitelerinde; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır. Öğretmen de konuları tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi diye ayrı ayrı değil, çok yönlü olarak işlemelidir. Örneğin, Türkiye’nin coğrafi bölgeleri ele alınırken, millî mücadele yıllarında bu bölgedeki faaliyetlere yer verilerek, coğrafya, tarih, insan hakları ve vatandaşlık konuları ilişkilendirilerek, milli bilinç, insan hakları ve tarih duyarlılığı oluşturulmaya çalışılmalıdır. Benzer şekilde edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikâyeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler, Türkçe dersleriyle kaynaştırılmalı, öğrencilere vatan sevgisi kazandırılmalıdır.”
- “Tarih konuları da öğrencilere bir problem olarak sunulmalıdır. Örneğin “TBMM’nin Açılışı” konusunda, “Atatürk, 1920’de kurulan yeni devletin malî kaynakları problemini nasıl çözdü?” problemi ortaya atılabilir. Burada önce, bir devletin gelir kaynakları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmalı, sonra veri ve kaynak toplamalarına yardım edilmeli, görüşleri test edilmeli ve tartışmaya teşvik edilmeli, daha sonra da öğrencilerin bir rapor yazmaları sağlanmalıdır.”
- “Öğretmen bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsemelidir. Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir. Öncelikle küçük veri kırıntıları ve olgu koleksiyonları yerine, öğrencilerin büyük fikirler, temalar ile

karşılaşmalarına yönelik, becerileri ve değerleri geliştirici etkinlikler seçebilir. Örneğin, I. Dünya Savaşı'na, Milli Mücadele'ye ve II. Dünya Savaşı'na siyasal, ekonomik ve kültürel açılarından topluca bakılabilir. Öğretmen, önce bu savaflara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerini saptamalı, öğrencilerin olguları araştırmalarına dayandırdıkları bulgular yoluyla birbirinden ve ders kitaplarından öğrenebileceği bir ortam sağlamalıdır. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bireysel ya da grup olarak birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir yer olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler demokratik beceri ve değerlere sahip, bilimsel düşünmeye açık, insan haklarına saygılı, işbirliği içinde çalışabilen, cumhuriyet sevgisi ve demokrasi bilinci gelişmiş, haklarını bilen ve sorumluluk sahibi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak yetişebilir.”

- “Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak, öğrencilerin tarih bilincini geliştirilmelidir. Öğretmen, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, Kurtuluş Savaşı'nda bir zaferin ya da Türk İnkılâbı ile ilgili herhangi bir olayın yıl dönümü, Ankara'nın başkent olması gibi olayların yıl dönümlerinde Atatürk'ün kişilik özelliklerini, inkılâplarını, ilkelerini ve düşüncelerini anlatmalıdır. Öğretmen, Atatürk'ün “Türk, öğün, çalış, güven”, “Ne mutlu Türküm diyene!” ve “Yurtta sulh, cihanda sulh” gibi sözlerinden hareketle, Türklerin tarihte oynadıkları rolü; askerlik, idare, hukuk, bilim, fen ve sanat alanında insanlığa hizmetlerini göstermelidir. Öğrencilerin, Türk milletine, Türk bayrağına, Türk ordusuna ve vatanına hizmet eden kişilere sevgi, saygı ve takdir duygularını geliştirmelidir. Öğrenciler, yazılı ve görsel basın tarafından güncel konuların ve haberlerin etkisi altındadır. Öğrencilerin zihinlerinin güncel meselelerle meşgul olduğu zamanlarda ve dönem başında planlanmış dersin pek verimli olmadığı durumlarda, öğretmen

“güncellik ilkesinden” hareket etmeli, fırsatları değerlendirmelidir. Güncel konular, öğrencilere iş ve proje olarak verilmelidir.”

- “Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Bu geziler, sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmalı ya da müzelerin çalışma kâğıdı kullanılmalıdır. Öğrencilerin doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır. Tarihî bir kişilikten söz ediliyorsa, bu kişi de okulun bulunduğu çevrede doğmuş, bulunmuş ya da ölmüş ise bu yönden değerlendirilmelidir. Bu kişinin medrese, cami, kütüphane, imaret, han, türbe, mahalle, sokak ve ev gibi herhangi bir eserde kitabesi varsa, bu kişi ve eserleri ile ilgili öğrencilere araştırma projeleri verilebilir. Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılması ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır. Öğrencilere verilen ödevler gerçek hayat problemlerinden seçilmelidir. Örneğin antik bir şehirden asfalt karayolu geçirilmek isteniyor. “Siz bu şehrin neden korunması gerektiğini açıklayan dilekçe yazınız”. “Ya da TRT için çalışan bir program yapımcısısınız. Safranbolu evleri ile ilgili bir belgesel yapmanız isteniyor. Bu belgeselin senaryosunu yazınız.” Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir.”
- “Öğretmen, öğrencileri millî, ahlaki, insanî, manevî, kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici olmalıdır. Ayrıca derse ilişkin konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya teşvik etmelidir” (MEB, 2005b).

Sonuç olarak, tarih öğretimi, sosyal bilgiler ve sosyal bilimler öğretimi ile iç içedir. Bu nedenle, hem tarih öğretmenleri, hem de sosyal bilgiler öğretmenleri, tarih konularını, genelde sosyal bilimler alanı, ilk ve ortaokul aşamasındaki sosyal bilgiler dersi ve ortaöğretim basamağındaki coğrafya, psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi sosyal bilimler dersleri ile süreklilik ve bütünlük içerisinde ele almalı; öğretim etkinliklerini buna göre düzenlemelidir.

Tarih öğretiminde teorik yaklaşımlar

20. yüzyıldan itibaren teknolojik, ekonomik ve sosyal alanda hızlı bir değişim yaşanmıştır. Bu baş döndürücü gelişmeler günümüzde de devam etmekte ve bu durum yaşamı giderek daha da zorlaştırmaktadır. Bu durum belirli bir bilgi birikimine sahip olan gelişmiş ülkelerin yararına olurken, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerin ise zararına sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu gelişmeyle birlikte eğitim kurumlarına çok önemli görevler düşmektedir. Bu yüzyılda düşünen, üretken, sorgulayan, eleştiren, düşünme ve öğrenme süreçlerinin bilincinde olan ve sürekli kendini yenileyebilen bireyleri bu seviyeye getirmek eğitim kurumlarının en önde gelen amaçları arasında olmalıdır (Kaya, 2008). Bu becerilerin kazandırılması için eğitim yöntemleri ve programları ve farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Bireylerin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği konusunda pek çok araştırmalar yapılmış, bu çalışmalar sonucunda pek çok kuram geliştirilmiştir (Keser, 2003; Özden, 1999).

Kuram, deneylerle ortaya çıkan gerçeklerin modelleştirilmesi girişimidir. Kuram, gerçeklere dayanır ve gerçek, doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen, niceliği - niteliği belirtebilen olgu ve nesnelere (Sarpkaya, 2008).

Bu kuramların gerçek amacı bireylere bilgileri öğretirken etkili öğrenmenin nasıl olacağı konusunda yardımcı olmakta ve öğrenmeye farklı bakış açıları getirmektedir. Bu yaklaşımlar öğrenmeye yeni yöntem ve teknikler getirmiş ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi yol göstermişlerdir.

Öğrenme sürecini ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak üç başlıkta ele alınabilir (Sağlam, 2006).

Davranışçı yaklaşım ve tarih öğretimi

Bu yaklaşıma göre öğrenme ile davranışlar kazanılır. Başka bir deyişle çevre koşulları öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Çevre şartlarının planlanması bu yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı konudur. Çevrenin ihtiyaç duyulan uyarıcı ve pekiştiricilerle donatılması öğrenilecek davranışların kazandırılmasını sağlayacaktır. Davranışçı kuram, öğrenmeyi tanımlarken sebep olarak zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstererek öğrenenin zihinsel etkinliklerine yeteri kadar yer vermemektedir (Sağlam, 2006).

Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi doğrudan gözlenebilir uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki kurma işi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme davranışçı yaklaşıma göre; uyarıcı ile tepki arasında kurulan bir bağ sonucunda meydana gelmiştir (Yanpar, 2008).

Davranışçı yaklaşımı savunan psikologlar öğrenmenin, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişme olduğunu ve dış etkenlerin birey üzerinde etkili olduğunu varsayarlar. Davranışçılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinin yani istenilen davranışları oluşturmanın, organizmaya dışarıdan gerekli uyarıcıların verilmesi ile ortaya çıkacağını, bunun da bir etki-tepki (uyarma-davranma) olduğunu dile getirmişlerdir. Burada öğrenmenin gerçekleşmesi için dış uyarıcıya ihtiyaç duyulmaktadır (Sağlam, 2006).

Davranışçı yaklaşımın öğretim ilkeleri

Esas olan yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Öğrenci, öğrenme sürecinde yaşayarak aktif durumdadır. Pekiştirme öğrenmede, önemli bir yere sahiptir. Pekiştirme; davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Olay yaşandıktan sonra aynı davranışlar verilerek pekiştirme gerçekleşir.

Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında ve becerilerin kazanılmasında tekrar önemlidir. Öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece tekrar yararlıdır. Öğrenmede güdülenme önemli bir yer tutar. Davranışın öğrenebilmesi için öğrencinin istekli olması gerekir (Yanpar, 2008).

Davranışçı yaklaşımlar, öğrenme geliştirirken uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarken davranış değiştirmenin pekiştirme yoluyla gerçekleştiğini kabul eder. Davranışçılar, genellikle insanların yaşadığı sorunların çözümünde geçmişte karşılaştıkları benzerlikleri göz önünde bulundurduklarını savunurlar. Bu yaklaşıma göre önemli olan, başlangıcı ve sonu olan, gözlenebilen, bununla birlikte ölçülebilen davranışlardır.

Kazandırılacak olan hedef ve davranışların ışığı altında, öğrenciler tarih derslerinde resim yapmaya yönlendirebilirler. Derste öğretilen bilgiler ışığında yapılan resimler, öğrencide tarih bilgisini artırırken, aynı zamanda bu bilgilerin kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Resimlerin tarih öğretimine yaptığı katkıların bir kısmı şu şekilde sıralanabilir (Yanpar, 2008;11).

- Hayal gücünü kullanarak tarihi olayları incelemeye yardımcı olma.
- Geçmişteki olayları öğrencinin, daha kolay betimlemesine yardımcı olma.
- Görsel araç gereçler kullanarak, anlamlı varsayımlar kurarak ve bunları ölçebilme.
- Güçlük yaşanan kavramların öğrenilmesinde yardımcı olma.
- Geçmişteki farklı olaylarla ilgili birçok bilgiyi bu güne ulaştırma.
- Yaşanan ve yorumlanan arasındaki farkı algılamaya yardımcı olma.
- Soyut kavramları somutlaştırma.
- Güdülemeyi artırma.
- Öğrenmede kalıcılığı sağlama.
- Tarih öğretmeninin, tarihsel yargılara ulaşmada kullandığı resimleri öğrenenlere aktarabilme.
- Tarihi akış içinde ortaya çıkan değişimi gösterebilme.

Bilişsel öğrenme yaklaşımı ve tarih öğretimi

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, bireyin çevresinde yaşanan olayları anlamlandırmasıdır. Davranışçuların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay bu yaklaşıma göre gerçekte bireyin zihninde oluşan öğrenmenin açığa çıkması olarak kabul edilir. Bu yaklaşımın kuramcıları anlama, algılama, yaratma, düşünme ve beş duyu gibi kavramlar üzerinde daha fazla dururlar.

Bilişsel görüşe sahip olan birey, karşılaşılan problemleri çözmeye eldeki bilgileri araştırarak, tecrübelerden yararlanan etkin bir öğrenci konumundadır. Aynı zamanda öğrendikleri yeni bilgileri analiz ederek bildiklerini aktif bir şekilde kullanan olarak değerlendirilir. Bilişsel görüşün bakış açısına göre öğrenme, insanın kendinde var olan bilgileri anlamlı sözcüklere dönüştürmesi olarak görülür. Bilişsel yaklaşıma göre, öğrenmede problem çözme ve örgütsel işlemlerin önemine vurgu yapılarak öğrencilerin bilgiyi bir bütün olarak algıladıklarını dış etkenlerden ziyade algısal örgütlenme yöntemiyle güdülenebileceklerini ve buna bağlı olarak öğrenmenin zekânın, motivasyonun ve bilgi aktarımının bir ürünü olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre bilginin yapılandırılarak unutulmamasının kolay hale gelmesinde düzenlenmesi, planlanması, anlamlandırılarak biriktirilmesi önemlidir. Eski bilişsel yaklaşım öğrenmede bilginin kazanımına değinirken, yeni yaklaşım bilginin yapılandırılması üzerinde durur (Sağlam, 2006).

Bilişsel görüşün öğretim ilkeleri şu şekilde özetlenebilir;

Öğrenilen yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine konulur. Yeni öğrenilen bilgilerin bireye daha önceki bilgilerini genişleterek gerçekleştiren olayları açıklayabilme gücü verme imkânı sağlayabildiği ölçüde anlamlı olacaktır. Öğrenme derinliğine inebilme ve konunun özünü kavrama imkânı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Öğrenmede uygulama şansı tanınmalıdır. Öğretmen rehber olmalıdır. Öğretmen öğrenciye rehberlik götüren kılavuz rolünde olmalı, otorite figürü olmamalıdır. Öğrenen ve öğretmenin karşılıklı etkileşimi ile öğrenme gerçekleşir (Yanpar, 2008).

Burada sağlıklı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin önceki bilgilerinden de faydalanarak eski bilgileri üzerine yeni bilgiler eklemelidir. Bu bilgilerin öğrencinin geçmiş bilgilerinden yararlanabildiği ve öğrenciye yeni fikirler ve sağladığı ölçüde öğrenci için önemlidir. Öğrencinin bilişsel öğrenme için konuya yeni bir anlam yüklemesi de gerekli bir uygulamadır. Bu uygulamanın gerçekleşmesi için önemli bir özellik de öğretmen ve öğrencinin karşılıklı iletişime geçmeleridir.

Sosyal bilgiler ve özellikle tarih öğretiminde kullanılacak hikâyeler edebi türlerdendir. Eğitim ve öğretim yönüyle hikâyeler ele alındığında çağımızın genç nesillerine doğru ve yanlış öğretilerek bir takım sosyal ve kültürel değerlerin aktarılması adına önem arz etmektedir.

Hikâyelere dayalı tarih öğretiminin yararları şu şekilde ifade edilebilir;

Öğrencilere, kendi yaşam tecrübelerinin ötesinde, geçmişe dönük farklı dünyalar sunar. Öğrencilerin, yaşadıkları çevreden farklı olarak değişik dönem ve coğrafyalarda gerçekleşen olayları ve insanları tanımalarına yardımcı olur. Böylece bireylerin tarihe ilgi duymalarını sağlar.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve tarih öğretimi

Bilim adamları öğrenmenin ne olduğu ve nasıl oluştuğunu araştırarak çeşitli öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Bu öğrenme yaklaşımlardan biri de 1800 ve 1900'lü yıllardaki Kant felsefesine ve İtalyan filozofu Giambattista Vico'nun düşüncesine dayandırılmaktadır. 20. yy'ın başlarında yapılandırmacılık yaklaşımının şekillenmesinde William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimler öncülük yapmışlardır (Gürol ve Tezci, 2002).

Öğrenmenin nasıl geliştiği ile ilgili Jean Piaget'nin teorisini tanımamız gerekir.

Piaget'e (1977) göre zihin bilgiyi işlerken özümleme (assimilation), uyma (accommodation), dengeleme işlevlerini gerçekleştirmektedir. Çevresiyle etkileşim içerisinde olan öğrenci zihinsel yapısını; bilişsel gelişim süreci içerisinde, zihninde kendi dünyasını kurar ve kişisel yaşantıları, bilgiyi algılama

ve yorumlama sonucunda oluşturur. Öğrenci özümleme işlevini gerçekleştirirken yeni bilgiyle tanışır, bu bilgiyi daha önceden zihinde var olan bilgiyle karşılaştırır. Yeni bilgi ile eski bilgi arasında bir çakışma olursa yeni bilgiye göre zihnini yeniden yapılandırarak uyma işlevini yerine getirir. Böylece bu süreç içinde bir zihni dengeleme işlemi ortaya çıkar. Neticede öğrenme bireyin sorumluluğunda ve kontrolünde gerçekleşir.

Vygotsky'nin öğrenim felsefesinin temelinde keşfederek ve işbirliğine dayalı öğrenme vardır. İşte Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri ışığında bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık, öğrencinin karşılaştığı yeni durumlara daha önceki deneyimlerine göre zihninde bir anlam vermesi, parçalardan bütün oluşturması, bilgiyi zihninde yapılandırması olarak ifade edilebilir (Kabaca, 2002).

Günümüzde dünya sürekli değişimi içinde barındırmakta bu da, yenilikleri ve gelişmeyi anlayabilen, bunun yanı sıra kendi üzerine düşen sorumlulukları bilen bireyleri kaçınılmaz kılmaktadır. Bilgilerin, inançların ve duyguların fertlere doğrudan aktarılması bir toplumun çağdaş uygarlıklar düzeyine erişmesi için yeterli gelmez. Bugün kişilerden, var olan bilgiyi kullanmaktan çok yeni bilgiler ortaya çıkarmaları istenmektedir. Günümüz dünyasında kabul gören birey, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine aktif olarak katıldır. Aksine yönlendirilmeyi ve şekillendirilmeyi bekleyen değil kendisine verilen bilgileri olduğu gibi kabul edendir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yapılandırmacılığın temel direğini bilginin doğası ve öğrenme oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993). Bu yaklaşım bilgiyi temelden kurma esasına dayanır. Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenme ile ilgili bir yaklaşım olup öğretimle ilgili değildir (Kabaca, 2002).

Öğrenenin bireysel becerileri, inançları, güdülleri, davranış ve tecrübelerinden kazandıkları ile oluşan karar verme sürecine yapılandırmacı öğrenme denilir. Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin, seçici ve yapıcıdır (Ülgen, 1994).

Öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve bunu hayata geçirmesi bu yaklaşımın temelidir. Yapılandırmacılık bilgiyi öğrenenin nasıl öğrendiği bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaya başlamasına karşın bir süre sonra öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandığına dair bir kuram şekline dönüşmüştür. Yapılandırmacılıkta söz konusu olan bilginin tekrarı değil, bilginin aktarılması ve tekrar yapılandırılmasıdır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacı öğrenmenin temelleri şu şekilde açıklanabilir;

- Bilgiyi araştırma, anlama ve analiz etme.
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme.
- Önceden yaşananlarla yeni yaşantıları bir araya getirme.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen aktif olması önemlidir. Okuma ve dinlemenin yanısıra tartışma, kendi düşüncelerini ifade etme, yeni önerilerde bulunma, sorgulayarak düşüncelerini paylaşma gibi öğrenme sürecinde aktif katılım sağlanarak öğrenme ortaya çıkar. Önemli olan bireylerin etkileşimidir. Öğrenenler, bilgiyi ortaya çıkararak yeniden keşfederler, olduğu gibi benimsemezler (Perkins, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşımda esas olan bireyin hazır bilgiyi alıp kullanması değil, bilgiye nasıl bir yorum getirmesidir. Yapılandırmacı öğrenmede, bilgiyi yığma ve ezberleme yoktur, düşünme ve analiz edebilme vardır. Bilgi, öğrenenin kendi yaşantısına ait değer yargıları tarafından oluşturulur. Yapılandırmacılıkta temel amaç, üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımın hedefleri

Öğrenmede kalıcılık sağlanarak üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek olan eğitim programı yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak gerçekleşir. Öğrenen bu kuramda öğrenmenin merkezindedir. Yapılandırmacılık, bireyler için bilgiyi anlaşılır hale getirerek öğrenenlere öğrenmeyi öğretmektedir. Bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme tekniklerini keşfedip aktif olarak kullanan ve yeni bilgiler ortaya çıkarmada var olan bilgilerinden faydalanan yeni

bir insan modeli hedeflenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bu hedefi yakalamada önemli bir görev üstlenmektedir (Abbott ve Ryan, 1999).

Bireyin bilgiyi temelden kurması yapılandırmacı eğitim anlayışının hedefidir. Öğrenenler okula önceki bilgileri ile gelerek öğrenmeye aktif katılıp bilgiyi zihinsel biçimde yapılandırır. Böylece öğrenciler kendi fikir ve yorumlarını ortaya çıkarırlar. Öğrenmede hedef anlatılan belirli bir bilgi topluluğunu kavratmak değil, öğrenenlerin etkili düşünme, dışa yansıtma, problem çözme ve öğrenme becerilerini elde etmesini sağlamaktır (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995).

Yapılandırmacı anlayışta bireylerin önceki bilgileri birbirinden farklı olduğundan, mutlak bir doğru yerine iki birey aynı kavrama değişik anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır ama kesin hedefler yoktur. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerin içinde yer almaktadır (Holloway, 1999).

Hedefler, öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir. Öğrenenin hedefe ulaşma isteğini, öğrencilerin bu karara dâhil edilmesi daha da artırır (Ülgen, 1994).

Yapılandırmacı kuram eğitim programında içerik olup olmamasından daha çok bireyin süreç içinde içerik ile etkileşimde olma ve onu yorumlayabilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş biçimine göre değil, öğrencinin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001).

Yapılandırmacı öğrenmede, uygulanan stratejiler şunlardır:

Geçmişte öğrendikleri ve yeni öğrendikleri bilgileri bireyler bütünleştirerek yapılandırmacı öğrenme stratejisi ile anlamlandırır. Öğrenen ortamının temel unsuru yapılandırmacı öğrenmedir. Öğretenle öğrenen demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam sorunlarının karmaşıklığını çözerek hayat boyu öğrenmede kendilerine fayda sağlayacak bilgileri oluştururlar. Bireyleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya dikkatini çekmek için sınıf

ortamı, yapılandırmacı kuramda öğrenmeye uygun hale getirilir. Öğretmen ve öğrenciler düzenlemenin nasıl olacağına birlikte kararlaştırırlar.

Yapılandırmacı görüşe göre, öğrenme ortamı, öğrenmenin öğrencinin entelektüel faaliyetleri ile ortaya çıkardığı, sorgulamaların ve incelemelerin yapıldığı, mantık yürütme, problem çözme ve öğrenme yeteneklerinin geliştirildiği bir yer olup sadece bilgilerin aktarıldığı mekânlar değildir. Öğrencilere ‘Bu konu hakkındaki fikriniz nedir? ‘Neden böyle düşünüyorsunuz?’, ‘‘Nasıl bu sonuca ulaştınız’’ gibi sorular sorularak öğrencilerin özgür düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde farklı bir iletişim şekli kullanılır.

Yapılandırmacı kuramda öğrencilerin bilinçli, yaratıcı, araştıran, kendi teknolojisini üretebilen, eleştiren, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilecek niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşımda aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme, hedefli öğrenme, özgün öğrenme teknolojinin kullanılmasındaki amaçlardır (Jonassen, Peck and Wilsom, 1999).

Yapılandırmacı görüşe göre sınavın sonunda değerlendirme yapılsa bile öğrenmede süreklilik esastır. Önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması geleneksel öğretim araçları yerine değerlendirilir. Bu bağlamda değerlendirme yapılırken bilgileri öğrenmede ezbercilik değil kavrama esas kabul edilir (Brooks ve Brooks, 1993).

Yapılandırmacı değerlendirmede sonuçtan ziyade öğrenme süreci değerlendirilir. Kişisel yeterlilik, özgün ve tümel değerlendirme gibi ölçme yöntemleri kullanılır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrencilerin daha fazla öğrenmelerine imkân sağlar. Kendi aralarında kıyaslama yapılmadan öğrendiklerini birbirleri ile paylaşmaları için ortam oluşturulur.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin rolü

Öğretmenlerin belli başlı özelliklere sahip olması yapılandırmacı öğrenmeyi esas alan bir eğitim programının hedefine ulaşabilmesi adına önem arz etmektedir. Yapılandırmacı öğretmen; ufku geniş, uygar, mesleki gelişimini sürdürebilen, alanında da başarılı olan, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi aktaran değil

uygun öğrenme ortamlarını oluşturan aynı zamanda bir öğretmen olarak öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999).

Öğretmen, her öğrenenin kendi kararını kendisinin verebilmesine yardımcı olur, öğrenenlerin kişisel farklılıklarına uygun yöntemler sunarak yönergeler verir. Her açıdan öğretmen her zaman yol gösterici ve rehber olmalıdır. Öğretmenler, öğrenenlerin sorunlarını bizzat kendileri çözmek yerine öğrencilere uygun ortam hazırlayarak çözümlmelerini sağlarlar (Brooks ve Brooks, 1999).

Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene neyi ya da nasıl düşüneceği konusunda yönlendirme yapmadan sorular sorar. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibi öğrenene yol gösterici olur, ancak hiçbir zaman nereye gideceğini söylemez (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı anlayışta öğretmen sınıf içinde her zaman gözlemci olmalı otorite figürü olmamalıdır. Sınıf kontrolü ve denetimi dolaylı, duygusal ve zihinseldir. Emir vererek ya da zor kullanarak yapılmaz.

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenenin rolü

Öğrenci, öğrenmeyi öğretmeni ile birlikte gerçekleştirir. Öğrenenlerin geçmişteki yaşamları, öğrenme tarzları, görüşleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerini belirleyen nedenlerdendir. Öğrenmenin denetimi bireydedir. Birey kendi kararlarını kendisi alır (Brooks ve Brooks, 1993:10).

Yapılandırma sürecinde kişi, bilgileri zihninde anlamlandırmaya çalışır ve anlamlandırdığı bilgileri kendisine mal eder. Başka bir ifadeyle, öğrenciler öğrenmeyi zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar, kendilerine anlatılan şekliyle değil (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımda esas olan, öğrenenin öğrendiği önceki bilgileri yapılandırarak anlamlandırıp öğrenme sürecinde aktif olmasıdır. Günümüz eğitim alanındaki yeni gelişmelere öncülük edebilecek olması adına yapılandırmacı görüşün bu özellikleri önemlidir. Bu özellikler, sınıf ortamında öğrencileri pasif durumdan kurtarıp aktif bireyler haline getiren, özgür düşünebilen ve sorunlara analitik yaklaşabilen kişiler haline getirebilir. Hazır bilgileri kullanan değil, düşünmeye odaklı, bilişsel yönü gelişmiş bireyler hedeflenmektedir. Öğrenen

öğrenmeyi keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir hazine olarak görerek ulaşılması zor olan büyük engeller olmaktan çıkarır. Böylece öğrenenlerin motivasyonu artarak yeni öğrenme aktivitelerine yönelirler.

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan yapılandırmacı yaklaşıma göre amaçların gerçekleşebilmesi için yapılan etkinliklerin önemi büyüktür. Bu yaklaşıma göre sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının öğretiminde öğrenenlerde önemli davranış değişikliklerine ortam hazırlayacak etkinlikler şu şekilde sıralanabilir;

Tarih öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım modeli örnek uygulamaları
Müze ziyareti ve öğrencilerde oluşabilecek davranış değişiklikleri

Tarihi mekânlar, taşınmaz pek çok materyali içinde bulundurmasından dolayı tarih öğretimi açısından önemli yere sahiptirler. Müzeler, insanlığın toplumsal, ekonomik, kültürel ve bilimsel gelişmelerine kaynaklık yapmanın yanında, tarihi alana ait taşınabilir materyalleri saklayıp, koruyup ve sergilerler. Aktif öğrenme alanları olan tarihi mekânlar ve müzeler öğrencilere, birçok temel beceri ve davranışları kazandırılabilir. Bu kazanımlar şunlardır (Başkent, 2014;12).

- Hoşgörülü anlayış ile empatik bakış açısı geliştirme
- Çalışmalarını grup halinde yapabilme
- Problemlere analitik bakış açısıyla bakabilme
- Gözlemlerini doğru bir şekilde gerçekleştirebilme
- Geçmiş ve bu gün arasında ilişki sağlayabilme
- Müzelerin önemini ve anlamını öğrenebilme
- Tarihi mekânlara sahip çıkma becerisini kazanabilme
- Geçmişten günümüze değişimin nasıl yaşandığını fark edebilme
- Üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirebilme
- Tarihi kavramların anlamlarını kavrayabilme

- Keşfetme duygusunu geliştirme
- Tarihi belgeleri analiz etme

Alan Gezilerinin Faydaları

- Gözlem Öğrencilerin, gruplandırma, çözümlene ve değerlendirme kabiliyetlerinin gelişimine katkı sağlar.
- Tarihin yapısını öğrencilere gösterir.
- Öğrencilerde tarihi akışı yönünü, değişimi gösterir.
- Öğrencilerin duyuşsal yanının ortaya çıkmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerde zaman ve kronoloji kavramlarının öğrenilmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin gerçek ile kurgu arasındaki farkı öğrenmelerini sağlar.
- Tarihi belgeleri öğrencilerin nasıl kullanacağına yardım eder.
- Öğrencilerin doğa ile ilgili sorumluluğunu geliştirir.

Çoklu zekâ kuramı ve tarih öğretimi

Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner 1983 yılında eğitime yeni bir bakış açısı getiren çoklu zekâ yaklaşımını geliştirilmiştir. Gardner, zekâyı “içinde yaşanan toplumda faydalı bir şeyler yapabilme kapasitesi; her insanda kendine özgü bulunan yetenek ve beceriler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Birey bu yeteneğini bulunduğu zaman, mekân ve şartlar doğrultusunda geliştirebilir. Bireyler kendilerinde var olan zekânın yanında birbirlerinden farklı bir öğrenme, iletişim kurma ve problem çözme becerisine sahiptirler. Her geçen gün Gardner’in tanımladığı sekiz temel zekâ çeşidine yeni eklemeler yapılmaktadır. İlk kez bu yaklaşım kullanılmaya başladığında yedi tür zekâdan bahsediliyordu; daha sonra yaygınlaşmaya başlayan 1995’te Doğa Zekâsı ve 2001’den sonra da Ruhsal Zekâyı görmekteyiz (Belenli, 2009).

Biyolojik ve kültürel durumlar Gardner’a göre çoklu zekâ yaklaşımının kökeninde yer almaktadır.

Zekânın gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan faktörler çevresel etkenlerdir. Bunların sıralaması şu şekildedir.

- Kaynaklara ulaşım şansı: Çocuğun ailesinin ekonomik durumu zayıfsa müzikal zekâyı geliştirebilecek piyano, gitar gibi çalgı aletlerine ulaşmakta zorlanır. Bu durum ise zekânın gelişmesini ve güçlenmesi güçleştirir.
- Tarihsel, kültürel faktörler: Çocuğun yakın çevresinde ve okulda matematik ve fen bilgisine dayalı programlar daha çok ele alınıyorsa, çocuğun matematik ve mantık zekâsı gelişebilir.
- Coğrafi faktörler: Şehir ortamında büyümüş bir çocuğa göre kırsal kesimde yetişen bir çocuğun bedensel zekâsı daha fazla gelişebilir.
- Ailesel faktörler: Ailesi avukat olmasını isteyen bir çocuğun resim yapmaya ilgisi varsa dil zekâsı desteklenecektir.
- Durumsal faktörler: Yapılarında sosyallik olmayan çocuklar büyük ve geniş bir ailede büyüdüklerinde kendilerini geliştirmek için daha az zaman bulabilirler.

Gardner, “Sizi insan zekâsı üzerinde çalışmaya iten şeyler nelerdir?” sorusunu şöyle cevaplamıştır: “Benim için tek bir an bulup çıkarmak çok zor, ancak birkaç can alıcı nokta söyleyebilirim. Ben lisedeyken, amcam bana psikoloji ile ilgili bir ders kitabı vermişti. Daha önce gerçek anlamda psikoloji ile ilgili bir şey duymamıştım. Bu ders kitabı bana renk körlüğümü anlamamda yardımcı oldu. Ben renk körüyüm ve renk körlüğünün ne olduğunu gösteren levhaların varlığı karşısında hayrete düştüm. Gerçekten renkleri göremeyişimi açıklayabiliyordum.

Başka bir zaman Reformation çalışırken, Erik Erikson’un yazdığı ‘Genç Adam Tenth’ (1958) adlı bir kitap okudum. Luther’in, Katolik kilisesine saldırmadaki psikolojik motivasyonu beni çok etkiledi. Bu etkinin, benim psikolojiye yönelme kararında büyük bir etkisi olmuştur. En önemli etki ise zihinsel hasarlar konusundaydı ve insanlar darbe aldığında neler olabileceğiydi. Bir insan darbe aldığında, beynin belirli bir kısmı hasara uğruyor ve bu hasar,

beynin hangi kısmının bunu yaptığını belirtiyor. Müziksel yeteneğini kaybeden insanlar, hala konuşabiliyor. Dilsel yeteneğini kaybeden insanlar yine de şarkı söyleyebiliyor. Beni sadece beyin araştırmaları dünyasına götüren bir anlayış değil, aynı zamanda da çoklu zekâ kuramına götüren temel taş oldu. Belli bir yeteneği kaybettiğinizde, diğerlerini koruyabiliyorsanız, yalnızca tek bir zekâyâ sahip olmanız mümkün değil. Birçok zekâyâ sahip olmanız gerekir”.

1983 yılında çıkardığı “Zihin Çerçevesi” adlı kitabında Gardner’ın savunduğu zekâ alanlarının sayısını 1997 de doğa zekâsını ekleyerek 8’e çıkarmıştır (Checkley, 2000).

Bu zekâ alanları şunlardır:

- Sözel/Dilsel Zekâ.
- Mantıksal/Matematiksel Zekâ.
- Uzamsal/Görsel Zekâ.
- Bedensel/Kinestetik Zekâ.
- Müzikal Zekâ.
- Sosyal Zekâ/Kişilerarası Zekâ.
- İçsel Zekâ.
- Doğa Zekâsı.

Bu alanların neden “yetenek” ya da “beceri” değil de, “zekâ” olarak adlandırıldığı konusu Gardner tarafından şu şekilde yanıtlandırılmıştır : “Eğer ben bu kapasitelere zekâ değil de yetenek deseydim ve kuramın adı da Çoklu Yetenek Kuramı olsaydı, insanlar esner ve hemen kabul ederlerdi. Oysa ben onları sarsmak ve düşündürmek istiyorum. Bu kapasitelere zekâ demekle birden fazla olduklarını (zekânın tekil olmadığını) ve şimdiye kadar düşünmediğimiz bazı şeylerin zekâ olabileceğini vurgulamaktayız” (Armstrong, 1994). “Eğer bu kapasitelere yetenek diyeceksek bu yanlış bir şey olmaz. Ama bazılarını yetenek bazılarını zekâ deyip hata yapmayalım. Mozart’a çok yetenekli ama zeki değil demek büyük haksızlıktır!”.

“Her öğrenci zekâ yapısı ve öğrenme yöntemi açısından diğerinden farklıdır. Kimi sadece dinlemekle; kimi öğrenme sürecinin içinde yer almakla; kimi de araştırıp, düşünüp çözümlenmek gibi farklı yöntemlerle anlar”. Öğretmen, öğrenci iletişiminin sağlıklı olabilmesi için öğrencilerin zekâ çeşitlerini belirlemelidir. Bu belirlemenin hedefi öğretmenin öğrenciye yaklaşımını, derslerde kullanılan yöntemlerin belirlenmesini ve derslerde kullanılan materyallerin seçimini gerçekleştirmektir. Öğrenenler ve öğretmenler dersin öğrenilmesini daha kolay hale getiren etkinlikler geliştirmek için genel zekâ türleri konusunda ön bilgiye sahip olmaları oldukça önemlidir.

Çoklu Zekâ Kuramının bazı uzmanlara göre öğrenciler için de yararlı olabileceği düşüncesinden yola çıkarak 7-11 yaş arasında kullanılabileceği etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Eğitimin daha verimli olabilmesi için uzun zamandır devam edegelen tek tip eğitim anlayışını terk ederek öğrenciye sorunlara çözüm üretebilen, inceleyen ve düşünebilen, sebep-sonuç ilişkisini kurabilen ortamlar oluşturulmalıdır.

Baskın olarak öğrencilerde bu yaş grubunda bulunan zekâ türleri sırasıyla; Bedensel-Kinestetik, Görsel-Mekânsal, Müziksel, Dilsel-Sözel, Kişilerarası-Sosyal zekâlar olarak bilinse de her zaman bunları genellemek doğru sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu sonuçtan yola çıkarak bu kuramın tam anlamıyla uygulanabilmesinin temel ögesi öğrenci görüşlerinin belirlenip her öğrencinin ne tür zekâ yapısına sahip olduğunun tespit edilmesidir. Öğrencinin kavramada zorlandığı konuyu anlatırken her öğrencinin kendine özgü bir zekâ yapısı olduğunu varsayılmalıdır. Öğrencideki yeteneğin farkına varılarak bu yaklaşım faydalı hale getirilmelidir.

İlköğretim öğrencilerinin ister matematik dersi, isterse yabancı dil olsun, ders işlenirken materyallere dokunup hissederek öğrenmekten hoşlandıkları bilinen bir gerçektir. Bu açıdan derste kullanılan bu tarz yardımcı materyaller ile çocuklar Bedensel-Kinestetik zekâlarını, Görsel-mekânsal ve Dilsel-Sözel zekâlarıyla birleştirme olanağı elde ederler. Öğrencilerde farklı zekâ türlerinin gelişmesine aynı zamanda araştırmaya yönlendirilmesine resimler yapmak, şarkı

söylemek, ödevler, araştırmalar, projeler vermek, grup çalışmasına özendirmek, oyunlar oynamak gibi etkinlikler katkı sağlar.

Çoklu zekâ teorisinin dayandığı temeller

- Farklı zekâ alanlarının tümü bütün insanlarda vardır. Her insanın bütün zekâ alanlarının becerisine sahip olduğu tezini benimseyen çoklu zekâ kuramı, insanda yalnızca tek bir zekânın varlığını kabul etmez. Bu zekâ türleri ancak her insanda farklı seviyelerde olabilmektedir.
- Farklı zekâ türlerinden her birini bütün insanlar, belli seviyede geliştirebilir. Yeterli ve uygun destek, eğitim ve fırsat verildiğinde çoklu zekâ kuramı, insanların zekâ alanlarını ileri seviyeye getirebileceği görüşüne sahiptir.
- Genellikle farklı zekâ türleri, karmaşık bir yapıda bir arada çalışırlar. Hiçbir zekâ alanı, gerçek yaşamda tek başına değildir. Çoklu zekâ alanları arasında sürekli etkileşim vardır. Örnek olarak, yemek yapacak kişinin ilk olarak yemek tarifini okuyarak anlaması (dil- sözel zekâ alanı), bu tarifte yer alan öğeleri sınıflandırarak yemeğin karışım ölçülerini ayarlayabilmesi (matematiksel- mantıksal zekâ alanı) ve kendi ağız tadına yemeğin uygunluğu (bireysel zekâ alanı) son olarak da, aile bireylerinin beğenisini kazanabilmelidir (kişilerarası zekâ alanı) .
- Herhangi bir bireyin bütün alanlarda zeki olabilmesinin pek çok yöntemi vardır. Eğitimcilerce belirlenmiş standart sayılabilecek bir takım özellikler, bir kişinin belli bir zekâ alanında zeki olarak değerlendirilmesi adına yeterli olarak değerlendirilemez. Örnek olarak; bir kişi sözel-dil zekâsına sahip olmasına rağmen okuma da başarılı olamayabilir. Ancak çok iyi hikâye yazabilir, hitabeti (anlatma) yeteneği güçlü olabilir (Sesli, 2014).

Çoklu zekâ kuramının eğitime sağlayacağı katkı ile ilgili soruya Gardner, bu kuramın zekâ alanlarının amaçlara ulaşmada güçlü bir araç olduğu, eğitim amacı olmadığı şeklinde yanıt vermiştir. Çoklu zekâ kuramı Gardner'a göre eğitime iki önemli katkı sağlar:

Hedeflenen seviyeye öğrencileri getirebilmek için planlı bir eğitim programı gerçekleştirmek gerekir. (Örnek olarak, düşünce ve bilim adamı, müzisyen yetiştirme gibi). Bu yaklaşım konuları farklı disiplinlerde öğrenmeye çalışan geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabilmede katkıda bulunur. Farklı bir ifadeyle, öğrenci bu zekâ alanlarını kullanarak öğrenmenin daha kolay gerçekleşebilmesi için eğitilmelidir (Bümen, 2004).

Klasik testler ve ölçme yaklaşımı yerine bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindeki insanlara faydalı bilgiler vermek, bireyin becerileri ile potansiyeli hakkında bilgi edinmek değerlendirme sürecinde esas olmalıdır (Bümen, 2004).

Bazı eğitimcileri çoklu zekâ yaklaşımının tarihin çok uygun bir yaklaşım olduğunu düşünmeye sevk eden yaşantımızın her anını kapsayan bir bilim dalı oluşudur. Çevresindeki olayları gözlemleyebilen, bu olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, daha sağlıklı düşünebilen bireylerin yetişmesine çoklu zekâ yaklaşımının tarih eğitimi alanına uygulanması önemli katkıda bulunacaktır.

Çoklu zekâ yaklaşımını bir eğitim felsefesi olarak benimsemeleri gerektiğine ilişkin tarih eğitimcileri dört temel nedene dayandırır. Bunlar:

- Her öğrenciyi, çoklu zekâ yaklaşımı potansiyelli bir birey olarak görmektedir.
- Öğretmenlere, çoklu zekâ yaklaşımı tarih öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili yeni bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır.
- Tarih öğretmenleriyle, okuldaki diğer bütün öğretmenler arasında ekip ruhunu ve işbirliğini çoklu zekâ yaklaşımı desteklemektedir.
- Tarih konuları öğretiminde, öğrencilerin kendi öğrenme yolları konusunda bilinçli olmalarını çoklu zekâ yaklaşımı sağlamaktadır (Turan ve Alaz, 2004).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde kullanılan yöntemler ve materyaller

Tarih öğretiminde kullanılan yöntemler

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, toplumun tüm katmanlarında olduğu gibi eğitim sistem ve yöntemlerinde de sık sık güncellemeler yapmayı ve yeni teknoloji ve buluşlara göre öğretim sistemlerinin şekillendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008).

Bir eğitim kavramı olarak yöntem, bir problemi çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu kavramak ve kavratmak gibi hedeflere ulaşabilmek için bilinçli seçilen ve izlenen düzenli yol anlamında kullanılmaktadır (Sözer, 1998). Ercan (1998) yöntemi, öğrenenlerin, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kendi ilgi ve becerilerine, ihtiyaçlarına göre bilgi, yetenek ve davranış kazanmak için öğretmenin önderliğinde uygulanan etkili, verimli çalışma yolu olarak tanımlamıştır. Demirel'e (2003) göre ise bir öğretme yöntemini uygulayabilme şekli ya da sınıf içinde yapılan etkinliklerin tamamıdır olarak tanımlanmıştır. Yöntem, kavratılmak istenen konunun amaçlarına (kazanımlarına) ulaşabilmesi için tasarlanması ve uygun materyallerin kullanılmasıdır.

Bruner'e göre, her çocuğa her türlü bilgi, ancak uygun şekilde aktarılırsa, kavratılabilir. Buluş yöntemi ile öğrenme olarak da bilinen bu metotla çalışan öğrenci, işlenmemiş bilgi üzerinde verileri değerlendirir, ihtimalleri ölçerek sonuçları ortaya çıkarır. (Ata, 1998a). Ülkemizde tarih konuları genellikle öğretmen merkezli bir işlemlerle, düz anlatım yöntemiyle verilmektedir. Son yıllarda tarih konularının eğitim programlarında yapılan çalışmalar ile merkezinde öğretmen olan bir anlayıştan öğrencinin öğrenmede etkin olduğu eğitim modeline dönüştürülmesine çalışılmakta olduğunu görülmektedir.

Gelişmiş ülkelerde tarih öğretimiyle ilgili yaşanan değişimlerde, öğretmenin aktif olduğu, düz anlatım, soru cevap, ders notu ve ders kitabı üzerine kurulu gelenekçi ders işleme anlayışının yerini sınıf dışı etkinlikler, geziler, oyunlar, drama, rol paylaşımları, belgesel, animasyon, video ve CD'ler, tartışmalar, eleştirel okumalar almaya başlamıştır (Silier, 2002). Ülkemizde ise öğrenciyi

araştırmaya yönlendiren aktif öğrenme yöntemine dayalı tarih öğretimi, düz anlatım ile aktarıcı geleneğin, soru-cevap yönteminin kullanılmasının ve ders kitabı eksenli öğretimin ötesine geçememiştir (Safran, 2006).

Bir dersin hangi yöntemlerle işleneceğine o dersin hedefleri yol gösterir. Örneğin öğrenciye hedeflenen davranışları vermeyi amaçlayan bir derste “yaparak öğrenmeye” yönelik yöntemlere daha çok yer verilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2006). Tarih konularının öğretiminde; anlatım, soru-cevap, problem çözme, tartışma, işbirliğine dayalı öğretim, gezi-gözlem, rol oynama, drama, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası, benzetişim gibi genel öğrenme yöntemleri konunun içeriğine göre kullanılabilir. Tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri şunlardır.

Düz anlatım yöntemi: Düz anlatım yöntemi özellikle sözel dersler için bunun yanında bütün dersler için de kullanılan bir yöntemdir. Genellikle tarih konuları anlatılırken düz anlatım yöntemi kullanılır. Ancak bu yöntem tek başına yeterli değildir. Soru-cevap yöntemi gibi diğer yöntemlerle de zenginleştirilerek daha verimli olmaktadır. Tarih öğretiminde çok sık başvurulan bir yöntem olan düz anlatım yöntemi, sözlü anlatım gerçeğine dayandığından, anlatmayı gerektiren tüm derslerde kullanılabilir (Yılmaz, 2008). Bu yöntemdeki temel unsur öğretmenin anlatması, öğrencinin dinlemesidir (Köstüklü, 2003).

Düz anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktarması şeklindedir. Bu yöntem daha çok geleneksel bir öğretimdir. Öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarma sürecini içermektedir (Demirel ve Yağcı, 1999).

Tarih öğretiminde yaygın olarak kullanılan düz anlatım metodu, diğer yöntemlerle kıyaslandığında zaman, emek ve masraf açısından daha ekonomiktir. Öğretmen merkezli olan bu yöntem öğrenciyi fazla yormaz. Öğrenenlerin öğretmenleri sabırla ve dikkatle dinlemelerini ve gerektiği yerde not alma yeteneklerini kazanmalarını sağlar. Ayrıca öğrencilere değer kazanımı sağlayabilmek için gerekli olan heyecanın uyandırmasında önemli bir yöntem olarak kabul edilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Öğretmen hemen her konuda bu yöntemden belli ölçüde yararlanma gereğini duymasına karşın modern öğretim bu yönetime çok fazla yer vermemektedir. Anlatımın yerinin ve süresinin iyi seçilmesi bu yöntemde önemlidir. Öğretmen anlatımın kısa ve ilgi çekici olmasını sağlayarak tüm öğrencilerin dikkatini çekebilmesi gerekmektedir. Öğretmenin konuşmasının, beden dilinin, dış görünüşünün, anlatımdaki açıklığın ve öğrencilerle göz temasının bu yöntemde son derece önemli olduğu bilinmektedir (Küçükahmet, 2006) Bunun yanında Özoğlu, Kabapınar ve Safran'ın çalışmaları tarih derslerinde genellikle ders kitabına dayalı bir anlatım metodu uygulandığını göstermektedir (Ata, 1998b).

Soru-cevap yöntemi: Bu yöntem, öğretmenin önem vererek hazırladığı soruları, öğrencilere sorması ve alınan yanıtların değerlendirilmesine dayanmaktadır (Demircioğlu, 2005). Düz anlatım yönteminin etkin hale getirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Soru-cevap yöntemi, öğretmenin konuyu, öğrencilere bazı sorular sorarak, aldığı yanıtları değerlendirerek öğrettiği bir metot olarak tanımlanabilir. Konu ile ilgili sorulan sorular, öğrencinin derse dikkatini çekerek güdülendirilmesine, işlenen konunun nasıl anlaşıldığının tespit edilmesine yardımcı olur. Günümüzde ortaöğretim okullarında soru sorma düz anlatım yönteminden sonra en yaygın şekilde kullanılmaktadır. Öğretmen ders anlatırken çeşitli amaçlarla soru sorar. Sorulan sorular, derse giriş yapma, bir önceki konunun tekrarını yaparak özetleme, öğrenciyi derse güdülenme, öğrencinin konuyu kavrayıp kavrayamadığını fark edip öğretimi yeniden düzenlemek amacıyla sorulabilir (Köstüklü, 2003).

Sokrates yöntemi olarak ta bilinen soru sorma yöntemi öğrencilerde düşünme becerisini ve konuşma yeteneğini geliştirmesi açısından önem arz etmektedir. Her dersin öğretiminde kullanılabilir (Demirel ve Yağcı, 1999). Sorulan sorular ile öğrencilerin hatırlamalarından ziyade düşüncelerini, yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması, konuyu değerlendirmeleri de sağlanmalıdır. Özoğlu'nun liselerde sosyal bilimler öğretimine ilişkin 1971-72 öğretim yılında tarih öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin yaptığı araştırmada, öğretmenlerin

çoğu, anlatım ve soru-cevap yöntemlerini en çok kullandıkları yöntem olarak belirtmişlerdir (Ata,1998b).

Problem çözme yöntemi: Yaşam boyu insan çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. İnsanın yaşamı çözülmesi gereken problemlerle doludur. Öyle ki, insan yaşamının anlam kazanması problemler ve bunların çözümüne bağlıdır. Problem, başarıya ulaşabilmek için çözülmesi zorunlu olan kişi ya da toplumların karşılaştığı güçlüklerdir. İnsan, bu sorunları cesaretle karşılayıp çözebilirse yaşama uyumu da o ölçüde başarılı olacaktır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Problem çözme, belirlenen hedefe ulaşmada etkili ve faydalı olan yöntem ve davranışları farklı olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Problem çözmenin içerdiği terimler, karar verme, sorgulama, bilimsel yöntem, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme olarak ele alınabilir. Çoğunlukla araştırarak öğretme görüşünde, bilişsel alanın uygulama seviyesindeki becerilerin kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır. Bu yöntem; öğrenci merkezli olmasından dolayı, öğrencide derse karşı ilgiyi ve motivasyonu artırır (Demirel, 2006).

Bu yöntemin temel ilkesi, öğrencilere verilmesi amaçlanan davranışları kendilerinin araştırarak kazanmalarına yardımcı olmaktır (Sezgen, Soysal, Özkaya, Özler ve Güven, 1990). “23 Nisan 1920’de TBMM neden İstanbul’da açılmadı?”, “Mustafa Kemal 19 Mayıs 1919’da neden İzmir’e çıkmadı?” şeklindeki problem cümleleriyle öğrenci derse olan ilgisi artırılıp doğru bilgiye ulaşması sağlanacaktır. Öğrencilerden istenen şey bir problemin en iyi ya da en doğru çözümü üzerinde düşünmeleridir. Öğrenciler okul içi veya okul dışı olsun belirsiz ve kesin olmayan bir durumla karşılaştığında bu karmaşıklığı çözmeye çalışır. Bir problemin çözümünde bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenir. Seçilen problem öğretim hedeflerine hizmet etmelidir. Çözüm yolları çok olmalı, problem tek bir açıklama ile çözülemeyecek kadar karmaşık olmalıdır. Yöntemi uygularken yapılacak olan ilk iş, öğrencilerin herhangi bir problem ile karşılaştıklarında çözümü için gerekli olan adımları bildiklerinden emin olmaktır. Problem çözme yönteminde takip edilecek yollar şunlardır (Erciyeş, 2008;13).

- Problemin farkına varılması
- Problemin tanımlanması
- Çözüm olasılıklarının üretilmesi
- Çözümün seçilmesi, bilgi toplama
- Hipotezlerin test, kabul veya onaylanmaması
- Sonucun ne ölçüde yeterli olduğunun değerlendirilmesi, önerilerde bulunma

Bu yöntem, öğrencilerde görev bilincini geliştirir. Öğrenciler ders kitabı dışındaki araç gereçlerden de yararlanırlar. Başarısız oldukları durumlarda bile öğrenme olanağına sahip olurlar (Küçükahmet, 2006).

Tartışma yöntemi: Tartışma; iki veya daha fazla bireyin belli bir konu üzerinde düşüncelerini birbirlerine anlatarak fikir alışverişinde bulunmalarıdır. Tartışmaya öğrencilerin tamamının katılımı gerektiğinden dolayı, küçük gruplara yapılması daha uygundur. Öğrenciler bu yöntem ile derse aktif olarak katılmalarından dolayı öğretmen ile öğrenciler, öğrenenlerinde de kendi aralarında birbirleri ile etkileşimleri söz konusudur (Fidan, Erden, 1997). Bu yönüyle bu metot soru cevap yönteminden ayrılır. Soru cevap yönteminde etkileşim öğretene ve öğretene arasında olurken, bu yöntemde öğrencilerin kendi aralarında da aktif bir iletişim söz konusudur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Tartışmanın konusu amaçlara dönük olmalı, öğrencilerin seviyelerine uygun olup onların ilgilerini çekmeli, birçok çözüm yolunu içermeli ve tartışılmaya değer bulunmalıdır. Tartışmayı yönetenin yalnızca öğretmen olması gerekmez, öğrencilerden biri de yönetebilir (Nas, 2000).

Tartışma yöntemi grup tartışması tekniği ile de uygulanabilir. Öğrenciler gruplara ayrılırlar; ancak çok daha verimli bir tartışma için küçük grupların olması gerekir. Bir kısım öğrenciler dinleyici olarak yer almayacaklarsa 20-25 kişiyi geçmeyen öğrenci grubunun olduğu sınıflarda uygulanması daha etkili olacaktır (Küçükahmet, 2006).

İşbirliğine (Kubaşık) Dayalı Öğrenme Yöntemi: İşbirliğine dayalı öğrenme kavramının karşılığı olarak kubaşık öğrenme de denmektedir (Gök, 2003; Gömleksiz, 1993). Ertürk (Akt: Gök, 2003), işbirliği sözcüğünün, özellikle İç Anadolu’da yaygın olarak kullanılan kubaşmak mastarındaki “kubaş” kökünden türetildiğini belirtmektedir Türk Dil Kurumu sözlüğünde, kubaşmak eyleminin karşılığı olarak “ imece ile iş yapmak, yardımlaşmak ” anlamı yer almaktadır (Gök, 2003).

Bir kavram olarak işbirliğine dayalı öğrenme, küçük karma guruplar halindeki öğrencilerin sınıf ortamında belli bir problemi çözmeye yönelik birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmalarına dayalı çalışmalardır. Bu yöntemde gurup başarısı değişik yöntemlerle ödüllendirilir (Gömleksiz, 1993; Gök, 2003).

Bu yöntem öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini artıran bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler, sınıf içi etkinliklere etkin olarak katılırlar. Bu yöntem öğrencilerin araştırma-inceleme ve işbirlikçi öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir. Bu yöntemin en belirgin özelliği, küçük guruplar halinde öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmalarıdır. Çünkü gurup çalışmalarını işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarına dönüştüren en önemli özellik, öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının yeteneklerini sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2003).

Gezi gözlem yöntemi: Okul ve sınıf içi yapılan çalışmaları tamamlayarak daha etkin hale getirmek amacıyla yapılan planlı ziyaretlere gezi denilir (Öztaş, 2000). Geziler, yeni bir üniteye başlarken, öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya teşvik etmek, işlenecek konularla ilgili birinci elden bilgi toplamak ve öğrenmeye karşı öğrenciyi güdülemek amacıyla planlanır. Bundan başka problem çözme, tartışma, drama yöntemlerine ortam hazırlamak içinde geziden yararlanılabilir (Erden, 1996).

Gözlem, çocuğun bilgi edinmesine, duyu organlarının eğitimine, zihin gelişiminde etkili olan yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin öğrenme gayretlerini, araştırma ve inceleme yapmak istemelerini sağlar. Okulların yapmaya çalıştığı

geziler genelde gözlem gezileridir. Öğrenciler yaptıkları gezilerde ziyaret ettikleri yerlerde incelemeye, öğrenmeye ve anlamaya yönelik gözlemlerde bulunurlar.

Rol oynama yöntemi: Öğrencinin başka bir kişiliğe bürünerek kendi duygu ve düşüncelerini aktarabilmesini sağlayan bir metottur (Demirel,1999). Rol oynama etkinliklerinde öğrenciler, farklı durumları ve kişilerin özelliklerini dramatize ederler. Oyun sergilenirken genellikle öğrenciler gözleme ve inceleme konumundadırlar. Bu yöntemin amacı, farklı kişisel ve toplumsal konularda öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarına yardımcı olmaktır. Rol alma ile bir kavram öğretilir veya bir davranış kazandırılır. Amaçlarından diğeri ise öğretmenin, öğrencilerini daha iyi tanıyarak ve aynı zamanda derse aktif katılmalarını sağlamaktır (Gözütok, 2000). Rol oynama yönteminde öğrenciler, tarihle ilgili seçtikleri herhangi bir durumu diğer öğrenciler karşısında sergilerler.

Drama yöntemi: Son dönemlerde öne çıkan öğretim yöntemlerinden birisi de drama yöntemidir. Drama, öğrencilerin bir olayı sınıfın karşısında rol oynama ve tiyatro etkinliklerinden faydalanarak canlandırmasıdır. Öğrencilerin etkili dinleme ve dil becerilerini geliştirir. Ayrıca, dramanın konusu hakkında bilgi sahibi olunmasını da sağlar. En eski öğretim yöntemlerinden biri olan drama her ders için kullanılabilir. Kullanışlı ve yararlı bir yöntem olduğundan eğitim öğretimde yaygın olarak kullanılmaktadır (Erciyeş, 2008). Drama yöntemi, aynı zamanda öğrencide kendini ifade etme ve yaratıcılık özelliğini geliştiren bir yöntemdir (Tok, 2007). Öğrencilere yaparak ve uygulayarak öğrenme imkânı sunan oldukça önemli bir uygulamadır. Oyun öğrenciler tarafından eğlence ve oyalanma olarak algılansa da gerçek amacı öğrencilerin kendilerini, kendi yaratıcılıklarıyla ifade edebilmelerine yol göstermektir (Erginer, 2000). Tarih konularının öğretiminde yapılacak olan drama çalışmaları ile öğrencilerde davranış değişiklikleri meydana getirilebilir. Geçmişte ortaya çıkmış olay, insan veya durumlar temsili olarak bugüne bu yöntem ile taşınarak öğrencilere deneyim ve tecrübe kazandırılabilir (Demircioğlu, 2005).

Drama yöntemine dayalı olarak işlenen tarih konularında, öğrenciler belirli bir görev bilinci içerisinde, geçmişini günümüze taşırlar. Birlikte paylaşma, sosyal ortamlarda konuşma gibi birçok etkinliği yapan öğrenciler, düz anlatımın yoğun

kullanıldığı tarih derslerinde kazandırılması zor olan pek çok beceriyi yaparak ve yaşayarak elde edebilirler. Tarih konularının öğretiminde drama etkinliklerinin faydalı olabilmesi için, öğretmenlerin yürütecekleri bu etkinlikleri nasıl yapacaklarını iyi bilmeleri gerekir (Demircioğlu, 2005). Drama yöntemini sürdüren öğretmen, sadece rehber konumundadır. Öğretmenin rolü öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktır (Başar, 2001). Tarih konularının öğretiminde aslında drama yöntemi önemli bir öğedir. Öğretmen, bu yöntemin çekincelerini bilerek öğrenci üzerindeki etkilerini azaltarak tarih konularının kalıcılığını sağlayabilir. Uzun zaman alması, döneme ait giysilerin bulunmasının güç olması, okullarda drama sınıflarının olmaması gibi nedenlerle uygulaması zor olsa da tarih öğretiminde sıkça uygulanan bir yöntemdir.

Örnek olay incelemesi yöntemi: “Örnek olay incelemesi, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılan sorunlu bir olayı sınıf ortamında çözmeleri esasına dayanır. Dolayısıyla, örnek olay incelemesi yönteminde öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmaları ve sorunlu olayın nedenleri hakkında fikirler ve çözüm önerileri üretmeleri istenir. Söz konusu olan sorunlu olay, gerçek ya da hayali olabilir ama genellikle de yazılıdır. Örnek olayı içeren bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, ilk önce olayın mahiyetini öğrenirler, daha sonra var olan verileri analiz ederek değerlendirirler ve en sonunda da bir çözüme ulaşırlar.” (Saban, 2004; 264).

Tarih konularının öğretiminde, örnek olay çalışması öğrencilerin daha aktif durumda olmalarını sağlayan yöntemlerden biridir. Gerçek bir olayla karşı karşıya bırakılan öğrenciler bu yöntem ile konuyu daha iyi kavrar. Olayın belirlenen hedef davranışı kazandırmaya yönelik seçilmesi örnek olay adına en önemli durumdur. Öğrencilerin seviyesine uygun olarak örnek olay çalışması tespit edilmelidir (Köstüklü, 2003). Bu yöntem genellikle istenmeyen durumları yansıtan problemlerin nedenlerine yönelik çıkış yolları bulmak için başvurulur. Bireysel ya da toplu halde çalışılabilir. Sınıf içi veya sınıf dışı ortamlarda çalışılabilir. Dikkatin sağlanması ancak gerçekçi olmasına bağlıdır (Savaş, 2007).

Örnek olay çalışmaları, özel bir olayın araştırılması olarak da tanımlanabilir. Örnek olay gerçek ya da hayal mahsulü olabilir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu

ortamlarda uygulanması zor olmasına rağmen yine de uygulanabilir. Öğrenciye uygulanan etkinlik merkezli bir yöntemdir ve öğrencilerin anlama ve yorumlama gibi becerilerini gösterebilme olanağı sağlar (Tok, 2007). Öğrenciye derste öğretilecek konu ile ilgili tarihi bir hikâye veya fıkra bir örnek olay materyali olarak ele alınabilir (Yılmaz, 2008).

Tarih derslerinde, öğretimi yapılan konulara bağlı olarak, farklı örnek olay aktiviteleri yapılabilir (Demircioğlu, 2005). Genel bir sorunu ya da konuyu açıklayıcı olan örnek olaylar en iyi olanlardır. Gerçek yaşamda karşılaşmış, ancak farklı durum oluşturan herhangi bir sorunun sınıf ortamında çözüme kavuşturulması istenilen öğrenmeyi gerçekleştirmez. Çünkü seçilen örnek olay genel bir sorunu temsil edemeyecek durumda ise, öğrenciler örneği benzer tüm olaylara genellemeyeceklerdir (Erciyeş, 2008). Örnek olayda öğrencilere sorulan sorular ve alınan yanıtların sonucuna bakılmaz, doğru veya yanlış olmasına bakılmaz. Amaç öğrencinin olayla ilgili yorum yapabilmesidir (Okutan, 1997). Olayı anlatan bir rapordan öğrenciler; olayı öğrenirler ve ortaya çıkan verileri test ederler. Kendi aralarında tartışarak olayın nedenlerini ortaya çıkarmaya ve sorunlarını çözmeye çalışırlar (Tomal, 2004).

Örnek olay hazırlandıktan sonra yeterli oranda çoğaltılır. Çalışma şartları ve ortalama bitirme süresi belirtilir. Örnek olay incelemesi, öğrencilere görsel-ışitsel ya da yazılı olarak sunulur. Öğrenciler sorunun çözümüne dönük çalışma şartlarını belirlerler (Savaş, 2007). Örnek olayın öğretmen ya da öğrenci tarafından hazırlanıp sunulmasından sonra tartışma bölümüne geçilir. Tartışma sınıfın tamamına yapılacaksa, iletişimin daha verimli olabilmesi için öğrencilerin sınıftaki oturma düzeninin “U” şeklinde olması önemlidir. Eğer sınıf kalabalık ise öğrencilerin gruplara bölünmesinde yarar vardır. Grupların kendi aralarında oluşturduğu çözüm teklifleri, grubun başkanı tarafından açıklanır. Bütün grupların görüş ve önerileri toparlanarak, sonuç açıklanır (Erciyeş, 2008).

Beyin fırtınası yöntemi: Beyin fırtınası yöntemi, belli bir konu ile ilgili farklı görüşlere ulaşabilmek için kullanılmaktadır. Katılımcılara bir konu verip, onlardan akıllarına gelen problemlere ilişkin çözüm önerileri getirmeleri istenmektedir. Beyin fırtınasında amaç, öğrencilerin problem çözme becerilerini

ve hayal güçlerini geliştirmektir. Bu uygulama yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Kısa sürede çok sayıda öneri elde edilir. Öğrenci rahatlıkla aklına geleni söyleyebilir. Sınıfta farklı ve zevkli bir hava oluşturur. Beyin fırtınası tekniği gerçekleştirilirken fikirlerin hepsini değerlendirme imkânı olmayabilir. Bazı öğrenciler tartışmaya yön verebilir (Kemertaş, 2003).

Öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmaya yardım eder. Aynı zamanda öğrencilerde özgüven oluşmasına zemin hazırlar (Tok, 2007). Bir konu hakkında hızlı düşünerek fikir üretmek için kullanılan bir yöntemdir. Öncelikle sorun duyurulur. Daha sonra herkesin görüşüne başvurularak tartışılır ve ana temaya ulaşılmaya çalışılır. Uygulamanın başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenin öğrencileri konuşmaya teşvik etmesi ve ortamı iyi yönetmesi gerekmektedir (Taşpınar, 2009). Bu yöntemde öğretmen öğrencileri yüreklendirmeli, onların çözüm önerileri sunmaları istenmeli ve kendisi görüş belirtmemelidir (Sönmez, 2007).

Beyin fırtınası yöntemi öğrenciyi derse güdüleyerek etkin olmasını sağlar. Öğrencilerin kendilerini tanımalarına fırsat verir (Ocak, 2007). Beyin fırtınası rahat bir ortamda uygulanmalıdır. Belirtilen düşüncelere ilgisiz de olsa tepki gösterilmemelidir, rahat bir şekilde ifade edilebilmelidir (Erciyeş, 2008). Beyin fırtınası yönteminin olumsuz yönü, üstün yetenekli öğrencilerin dışındakilerin etkin bir şekilde katılamamaları, yöntemin hızlı bir şekilde uygulanması sonucu bazı öğrencilerin takip edememesidir (Bilen, 2002). Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde beyin fırtınası yöntemi derslerde belli aralıklarla uygulanabilir. Böylece öğrencinin olayları yorumlama gücü artar. Öğrenciyi derste aktif hale getirir. Bu yöntem sayesinde konuya ilişkin özgün fikirlerin ortaya çıkması sağlanır.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi: Proje temelli öğretim, yoğun eğitim programlarının birbiri ile ilgisiz bölümler yerine anlamlı bütünler haline dönüştürülerek öğretilmesini amaçlayan bir yöntemdir. Öğrenciyi temel alan bu öğrenme yaklaşımı okul ya da eğitim sisteminin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri doğrultusunda yapılandırır. Proje tabanlı öğretim yönteminde en önemli amaç, öğrenciye kendi öğrenme stratejisini ortaya çıkarma becerisi

kazandırmak ve öğrenmeyi öğretmektir. Proje, genellikle öğrencilerin kişisel ya da küçük gruplar halinde somut bir ürüne ulaşmak için uzun süre bir görev üzerinde çalışmalarıdır. Bu yöntem gerçek yaşam ile okul arasında ilişki kurulmasına önem verir. Proje yöntemi herhangi bir konunun öğretiminde doğrudan bir uygulama değil, bu öğretime dolaylı yönden destek amacıyla kullanılır. Sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirilebileceği için, çabuk ve yavaş öğrenen öğrenciler için kullanılabilir. Çalışmalarını yürütürken, bilimsel düşünme becerisini geliştirir.

Amacı ortaya bir eser çıkarmaktır. Öğrenci aktif olarak sürecin içinde bulunarak ulaştığı sonucu sınıfta açıklar (Erciyeş, 2008). Öğretmen, “bulunduğu yöredeki tarihi yerleri tanıma ve tanıtma”, “tarihi romanlardaki kahraman sembolü”, “Türk klasiklerinde kadın sembolü”, “İzmir de yaşayan Kore ve Kıbrıs gazileriyle mülakat” vb. konularla ilgili projeler vererek tarih öğretiminde kalıcılık sağlanabilir.

Yöntemin asıl amacı, öğrencinin gerçek yaşamla karşılaştırılmasıdır. Böylece yaşam boyu işine yararlı olacak bilgilere öğretimde yer verilmiş olur. Öğrenmeler kalıcı hale gelir. Sınıfta ders dinlemekten sıkılan öğrenciler için bu yaklaşım son derece eğlenceli ve güdüleyicidir. Proje konusunun sınırları iyi çizilmezse, konudan farklı yönler sapmalar oluşabilir. Böylece araştırmaya gereğinden fazla zaman ayrılabilir (Erciyeş, 2008). Bunun dışında projeler öğrencilerin ilgi ve becerilerini ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır. Proje konuları öğrencilerin yakın çevrelerindeki hayatlarından seçilmelidir. Öğretmen, öğrenciye yapabilme özgüveni vermeli, rehber konumunda olmalıdır. Değerlendirme safhasında ise süreç ve ürün birlikte ele alınır (Erciyeş, 2008).

Benzetişim (Simülasyon) yöntemi: Tarih öğretim yöntemlerinden birisi de benzetişim yani simülasyon yöntemidir. Tarih öğretiminde benzetişim demek, tarihî olayların olanaklar ölçüsünde o dönemin şartları göz önünde bulundurularak sınıf ortamında canlandırılması demektir. Bu canlandırma olayı öğrenciler tarafından yapılır. Benzetişim ve oyun birbirine yakın şeyler olmasına rağmen aynı şey demek değildir. Oyun kazanma ve kaybetme üzerine kurulur. Benzetişim yönteminde yarış yoktur ancak oyunun temelinde yarış vardır. Benzetişim, bir

yaparak öğrenme tekniğidir. Benzetişim yöntemi, öğrencilerin geçmişin ne olduğuna karar verme becerilerini geliştirerek kendi kendine geçmişi anlamalarına katkı sağlar (Köstüklü, 2003).

Araştırmalar benzetişim yönteminin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını, öğrenmeyi soyut anlayıştan kurtararak, somut ve yaparak yaşayarak öğrenme anlayışı sağladığını ortaya koymuştur (Erciyeş, 2008). Öğretimde oldukça etkili ve faydalı bir yöntem olan benzetişimin tarih öğretimine katkılarını şu şekilde özetlemek gerekir (Köstüklü, 2003):

- Tarihte yaşanan olayların ve kavramların daha rahat anlaşılmasını sağlar.
- Benzetişim etkinliğinde görev alan öğrencilerde öğrenilen bilgiler kalıcı olmaktadır. Diğer yandan benzetişim etkinliğini seyreden öğrenciler de kendilerini, sınıfta oynanan bu tarihî olayın içinde hissedeceklerinden, kendilerini etkili bir öğrenme süreci içerisinde bulabilirler.
- Benzetişim, grup çalışmalarını teşvik eder. Öğrencilerin, diğer grup arkadaşlarıyla rollerini tartışmaları, birbirleri ile fikir alışverişinde bulunmaları, onlara rollerini oynamak konusunda beceri kazandırır. Farklı alanlarda bu uygulamanın etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle öğrenciyi doğal ortamda, gerçek araç gereç kullanarak eğitmenin sıkıntılı, tehlikeli ve maliyetli olduğu durumlarda model üzerinde yetiştirmek etkili bir yoldur. Pilotların uçuş öncesi sanal ortamlarda eğitim görmesi, tıp eğitimi gören öğrencilerin kadavra üzerinde çalışmaları benzetim tekniğine birer örnektir (Erciyeş, 2008). Kurtuluş savaşını anlatan öğretmenin, öğretmen masasını bir metrekairelik siper alanına benzeterek buraya elleriyle havadan on bin merminin birbiriyle çarpışarak yere düştüğünü göstermesi sonucunda öğrencinin benzetişim yöntemiyle konuyu öğrenmesi, algılaması sağlanmış olur. Benzetimler yoluyla öğrenci olumlu ya da olumsuz bir sonuç karşısında ne şekilde davranması gerektiğini öğrenir (Ocak, 2007).

Bu yöntemin uygulama zorluğu ve fazla süreye ihtiyaç olduğu için çok sık kullanılsa da öneminden dolayı imkân dâhilinde yapılmalıdır. Öyle ki, ara sıra

sınıf içi yapılan benzetişim –tarihi bir olayın oyun gibi yeniden yapılması- öğrencilere yararlı bir alternatif deneyim sağlayacaktır. Benzetişim uygulaması birçok avantajlara sahiptir. Örneğin, öğrencilerde “oyun oynama” isteği oluşur, arkadaşları ve öğretmenleriyle doğal yolla iletişime geçerler, sınıf içinde serbest hareket ederler. Bu uygulama bitiminde öğretmen yeniden klasik yöntemle konu anlatmaya başladığında ise, öğrencilerin tekrar sıralarına oturacak olmaları ve öğretmenin bir kez daha başrolde olması, bilinenin aksine öğrencilerde motivasyon oluşturacaktır. Bu yöntem özellikle yılın ilk derslerinde kullanılırsa öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan iletişimlerini güçlenecek ve öğrenme isteğini artacaktır (Arnold, 1998).

Bu yöntem ile ilgili benzetimleri tamamlamak için gerekli olan en önemli sınırlılık, süredir. Bazı uygulamalar bir ders saatini alırken, bazıları daha uzun süre gerektirebilir. Bu nedenle öğretmen bu yöntemle işleyeceği konuları seçerken zamanın harcamaya değer olanları özenle belirlemelidir. Benzetimlerde öğrenciler rollerini kabullenirler ve o rollerin gereğini sergilerler. Başarılı bir benzetimde öğrenciler rollerini yerine getirirken inandırıcı olmalı, gerçek yaşamdaki birey gibi davranmalıdır (Erciyeş, 2008). Öğretmen öğrencilerin kendi aralarında çalışmalarına fırsat vermelidir. Onları desteklemeli ve eksikliklerini giderilmelidir (Kemertaş, 2003).

Sosyal bilgiler dersi tarih öğretiminde doküman kullanımı

Ülkeler kendi yönetim şekillerinin sürekliliğini sağlayacak fertler yetiştirmek için eğitim sistemlerinin üzerinde dururlar. Bu nedenle ülkeler için eğitim sistemlerinin genel hedefi iyi vatandaş yetiştirmek olmuştur. Ülkemizde, devletin istediği vatandaş modelini oluşturma ve insanı yaşadığı çevreyle uyumlu bireyler haline getirme görevini sosyal bilgiler eğitimi üstlenmiştir (Safran, 2011). Sosyal bilgiler öğretiminin daha etkin hale getirilmesi için kullanılacak öğretim teknolojileri birçok avantajlar sağlayacaktır. Teknolojik araçları kullanmak, etkili öğrenmeleri sağlamak için oldukça önemlidir. Çünkü öğretimde, öğrenenlerin yaşantı alanları ile öğrenme içeriğinin verilme sırası ve şekli arasında hangi yaş grubunda olursa olsun öğrenme açısından doğrudan bir bağ vardır. Bu açıdan

somuttan soyuta doğru öğretim yapılmalıdır. Bu gereklilik, bireylere en somuttan en soyuta doğru bir öğrenme yaşantısı sağlayacak, “yaşantı konisi” olarak isimlendirilen “öğrenme yaşantılarını seçme ve eğitim durumlarını düzenlemeye yardımcı bir model” ile ortaya konulmuştur (Yalın, 2010).Yaşantı konisinin dayandığı bilimsel ilkeler şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrenme işleminin iyi olması ve hemen unutulmaması için katılan duyu organlarımızın sayısı fazla olması sağlanmalıdır.
- Kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeyler, en iyi öğrendiğimiz şeylerdir.
- Öğrendiğimiz birçok şeyi görme yoluyla öğreniriz.
- En iyi öğretim kolaydan zora ve somuttan soyuta şeklindedir.
- Yaşantı konisinin dayandığı bilimsel araştırma bulgularına göre insanlar öğrendiklerinin,
 - % 83’ünü görme,
 - % 11’ini işitme,
 - % 3,5’ini koklama,
 - % 1,5’ini dokunma,
 - % 1’ini tatma duyularıyla edindikleri yaşantılar yoluyla öğrenmektedir.
- Zaman sabit tutulmak üzere insanlar:
 - Okuduklarının % 10’unu,
 - İşittiklerinin % 20’sini,
 - Gördüklerinin % 30’unu,
 - Hem görüp hem işittiklerinin % 50’sini
 - Söylediklerinin % 70’ini,
 - Yapıp söyledikleri bir şeyin ise % 90’ını hatırlamaktadır (Çilenti, 1984;14).

Yaşantı konisini dikkate aldığımızda, bilginin aktarımı sırasında öğrencinin mümkün olduğunca çok duyu organına hitap edilmesi iyi bir öğretimin olması için bir şart olduğu ortaya çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarih konularının öğretimin için de bu zorunluluk geçerlidir.

Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojik araç-gereçleri kullanma dört aşamadan oluşur. İlk aşama, planlama aşamasıdır. Planlama aşamasında, öğrenme hedefleri belirlenir. Konu analiz edilir. Öğrencilerin konu ile ilgili alt yapısı ve becerileri öğrenilir ve öğretimde öğrenmeyi destekleyici hangi teknolojik materyallerin kullanılacağına karar verilir. İkinci aşama, tasarım aşamasıdır. Tasarımda konunun teknolojik araçlar ile nasıl anlatılacağı tasarlanır. Üçüncü aşama, uygulama aşamasıdır. Uygulama teknolojik araçlar ile eğitim gerçekleştirilir. Dördüncü aşama, değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada ise, öğretim sürecinde teknolojik araç-gereçlerin ne kadar etkili kullanıldığı ve öğrenmeye ne ölçüde katkı sağladığı değerlendirilir (Perkmen ve Tezci, 2011).

Sosyal bilgiler öğretimi sürecinde teknolojik araç-gereçlerin kullanımının sadece şeklini bilmek yeterli değildir. Her konuda kullanılacak teknolojik araçların öğretme şekli farklıdır. Herhangi bir teknolojik araç bir konuyu öğretmek için kullanılabilirken, başka bir konuyu öğretmede uygun olmayabilir. Bu nedenle öğretmenler teknolojik araçları belirlerken seçici davranmalı ve çoklu teknoloji kullanımını tercih etmelidirler (Harris ve Hofer, 2011). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak teknolojik araçlar; akıllı tahta, bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet, tarayıcı, yazıcı, fotokopi makinesi, data projeksiyon, opak projektörü, slayt projektörü, tepegöz projektörü, televizyon, video, vcd-dvd, dijital kamera, dijital fotoğraf makinesi, cep telefonu,mp3 çalar, radyo-teyp ve pikaptır.

Sosyal bilgiler dersinde teknolojiden faydalanmanın, öğrenme-öğretme sürecine yaptığı genel yararları şunlardır;

- Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı, öğretmen ve öğrenciye istediği zaman ve ortamda öğretimi gerçekleştirme olanağı sağlar. Örneğin, bilgisayar ve internet yardımıyla öğretmen anlatacağı konuları her zaman öğrenciye aktarabilme, öğrenci istediği yer ve zamanda bu

konulara ulaşabilme olanağını elde edebilir. Öğrenci kendisine sağlanan bu serbest ortam ile kendini öğrenmeye en hazır hissettiği zaman etkili bir öğretim gerçekleştirilmiş olacaktır. Özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının içeriği göz önüne alındığında, öğrencinin konuları öğrenmek için kendini en hazır hissettiği zamanda öğrenim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan teknolojik gereçler ile gereksinim duyulan bilgilere istenilen yerden ulaşılabilir, ulaşılan bilgiler hızlı bir şekilde istenilen yere gönderilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojik araçların kullanılması, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Çağımızda bilgisayar ve internet çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin işlenmesi, tekrarı, pekiştirilmesi veya konu ile ilgili bilgi araştırmasının bu araçlar yoluyla yapılması, internet kullanıcısı olan öğrencilerin aynı bilgilere ulaşma olanağı verilmiş olması demektir ki, bu da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelir.
- Öğretimde teknolojinin kullanılması, sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur.
- Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojik araçların kullanılması ile her bir öğrencinin bireysel özelliklerine uygun eğitim imkânı sağlanır. Bu yolla, bireysel olarak çalışmayı seven ya da bu yolla daha başarılı olan öğrencilere çalışma olanağı sağlanır.
- Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojik araçların kullanılması ile öğrenme yöntemleri farklı öğrencilere hitap edilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojik araç kullanımı, öğrencilerde üretkenlikte artış sağlamaktadır. Nitelikli eğitim-öğretim ortamları ile öğrenciler yeni fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmektedir.

- Öğretimde teknolojik araçların kullanılması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi konularını öğrenme hızlarını artırmaktadır. Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularındaki bilgi yoğunluğu, hızlı bir şekilde öğretilmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu gereksinim derste teknolojik araçların kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde teknolojik araçların kullanılması gerçek öğrenme deneyimlerinin gerçekleşmesini sağlar. Örneğin öğrencilere, geçmişte bir bölgede kurulmuş olan bir devletin ekonomik ve toplumsal yaşamı, devletin kurulduğu coğrafya ile ilgili belgeseller ve filmler izletilerek anlatılabilir.
- Eğitimde devamlılığı ve sürekliliği sağlayacak faktörlerden biri de teknoloji kullanımudur. Ders içi öğrenme-öğretme sürecinden sonra öğrenci istediği yer ve zamanda öğrenmeyi devam ettirebilir. Böylece ders sırasında başlayan öğrenme süreci dersin ve okulun dışında sürdürülmüş, eğitimde süreklilik ve devamlılık sağlanmış olur.
- Derste öğretim teknolojilerinin kullanılması sırasında öğretmen yol gösterici ve rehber konumuna gelmekte, öğrenci ise süreçte aktif rol almaktadır. Öğrenci, öğretmen rehberliğinde, bilgiye ulaşabilir, bilgilerin içeriklerini kendi ihtiyaçlarına göre belirleyebilir, böylece öğrenme sürecinde aktif rol oynar (İşman, 2003).

Sosyal Bilgiler dersi tarih öğretiminde yazılı ve görsel materyallerin kullanılması

Eğitim-öğretim ortamının kaynakları arasında yer alan öğretim materyalleri, bilginin öğrenene ulaşabileceği farklı yollar ve ortamlar olarak tanımlanır (Heinich, Molenda ve Russell, 1993). Araç-gereçler veya öğretim materyalleri, daha ileri seviyede bir öğrenme gerçekleştirip öğretim etkinliğini arttırmak amacıyla kullanılan her türlü doküman olarak tanımlanabilir. Başka bir deyiş ile birçok duyu organlarına hitap ederek daha etkili bir öğrenme ortamının oluşturur. Sınıf içerisinde yer alan her türlü malzemeye araç-gereç denilebilir. Ders araçları, öğretim ve öğrenme araçları şeklinde iki şekilde ele alınır. Doğrudan öğretmenin

kullandığı araç-gereçlere “öğretim araç-gereçleri”, öğrencinin kullandığı da “öğrenme araç-gereçleri” denir. Ancak etkinlik merkezli programlar dikkate alındığında bu ayrım geçerliğini kaybetmektedir (Yiğit, 2007). Öğrenciler, temelde aynı eğitim aşamalarından geçmelerine rağmen, kişisel özellikleri birbirinden farklı olduğu için, bilginin öğrencilere göre düzenlenmesinde öncelikle öğrencilerin bu farklı yönlerinin iyi analiz edilmesi yararlıdır (Alev, 2007). Bu farklılıkların bilinerek uygun öğretim ortamlarının oluşturulması öğretimin yararı ve öğrenmenin kalıcı olması açısından oldukça önemlidir. Öğretim materyallerinin eğitime katkıları oldukça fazladır.

Sosyal bilgiler dersi tarih öğretiminde animasyon destekli haritalar

Tarih öğretiminde yazılı ve görsel materyaller öğretmenin başlıca çalışma araçlarındandır. En eski ve en yaygın şekilde kullanılan eğitim materyallerinden biri yazılı materyallerdir. Kitaplar, süreli yayınlardan; dergiler, gazeteler ve bir tek yazılı sayfa, yazılı materyaller kapsamında yer alır. Yazılı materyallerin en önemli faydası öğrencinin bilgiyi defalarca tekrar okumasına ve istediği zaman çalışmasına imkân sağlamasıdır. Bu sebeple yazılı materyaller karmaşık ve zor bilgilerin öğretilmesinde etkin olarak kullanılabilir. Yazılı materyallerin avantajı göreceli olarak, diğer materyallere göre ucuz ve taşınabilir olmasıdır (Candan, 2003).

Türk Dil Kurumu (2008) dokümanın tanımını “Bir gerçeğe tanıklık eden yazı, fotoğraf, resim, film vb. vesika.” olarak yapmıştır. Ata (2002) ise, yazılı materyallerin tanımını “geçmiş olaylara şahitlik etmiş veya katılmış kişilerce meydana getirilen raporlar, günlükler, mektuplar, konuşmalar, hatıralar, fotoğraflar, haritalar ve çizimler” olarak belirtmiştir (Ata, 2002;2).

Günümüzde öğretimin sağlanmasında çağdaş teknolojinin imkânlarından faydalanarak öğretmen, ders kitabının yanı sıra farklı kaynaklarda kullanmaktadır. Sınıf içinde öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artması yazılı ve görsel materyallere daha fazla yer verilmesi ile ilgilidir (Demirel, 2006).

Bu çerçevede tarih konularının işlenişinde kullanılacak yazılı doküman türlerine belgeler, raporlar, mektuplar, nüfus kayıtları, buyruklar, kanun metinleri,

kataloglar, posterler, günlükler, seyir defterleri, fermanlar, haritalar, planlar, broşürler, kitaplar, gazeteler, dergiler, afişler, istatistikler, bilimsel ve matematiksel hesaplamalar ve kayıtlar, yıllıklar, belediye kayıtları, meclis tutanakları, envanterler, hükümet kayıtları, yazışmalar, emlak kayıtları, hesap pusulaları ve faturalar, tutanaklar, siciller, ticari kayıtlar, tapular, senetler, resmi yazışmalar, kişisel dokümanlar, binaların, kapıların, duvarların, anıtların üstündeki yazılar, kitabeler, dini kitaplar ve kâğıtlar, hatıratlar, edebi metinler, , paralar, madalyalar, biyografiler, otobiyografiler, kronikler ve tarihçeler taş yazıtlar, vb. Ayrıca; kâğıt, kumaş, taş, tahta, papirüs, deri, metal, parşömen, disket, üzerine yazılmış, kazınmış, basılmış tüm kanıtlar da yazılı materyal grubunda yer alır (Candan, 2003).

Görsel uygulamalar yoluyla öğrencilerin daha çabuk öğrendikleri bilinmektedir. Sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede görsel desteğe gereksinim duymaktadırlar (Demirel ve diğerleri, 2006). Gagne'nin öğrenme süreçlerinin ilk aşaması "dikkat çekme"nin görsel malzemelerle daha kolay olabileceği düşüncesi de, görsel malzemelerin öğrenme sürecinde ne derece önemli bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Görsel imgeler öğrencileri daha okula başlamadan etkisi altına alır. Öğrencilerin belleklerinde tarihsel sanatlara göre yapılmış animasyonlar ya da çizgi filmlerle ilgili görsel ipuçları vardır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren, görsel ve işitsel yollarla bilgi elde ederek, yaşadıkları sosyal olaylar ve geçmişteki tecrübeleri hakkında çıkarımlarda bulunurlar (Levstik ve Barton, 1997: 149). Günümüzde çocuklar televizyon, bilgisayar, video, playstation vb. görsel araç gereçlerle çok fazla karşılaşmaktadırlar. Ancak okul ortamında öğrenciler, duyuşsal bir zemine çekilmektedir. Bu durum çocuklarda güdülenme ve dikkat konusunda ciddi sorunlara neden olmaktadır. Öğrenciler alışmış olduğu görsel uyarıcılara karşın derslerde de benzer durumun gerçekleşmesini beklemektedirler. Yeterli uyarıcı alamadıklarında sorunlu davranışlar sergileyebilmektedirler (Selçuk ve diğerleri, 2002).

Karşılaştırma yapmak, önemli noktalar üzerinde durmak, kavramları açıklamak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır hale getirmek, sözel mesajları

desteklemek (sözel mesajları tekrarlamak değil), sınıfın dikkatini çekmek, zihinde canlandırması zor olan şeyleri görselleştirmek (temsil etmek), objeleri açıkça görebilmek için büyütme ya da küçültme, bir noktayı açıklığa kavuşturmak, bir noktayı vurgulamak, değişiklikten, çeşitlilikten yararlanmak, ilişkileri, ilke ya da formülleri göstermek amacıyla kullanılacak olan görsel materyaller eğitimde çok önemli bir araçtır (Yalın, 2010). Görme araçları doğrudan görme duyusuna hitap ederek, dilin aracılığını gerektirmediği için ilgi sağlar (Wendt, 1972). Görsel materyallerin eğitime katkılarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Öğrencilerin ilgisini çekerek onların güdülenmesini sağlar,
- Öğrencilerde duygusal tepki meydana getirir,
- Anlaşılması zor olan somut kavramları anlaşılır hale getirir,
- Şekillendirme yöntemiyle bilginin düzenlenerek alınmasını basitleştirir,
- Örgüt ve akış şemaları yolu ile bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri kolayca verebilir,
- Bazı öğrencilerin kaçırmaları olası bazı noktaları görsel öğeler sağlayabilir,
- Rakamsal olarak anlam ifade etmeyen sayılar veya oranlar ya da sözel olarak anlatılması zor olan bir kavram, bir grafik ve ya resim aracılığıyla öğrenciye kolayca kavratılabilir,
- Öğretmen ve öğrenciler tarafından kolayca üretilebilir,
- Sınıf ortamına taşınması kolaydır,
- Bu materyallerin etkinliğini artıran diğer unsurlar ise resim ve grafiklerin gerçeğe benzerliği, renkli oluşu ve gerektiğinde yazılı açıklamaları içermesidir (Halis, 2002; Demirel, 2003).

Bireyin kültürel geçmişi görsel bir imgenin yorumlanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Aynı görsel materyali, farklı kültürel geçmişi olan bireyler farklı şekilde algılayabilirler. Örneğin şehir yaşamı ile ilgili bir resmi (ya da başka bir

görüntüyü) şehir de yaşayan bireylerle kırsal kesimde yaşayan bireyler farklı şekilde algılayıp yorumlayacaklardır (Demirel, 2003).

Görsel materyaller; resimler, çizimler, kitaplar, gerçek eşya ve modeller, yazı ve gösterim tahtaları, şemalar, grafikler, projektörler şeklinde gruplandırılmıştır (Demirel, 2003). Sınıf ortamında en çok kullanılan görsel araçlar resimlerdir. En ucuz ders araçları olduğu gibi öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanması kolaydır (Demirel, 2003).

Düz resimler; gazete, kitap gibi basılı materyallerde yayınlanmış resimler, posterler, fotoğraf makinesiyle çekilmiş resimler, çoğaltma resimler gibi resimlerdir (Küçükahmet, 2006). Daha çok görme duyusuna hitap eden diğer yazılı ve basılı öğretim gereçlerinden yapı nitelikleri ve görüntü bakımından farklılık gösteren grafik ve foto grafik araçlar ayrı bir grubu oluştururlar. Filmler, film şeritleri, slaytlar, mikro kartlar, mikro fişler, mikro filmler, transparant levhalar, haritalar, küreler, öğretim levhaları, fotoğraflar, resimler ve diyagramlar, şemalar ve değişik grafikler bu grupta yer alan belli başlı öğretim gereçleridir (Alkan, 2003).

Tarih öğretiminde film ve belgesellerin kullanılması

Filmler: Filmler birçok alanında kullanılabilen önemli materyallerden olup günümüzde yaşamımızın vazgeçilmez unsurlarındandır. Filmler içerik olarak; belgesel, tarihsel, kovboy, dram, güldürü, müzikal, serüven filmleri gibi gruplandırılabilirler. Fakat hangi grupta olursa olsun bütün filmlerde, bir ileti vardır. Diğer bir ifade ile filmlerde her şeyden önce konu tespit edilir. Bu tespitten sonra konuya uygun olarak filmin yapımı gerçekleştirilir (Güler, 1992).

Filmler öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak görsel ve işitsel materyallerdir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde özellikle aksiyon içeren konular için son derece uygundur. Filmler çocuklara zengin öğrenme ortamları oluşturur. Yer ve olaylara gerçekmiş duygusu katar ve soyut fikirlerin daha rahat anlaşılmasına zemin hazırlar (Özden, 1999).

Tarih konularını daha anlaşılabilir ve ilgi çekici hale getirir. Öğrencilere gelenekçi öğretim anlayışıyla kazandırılması zor olan birçok özelliği

kazandırabilecek araçlardır. Öğrencilere filmler yoluyla özellikle günümüz toplumunun gereksinim duyduğu ve üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirmelerin kazandırılması daha kolay olur. Bunun yanı sıra öğrenciler, toplumun içerisindeki çok yönlü ve karmaşık ilişkileri analiz yoluyla pek çok yeni şeyleri filmle öğrenebilirler (Demircioğlu, 2007).

Bu açıdan filmlere bakıldığında öğretim sürecinin her basamağında ve birçok alanda rahatlıkla kullanılabilir. Özellikle ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde kullanılabilir. Tarih konuları işlenirken öğrenci filmler yolu ile ders kitabındaki düz ve sık anlatımından kurtularak, bir anda kendini geçmişte hissetmektedir. Tarihi kahramanlar, filmin geçtiği devrin olayları, toplumun kültür hayatı, mimari yapı gibi birçok etkenin öğrencinin zihninde şekillenmesine ve bilginin belleklerinde daha kalıcı olmasını kolaylaştıracaktır. Ancak sosyal bilgiler öğretmenleri, filmlerin bir kitap veya bilimsel bir yayın gibi herhangi bir konuyu savunabileceklerini göz ardı etmemelidir. Bunun yanı sıra filmlerde duygusal yoğunluğun ağır basmasıyla birlikte bir kitap veya bilimsel bir yayından daha etkili olabileceği konusunda hassas olunması gerekir. Bu açıdan tarih konuları ile ilgili her filmin öğrenciye gösterilmesi uygun olmayabilir ve öğretmen filmleri seçerken dikkat etmelidir (Öztaş, 2012). Öğretmen sınıfta dersle ilgili film kullanırken şu hususlara dikkat etmelidir:

- Filmlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde bir eğlence aracı olmadığı, sadece bir öğretim materyali olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Gösterilecek filmlerin konusu öğrencilerin kavrayabileceği seviyede olmalıdır.
- Öğretmen filmi önceden izleyerek içeriğinden emin olmalı, filmde dersin içeriğine uygun olmayan bölümler gösterilmemelidir.
- Film izletilmeden önce öğrenciler filmin içeriği konusunda bilgilendirilmeli, öğrenciler filmi izlerken dikkat etmesi gereken kısımlar belirtilmelidir.

- Film izletildiği sırada öğrencilerin dikkatlerini toplayarak, düşüncelerini sağlayacak sorular hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin filmin konusunu kavrayıp kavramadıklarını öğrenmek amacıyla sorular sorulup, ayrıntılı yanıtlar istenmelidir.
- Film izlendikten sonra konu öğrenciler tarafından tartışılmalıdır.
- Öğrencilerin konuyu kavrayamadığı gözlemlenmişse film yeniden izletilmelidir (Şimşek, 2002).

Ayrıca bir ders süresince öğrencilere sadece film izletilmemelidir. Bunun yanı sıra filmin bir amaç değil, öğrenciye hedef davranışları kazandırabilmek için bir araç olarak kullanıldığı unutulmamalıdır (Sönmez, 1994).

Tarih öğretiminde belgesel film kullanımı

Yeni teknolojilerin derslerde kullanılmaya başlaması ile başta tarih ve coğrafya konuları olmak üzere filmlerden yararlanmanın da önünü açmıştır (Chansel, 2003). Tarih konularının anlatımı teknik anlamda öğretmenin bilgi aktarımı yöntemine ağırlık veren bir konumu olduğu düşünülürse, belgesel film önemli bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Toplum ele aldığı sorunlar yolu ile bilinçlendirmeyi hedefleyen belgesel sinema, eğitsel değerini (Adalı, 1986), eğitimcilerin toplumun doğasını yorumlama becerisi ile birleştirmiş (Road, 2000) ve toplumun demokratikleştirilme ve çağdaştırma çabalarından daha hızlı sonuçlar elde edilmesinde yardımcı bir faktör olmuştur. Belgeseller, eğitimin değişik alanlarında kullanıma uygun materyallerdir, özellikle tarih konularının öğretimi gibi görselliği zayıf olarak bilinen bir alan için önemli bir öğretim ögesidir.

19. yüzyılda tarihçi için durum günümüzden farklıdır. Olaylar insanlara basit bir şekilde anlatılmaya çalışılır, tarih geçmişte yaşanmış olaylardan oluştuğuna göre üzerinde yorum yapmak bilimsel gerçekliğine gölge düşürebilir, 20. yüzyılda tarih felsefesinde bir değişim başlamıştır. İtalyan tarih felsefecisi Croce'un öncülüğünde bir grup "tarihçi her olayı tarihe konu olabilecek nitelikte

kabul etmediğine göre; seçtiği olayın kaydedilmeye değer yönünü sadece belgelemekle kalmamalı aynı zamanda açıklamadır” demektedir (Carr, 1980).

Tarih geçmişte yaşanmış, günümüzde de yaşanmaya devam eden gerçeklerden yola çıkarak konularını oluştururken, belgesel sinema gerçeğin veya gerçeğe en yakın olan şeklin görüntüsüdür. Bu nokta tarihle belgesel sinemayı buluşturur. Gerçekleri kaydetme (biri belgelerle, diğeri sinematograf aracılığı ile) ve bunu güven zedelemeyen insanlara sunma hedefi belgeselci ile tarihçiyi bir araya getiren en önemli ortak özelliktir. Edward Carr “tarihi doğrulanmış olgular kümesi” olarak tanımlar. “Bir balıkçının tablasından alınan balık mutfakta farklı usullerle nasıl pişirilip lezzetlendiriliyorsa tarih de farklı bakış açıları ile yeniden ifade edilebilir” (Carr, 1980: 14) demektedir.

Olgular tarihin hammaddesi olduğu kadar belgeselcinin de hammaddesidir. 19. yüzyılda tarihçi ve belgeselci için geçerli olan yalnızca olanı kaydetme ya da gösterme isteğidir. Günümüze doğru gelindiğinde her iki taraf da olguları alıp, mutfağında birtakım değişik yöntemlerle pişirdikten sonra sunmaya çalışacaktır. Carr’a göre olgular tarihçinin üzerinde çalışmaya ve çözümlenmeye gayret ettiği sürece bir anlam kazanacaktır. Belgesel filmde de yönetmen olguları önce gözlemler, sonra da yorumlayarak sunar. Bu durum kurmaca sinemadaki gibi yönetmenin zihnindekilerin düzenlemesi değil yaşanmış olayların kamera gözü ile ifadesidir (Ulutak, 1988).

Geçmiş günümüzün gözlemleriyle incelenebilen bir alandır. “Tarihçi geçmiş anlayışı bugünün gözleri ile oluşturacaktır” (Carr, 1980: 34). Bu durum tarihin tarafsızlığının sorgulanmasına neden olacak gibi gözükse de insanı ele alan tarih, sinema gibi alanlarda objektiflik ve sübjektiflik arasındaki etkileşim yeri geldiğinde kaçınılmaz olacaktır (Ulutak,1988).

Tarih öğretiminde gezi- gözlem tekniğinin kullanılması

Eğitim öğretim alanındaki çalışmalara tarih konularının öğretiminde sınıf dışı etkinlikleri fazlalıkla yer tutmuştur. Çalışmada sınıf dışı etkinlik türleri ana başlıklar olarak; gezi, gözlem, günlük, anket, röportaj, proje, performans görevi,

araştırma ve grup çalışmaları olarak belirlenmiştir. Bu etkinlik türleri, içlerinde çeşitli yöntem ve stratejileri kapsayacak biçimde çeşitlendirilerek uygulanabilir.

Gezi, dersin hedefleri doğrultusunda yapılan, planlı ve sınıf dışındaki bir mekânda belli kurallar takip edilerek, gerçek yaşamla ilişki kurma imkânı sağlayan etkinliklerdir (Gözütok, 2006). Gezi her zaman sosyal bilgiler derslerinde önemli bir yer tutmuştur. 1926 Öğretim programında gezi ile ilgili olarak “Mevcut olan yerlerde muallim, talebesine müzeleri ve eseri ittıkayı gösterecektir (MEB, 1926, 88, Akt: Kulantaş, 2001, 36)” ifadesi yer almaktadır. 1948 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda ise okul çevresindeki tarihi olaylar ve şahsiyetler ile ilgili mekânların mutlaka gösterilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Kulantaş, 2001). 2005 Yılında uygulanmaya başlanan SBDÖP’nın açıklamalar bölümünde gezilerin yapılması gerektiği belirtilmiş, program tablolarındaki etkinlik tavsiyelerinde her ünite için bir ya da daha fazla gezi etkinliğine örnek verilmiştir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersinde gezinin önemi başka kaynaklarda da vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler özellikle tarih konularının öğretiminde müzeler ve tarihi mekânlar ile arazi gezilerinin üzerinde fazlaca durulmuştur (Altın ve Demirtaş, 2009).

Geziler genellikle tüm öğrencilerin katılımıyla yapılır. Ancak bazen küçük gruplar şeklinde de yapılabilir (Carter, 1998). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde grup seçimi konuların içeriğine ve yapılacak gezi çeşidine göre ayarlanabilir. Gezi alanları, tarihi yerler; müzeler, anıtlar, sit alanları, tarihi yapılar vb., doğal ortamlar, konut alanları; gecekondular, site, toplu konut, vb., resmi daireler ve askeri alanlar, dernek oda ve diğer sivil toplum kuruluşları, sanayi ve ticaret alanları olarak örneklendirilmiştir. Bu alanlara ihtiyaç ve içinde bulunulan şartlara göre yenileri eklenebilir.

Gezi-gözlem tekniği bazı kaynaklarda farklı isimlerle de anılmaktadır. Bunlardan bazıları; inceleme gezisi (Nas, 2000), gözlem ve inceleme (Binbaşoğlu, 1987), gözlem gezisi (Özyürek, 1983), eğitici ders gezileri, toplum incelemeleri ve ders gezileri (Çilenti, 1991) şeklindedir.

Eğitimin kapalı kapılar arkasında yapılması ve gerçek öğrenmeye yer vermemesi eğitimde sık karşılaştığımız eleştirilerden biridir. Gezi-gözlem tekniği bu eleştirileri bir ölçüde gidermektedir. Öğrenciler, gerçek dünyayı bu yöntem ile daha iyi tanırlar. Yine bu teknik, öğrencilere; şahısları, olayları, doğal koşulları bulunduğu yerde tanıma, bu kişilerin sorunlarını kavrama, insanlara ilişkin bakış açısını genişletme, kişilere ve olaylara tarafsız ölçütlerle yaklaşma, eleştirel düşünme becerisini geliştirme, görev bilinci, iş birliği, bağlılık vb. önemli davranışları benimsetmektir. Bu teknik, birey ve toplum ilişkilerini yakınlaştırabilir. Ders öğretimi gerçek yaşamla bağlantı kurularak daha anlamlı ve daha ilgi çekici bir hale gelir (Bilen, 2002).

Gözlem, SBDÖP’da “Gözlem çeşitli şekillerde olay ve olguların incelenmesi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerde zaten var olan merak duygusu gözlem becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Dikkatlerini belli bir olay veya olguya yoğunlaştırarak olay ve olguların farkına varır ve çevrelerindeki olayları algılayarak daha etkin öğrenirler” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005a). Sosyal bilgiler dersi tarih konuları öğretilecek davranış ve değerleri yaşamın içinden alır. Bu şekli ile dersin tümü gerçek yaşamın yansıması gibidir. O zaman gerçek yaşamların, nesnelerin, olayların gözlemlenmesi derse büyük yarar sağlayacaktır. Dolayısıyla gözlem etkinliği bireysel ya da grupça yapılabilecek faaliyetler içinde dersin eğitiminde etkilidir.

Gezi-gözlem tekniğini daha iyi kavrayabilmek için “gözlem” kavramının açıklanması gerekmektedir. Bir amaç için varlıkları ve olayları doğal şartları içinde ve oluş zamanlarına göre planlı ve dikkatli algılama etkinliği, öğretimde gözlemdir. Plansız ve amaçsız gözlemlerin hiçbir sonucu yoktur. Bazen bakarız ama göremeyiz. Görebilmek için dikkat etmek gerekir. Bu nedenle küçük sınıflardan itibaren planlı ve dikkatli gözlem çalışmaları öğrencilerin yaşlarına göre yaptırılmalıdır. Çocuk bu şekilde küçük yaştan itibaren gözlem, inceleme ve araştırmalara yönlendirilirse, problemleri bilinçli olarak çözmeye başlar (Kemertaş, 2001).

Gözlem temel bir bilgi gereksinimidir. Bilgiler, şekillendirilmiş olan kavramlar ve genellemeler yoluyla elde edilen verilerden oluşur. Sonuçlara

ulaşma süreci aracılığıyla gözlemler ilişki kurma, olay ve olguları açıklama, gelecekte ortaya çıkabilecek olayları öngörebilme becerisi kazandırır. Gözlem, doğal bir insan fiili olarak görülebilir. Fakat bu beceriyi bireylerin geliştirmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, tarih konularının öğretiminde gözlem becerilerinin önemini anlayabilirlerse, öğrencilerine bu becerileri geliştirmeleri için örgün öğretim yapabilirler (Demirkaya, 2003).

Sosyal bilgiler dersi tarih öğretiminde ölçme değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme

Ölçme, belli kurallar doğrultusunda sembolik değerler vererek objelere ya da bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş seviyelerini belirtmek için yapılan uygulamadır (Erdemir, 2007). Ölçme, bir gözlemci vasıtasıyla fiziki dünya hakkında bir karar oluşturmadır (Weltzenhoffer, 1951; Akt: Tekindal, 2002:13). Ölçme, eşyalara belirleyici ve değiştirilmeyen herhangi bir kurala göre rakam verme işidir (Öncü, 2009). Bir takım özellikler doğrudan ölçülemezler. Doğrudan ölçülemeyen özellikler, ilgili olduğu varsayılan ve ya ilgili olduğu bilinen farklı bir özellik gözlenerek, dolaylı olarak ölçülür (Tekin, 2000). Mutlak bir ölçme; ölçme sonucu elde edilen değer (ölçüm), hiçbir faktöre bağlı olmadan herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilir olmasıdır. “Hakan 200 metreyi 20 saniyede koşuyor.” dendiğinde bu sonuç herkes tarafından aynı şekilde anlaşılır. Yine bir havanın sıcaklığı 20 °C ve bir kişinin tansiyonunun 8 ve 22 olmasının sonuçları yorumu gerektirmez (Öncü, 2009).

Bağlı (izafi) bir ölçme; ölçme sonucu elde edilen ölçüm bazı şartlara bağlı olarak anlam kazanıyor ve bu anlamlar bireylere göre değişebilen ölçmedir. Eğitimdeki ölçme sonuçları bağlıdır. Yorumlayan bireyler ve kıyaslamaya esas olan kurallar değiştikçe anlamları da değişebilir. Örneğin, “Ahmet zekâ testinden 70 puan aldı.” dendiğinde anlam, mutlak ölçmede olduğu gibi değildir. Sonuç ile test arasında özel bir bağıntı kurulmadıkça (testteki soru sayısı, testi alan öğrenci sayısı, grubun ortalaması, soruların zorluk derecesi, testin ölçtüğü beceri vb.) alınan bu puan bir anlam ifade etmemektedir. Çeşitli test, envanter, tutum ölçer, anket vb. araçlardan elde edilen ölçümler bu türden ölçmelerdir (Öncü, 2009).

Değerlendirme iki şeyin kıyaslanmasına dayanan bir sonuca varma işlemidir. Ölçümlerden bir anlam çıkararak ölçülen objelerle ilgili bir değer yargısına varmak değerlendirmedir (Tekin, 2000). Eğitim öğretim uygulamalarının vazgeçilmez bir basamağı ölçme değerlendirmedir. Eğitim sürecinin her bir aşamasının ölçme değerlendirme ile yakından ilgili olması ölçme değerlendirmeyi vazgeçilmez bir unsur kılar. Bir kavram olarak değerlendirme ölçmeyi kapsar (Yıldız, 2004).

Ölçme ve değerlendirmenin önemi

Ölçme ve değerlendirme aracıyla öğretmen başarısını, kullandığı öğretim yönteminin uygunluğunu ve yararlılığını, değerlendirebilir. Öğretmen dersleri planlarken, eksiklikleri ve ön bilgileri tespit ederken de yine ölçme ve değerlendirmeye başvurur (Hesapçioğlu, 1998). Ölçme araçları uygulanarak bireylerin öğrenme düzeyleri ölçülür ve bir sonuca ulaşılır. Değerlendirme, işte bu yargıya ulaşmadır. Sistemin felsefesine uygun değerlendirme yöntemlerinin uygulanması, bir eğitim modelinin başarısı ile doğru orantılıdır (Balcı, 2001).

Öğrenciler tek bir olguya bakılarak değerlendirilmez. Öğrenciyi değerlendirirken, ülke çapındaki öğrenci başarıları, öğretmenin kanaati, öğrencinin becerisi, gösterdiği gelişme, sınıfın ortalama başarıları, ülke genelindeki sorunlar, öğretim programının hedef davranışları kazanımları, ders kitabındaki bilgiler esas alınmalıdır (Binbaşoğlu, 1987).

Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme ile öğretmen öğrenciyi tanır, etkili bir şekilde rehberlik yapar, kendini tanır, neyi ne kadar öğrettiğini anlar, öğretim sürecine ilişkin planlamalar yapar ve öğretim yöntemlerinin yeterli olup olmadığını öğrenir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını öğrenir. Öğrenciyi yönlendirerek davranışını nasıl değiştireceği konusunda yardımcı olur. Hangi tamamlayıcı çalışmaları yapmasına ihtiyaç olduğu, hangi dersleri alabileceği gibi konular hakkında öğrenciye rehberlik eder. Böylece eğitim ve öğretim sürecinin daha verimli yapılması sağlanır.

Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler

Güvenirlilik

Ölçme aracının güvenirliliğini, ölçme aracının neyi ölçüyorsa onu kararlı bir biçimde ölçmesi gösterir (Özçelik, 1998). Bir ölçme sonucunda, içindeki rastgele hatalar ne kadar az ise o oranında güvenilir kabul edilir. Bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesi güvenirliliği ifade eder. Başka bir ifade ile güvenirlilik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 2002). “Ölçme aracının özellikleri değişmemek koşuluyla birden fazla ölçümlerde aynı ya da yaklaşık sonuçlar vermesi güvenirliliğin göstergesidir” (Bilen, 2002:180).

Aşağıdakiler bir testin güvenirliliğinin artması için dikkat edilmesi gereken hususlardır (Yılmaz,1998):

- Bir sınavın güvenirliliği soru sayısı çoğaldıkça artar.
- Sorular öğrencilerin seviyelerine göre olmalıdır. Öğrencilerinin seviyesinden düşük ya da yüksek olmamalıdır.
- Sınav süresi fazla kısa veya uzun olmamalıdır.
- Sorular anlaşılır şekilde hazırlanmış kesin, açık ve belli yanıtlar isteyen türden olmalıdır.
- Sınavlar hakkındaki öğrencilerin düşünceleri ve önyargıları da güvenirliliği etkiler. Sınavların öğrencilerin kendi durumlarını anlayabilme de bir ayna görevi üstlenir.
- Nesnel puanlanabilen sınavların güvenirliliği daha fazladır. Puanlama hataları çoğaldıkça güvenirlilik azalır.
- Soru kâğıdının başına bir açıklama bölümü (yönerge) koyun. Bu bölümde soru sayısı, süresi, cevaplama dikkat edilecek özellikler gibi konulara açıklık getirin.

Geçerlik

Ölçme sonuçlarının geçerliğini oluşturmak için, gerek araçların yapımında gerekse yöntemlerin uygulanmasında, alınabilecek önlemler başlıca şunlardır:

- Kapsam geçerliği sadece konular bakımından değil, testteki soruları doğru cevaplandırabilmek için gerekli yanıtlayıcı davranışları açısından da anlam kazanır. Bir araç, içine aldığı soruların geçerliği oranında geçerli olabilir.
- Her soru, ölçülmek istenen bilgi ve davranışa sahip bireylerin, tereddütsüz doğru yanıtlayabileceği; bu bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmayanların ise doğru yanıtlayamayacağı özellikte olmalıdır.
- Sınav belli zamanda işlenen bilgilerin ve bilgilere dayanılarak geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve yetenekler yönüyle hem kapsayıcı hem de dengeli olmalıdır.
- Sınavın güvenilirliği arttıkça puanın geçerliği de artar.
- Geçerliğe etki eden diğer faktör sınavın ve ölçme araçlarının güçlüğüdür. Güçlük seviyesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır.
- Aynı soruların yıldan yıla aynen kullanılması, sınavdan önce soruların açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya çekilmesi, sınav zamanının yetersizliğinden dolayı bir kısım soruların cevaplanamaması, öğrencilerin değişik sebeplerle sınavı yarıda bırakması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları tüm yetenekleriyle cevaplandırabilmesi vb. etkenler geçerliği zayıflatır (Turgut, 2012).

Geçerlik, bir ölçme aracının başka herhangi bir özellikte karıştırmadan ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru bir şekilde ölçebilme derecesidir. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yazılı yoklama ile tarih bilgileri ölçülüp sınav sonunda, başarısının özeti olan bir puanın her bir öğrenciye verildiğini varsayalım. Ortaokul son sınıf bilgilerinin tamamını bu sınav ölçüyorsa; yazı güzelliği, ifade şekli ve düzgünlüğü, bilgiyi sunuş biçimi gibi tarih bilgisi dışındaki başka faktörlerinde elde edilen puanlarda etkisi yoksa yapılan

sınavın geçerliği tamdır (Tekin, 2000). Bir ölçeğin geçerliği, onun hedeflenen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesini gösterir. Başka bir deyişle, bir ölçeğin geçerliği, onun belli bir amacı karşılama, belli bir işe yarama derecesidir (Özçelik, 1998).

Kullanışlılık

Bir sınav her yönüyle kullanışlı olmalıdır. Test maddi olarak ekonomik olurken aynı zamanda geliştirilmesinde, uygulanmasında ve puanlamasında da ekonomik olmalıdır. “Bir aracın kullanışlı olması demek, onun geliştirilmesi ve kullanılmasının uygulama ve puanlamasının kolay ve ekonomik olması demektir. O halde test hem geliştiren ve çoğaltan için hem uygulayan ve puanlayan için hem de testi cevaplayanlar için kullanışlı olmalıdır.” (Öncü, 2009;21).

Bir testin kullanılmasındaki kolaylık o testin kullanışlılığını gösterir. Bir test kolay uygulanabilmesi kullanışlı olmasına bağlıdır. Emek, para, zaman vb. açıdan ekonomik sayılabilecek esasları içeren testler kullanılmalıdır. Ödenebilecek bir miktarda olan test ortaya çıkacak sonuç için kullanışlı bir testtir (Özçelik, 1998).

Ölçme araçlarının kullanışlılık özelliği aşağıda belirtilmiştir;

- Uygulama esnasında güçlük yaşanmaması.
- Testi puanlamanın kolay olması.
- Testin baskı yönünden de kullanışlı olması.
- Cevaplama açısından kullanışlı olması.
- Testin kullanışlılığın bir başka yönü de ekonomik olmasıdır (Özçelik, 1998;15).

Sosyal bilgiler dersi tarih öğretim programında ölçme ve değerlendirme

“Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2005–2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu 2005 öğretim programı yapılandırmacı eğitim anlayışına göre oluşturmuştur. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda meydana getirilen 2005 sosyal bilgiler programı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi genel becerilerin yanı

sıra, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerle mekânı anlama, gözlem yapma gibi coğrafi becerileri geliştirmesi ve bu konudaki önemli yaklaşımları kavratması açısından öğrencinin eğitimine önemli faydalar sağlayacaktır. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan değerlendirme teknikleri öğrencinin geçmişi, kendisi ve yaşadığı toplum hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeye çalışmalıdır” (MEB, 2006).

“İyi bir değerlendirme sistemi:

- Öğrencilerin neyi öğrendiğini, kavradığını ve ne yapabildiğini ortaya çıkarmaya yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim seviyesini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur. Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması hedeflenen ölçüleri değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin ne şekilde daha iyi kavrayabileceğini ve nasıl daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması, öğretmene, öğrenciye ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi verir.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, gözleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında uygulanan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini değerlendirmede öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük yaşadığı konuları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini planlanmasına yardım eder” (MEB, 2006:72).

Yapılandırmacı kurama göre öğretmen-öğrenci işbirliği hem sınama durumlarında hem de hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde önemli bir gerçektir. Öğrenciye yardımcı olmak bu kurama göre sınama durumlarının görevidir. Bu sebeple yapılandırmacı değerlendirmede esas olan öğrencilerin öğrenmelerini paylaşarak daha fazla öğrenmelerine ortam hazırlar. Öğrenenler arasında kıyaslama yapılmaz (Saşan, 2002).

Yapılandırmacı eğitime göre öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken ölçme araçları olarak ders içi performans formları, ürün dosyaları, akran ve öz değerlendirme formları, performans ödevleri, projeler ile birlikte, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testleri de etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yöntemler

Bu bölümde yapılandırmacı eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında açıklamalar yapılmıştır.

Gözlem formları: Gözlem, etkin bir ölçme yöntemi olarak öğrencilerin hangi bilgilere sahip olduklarının, neleri öğrendiklerinin ve neler öğrenmesi gerektiğinin belirlenmesidir (Titiz, 2005).

“ Öğretmen öğrencilerin:

- Soru ve görüşlere verilen cevaplarını,
- Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını,
- Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını,
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler öğrencinin ortaya koyduğu tepkiyi gözlem yoluyla ölçebilir ve değerlendirebilir” (MEB, 2006:74).

Proje değerlendirme: Bir konu ile ilgili derinlemesine araştırma yapılması amacıyla verilen soru veya sorulara proje denir. Proje bir veya birden çok öğrenci birlikte yapılabilir. Herhangi bir konuyu öğrencilerin kendi başlarına araştırıp

sonucu rapor haline getirmesi, çözümü kendi kendine üretmesi, ortaya bir araç çıkarması gibi üst düzey davranışlar vardır. Belirlenen ders saatleri içinde bu davranışların geliştirilmesi ve ölçülmesi çoğu zaman gerçekleşmez. Bu tür çalışmalarda öğrencinin sınıf dışı kaynaklardan faydalanması gerekir. Bu da proje çalışmaları ile olur. Projeler ders dışına çıktığı için öğrencinin kendisinin yapıp yapmadığının kontrolü zorlaşır. Öğretmenin takdir hakkı fazladır (MEB, 2004).

Ders dışı etkinliklerden birisi olan proje ile öğrenci kendi kendine araştırma yapma, çözüm yolları bularak yeni ürünler ortaya koyma gibi hedef davranışlar kazanabilir. Ancak ders saatlerinin yetersizliği ve yapılan projenin ölçülmesinin zor olmasından dolayı öğretmenin kanaati önem arz etmektedir.

Sözlü sunum: Dil sanatları, konuşma gibi çeşitli alanlar için dil eğitimi kullanılabilir. Öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için sunumlar veya sözlü sınavlar iyi bir araçtır. Öğretmen ölçme ve değerlendirmeyi kontrol listeleri, akran değerlendirme ölçekleri ya da dereceleme ölçekleri ile yapabilir (MEB, 2004).

Sözlü sunum, dil eğitimi, dil sanatları, konuşma gibi çeşitli alanda kullanılabilir. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama, konuşma seviyeleri ve eleştirel düşünme becerileri hakkında bilgi vermektedirler. Aynı zamanda bu yöntemle problem çözme becerileri de ölçülebilmektedir (Tekerek, Kaya, Alıç ve Yılbat, 2006). Sözlü sunumlar, öğrencinin hitabet, hatırlama ve kavrama seviyeleri hakkında bilgi edinmek için yaşamsal nitelik taşırlar. Böylece öğrencilerin problem çözme becerileri de ölçülebilir (MEB, 2004).

Görsel çalışmalar (posterler, grafikler): Görsel dokümanlar, yalnızca metinden oluşan (harita, resim, grafik, karikatür, fotoğraf, vb.) bir yazılı dokümandan daha kullanışlıdır. Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay anladıkları bilinmektedir. Bazı kavramları anlamada sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile, görsel materyallere ihtiyaç hissetmektedirler. Kıyaslama yapmak, istatistik ve diğer verileri daha anlaşılır hale getirmek, sözel mesajları desteklemek (sözel mesajları tekrarlamak değil), objeleri açıkça görebilmek için büyütme ya da küçültme, bir konuyu açıklığa kavuşturmak;

değişiklikten, farklılıklardan yararlanmak; ilişkileri, kural veya formülleri göstermek amacıyla görsel materyaller kullanılabilir.

Drama: Dramanın; formal ve informal drama olmak üzere iki çeşidi vardır. Formal drama, belli bir yazıya bağlı kalınarak gerçekleştirilen dramadır. Gerçeğe uygun ortam oluşturmak için drama esnasında kostüm ve dekor kullanılır. İnfomal drama ise; gereksinim duyulduğu zaman hazırlık olmaksızın gerçekleştirilir. Oyun için herhangi bir sınırlama yapılmaz. Bu drama tekniğinde öğrencilere belli bir karakter tanımlanarak o karakteri canlandırmaları istenir. Sosyal bilgiler dersi içeriği toplumsal yaşamın içinden geldiği için bu teknik kolaylıkla kullanılabilir. Örneğin; göç, hızlı nüfus artışı, çevre kirliliği, trafik kazaları gibi konuları drama tekniğiyle oynayabilirler (Erden, 1996).

Sözlü sınavlar: Genel olarak sözlü olarak soruların (uyarıcılarının) sorulduğu ve yanıtlarında da yine sözlü olarak alındığı sınavda uygulanan ölçme araçlarına denilir. Bu araçlar sözlü sınav denilen ortamı oluştururlar. Bu testlere yazının icadından önce de kullanıldığı düşünülmektedir (Öncü, 2009). Geçmişte “müzakere”, günümüzde daha çok “sözlü yoklama” denilen yöntem hala kullanılmaktadır. Çünkü sözlü uygulamalarla hiçbir ölçme aracı ile ölçülemeyecek olan bazı davranışlar ölçülebilir. Örneğin, öğrencilerin sözlü ifade becerileri, İngilizce dersindeki kelimelerin telaffuzları vb. becerileri ancak sözlü uygulamalarla ölçülebilir. Yani kelimeleri doğru ifade ederek ve cümle içinde dil bilgisine uygun şekilde yerine koyarak, gereken hızda ve akıcılıkta, mantıki ve etkili konuşma gücü ancak, sözlü sınavlarla ölçülebilir (Öncü, 2009). Özellikle mevcudun fazla olduğu sınıflarda çok zaman kaybına yol açmasından dolayı ne kadar iyi yapılırsa yapılsın sözlü yoklamalar verimsizdir (Binbaşoğlu,1987).

Tekindal’a (2002) göre sözlü sınavların dezavantajları şunlardır:

- Çok süre alır.
- Her öğrenciye farklı sorular sorma zorunluluğu vardır. Dolayısıyla soru bulmada öğretmen zorlanır. Sorular, güçlükleri kapsamı vb. özellikleri bakımından eşit olmaz.
- Zorunlu olarak az sayıda soru sormak gerekir.

- Puanlamanın objektif yapılabilmesi oldukça zordur.
- Öğrencinin sözlü anlatım gücü puanlamaya karışabilir. Korku, sıklıma, genel görünüm gibi unsurların puana karışma ihtimali vardır.
- Bu sınav türü ile elde edilen ölçüm sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği düşük düzeyde olur.

Yazılı sınavlar: Yazılı yoklama, öğrencinin kritik düşünme becerisini, mantıklı ve tutarlı bir tarzda tartışmaları ayarlayıp ayarlamadıklarını ve konunun bilgisini organize edip etmediğini belirlemek için kullanılabilir iyi araçlardan birisidir. Üst düzeyde düşünme ve analiz etme gücünü ölçmede etkili olabilir. Bu üstünlüklerine rağmen önemli sınırlılıklarının olması sınavda sorulabilecek soruların sınırlılığı ve puanlamanın güvenilir olmayışındandır (Tekindal, 2002).

Yazılı yoklamalarda soruların kısa, yanıtların ise uzun olarak hazırlanması nasıl kullanılacağını bilmek açısından önemlidir. Yazılı yoklama soruları, öğrencilerin soruyu nasıl çözdüklerini ve varsayımı nasıl kurduklarını belirtmek, bununla birlikte nasıl analiz, sentez ve değerlendirme yaptıklarını görmek açısından etkili olarak kullanılabilir. Öğrencilerin beklenen düşünme kompleksliği ve soruların kompleksliği öğrencinin yaşına, becerisine ve tecrübesine uygun hale getirebilir. Soruların kısa sürede hazırlanması ise diğer bir faydasıdır. Yazılı okumanın ve puanlamanın uzun zaman alması, puanlamanın tarafsız olmayışı ise onun olumsuz yanısıdır (Tekindal, 2002;16).

Öğretmenler yaygın olarak uyguladığı yazılı yoklama ile öğrencilerin konu bilgisini, yorumlama ve değerlendirme becerisini ölçer. Ancak sınav soruları öğrencinin yaşına ve kavrama seviyesine uygun olarak hazırlanmalıdır. Yazılı yoklamayı okuma ve objektif puanlama öğretmenin zorlandığı durumlardır.

Yapılandırılmış grid: “Bu tekniğin en önemli amacı öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Bu teknikte, öğrencinin seviyesine göre 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rastgele, kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yine kutucuklara yanıtları yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını oluşturan kutucuklardan bir kısmı birinci soru

için de geçerli olabilir. Gridi hazırlamak üzere öğretmen kendisine bir soru sorar ve bu sorunun yanıtını rastgele kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Sonra ikinci soruyu sorar ve cevabını tekrar kutucuklara yerleştirir fakat ikinci sorunun yanıtını oluşturan kutucuklarda bir kısmı birinci sorunda yanıtları arasında olabilir. Diğer bir ifadeyle ikinci sorunun yanıtının bir kısmı birinci sorunun da yanıtı olabilir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar soru hazırlanarak yanıtlar kutucuklara dağıtılır. Sonuçta öğrencilerden; her sorunun yanıtı için uygun kutucukların bulunması ve bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizilmesi istenir. Öğrencilerin verdiği yanıt o konudaki bilgi düzeyini, kavramsal bağları, yanlış kavramları ve bilgi eksikliğini gösterir. Her sorunun yanıtı için uygun kutucukların bulunması aşamasında aşağıdaki formül uygulanır:

$$C1 \quad C3$$

$$- \quad - \quad -$$

$$C2 \quad C4$$

C1= Doğru seçilen kutucuk sayısı

C2= Toplam doğru

C3= Yanlış seçilen kutucuk sayısı

C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için önce negatifliği gidermek amacı ile bir ile toplanır ve elde edilen sayı beş ile çarpılır” (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010).

Performans ödevi: Bu ölçme değerlendirme tekniği ile öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak bilimsel becerileri ölçülür. Öğretmen performans ödevi ile ilgili ölçütleri önceden hazırlayarak öğrencinin neyi yapıyıp neyi yapamadığını etkinliklerle tespit etmeye çalışır.

“Ölçme değerlendirme yönünden bir iş veya performansı süreç ve sonuç olarak ayırmaya şu bakımdan gerek vardır. İyi bir sonuç bazen rastlantı ile veya

gelişigüzel yollardan sağlanabileceği gibi, sürecin kapsamına giren işlerin tam ve kusursuz izlenmesi de her zaman istenilen sonucu vermeyebilir. Bu nedenle öğrencinin performans gelişimini hem süreç hem de sonuç olarak değerlendirmek gerekir” (Yıldırım, 1999).

Performans ölçümü amaçları ikiye ayrılır:

- Teşhis Etmeye Yönelik Amaçlar: “Bir problemin nasıl çözüleceği hakkında öğrenciler ne biliyorlar? Değişiklikleri nasıl kontrol edeceklerini biliyorlar mı? Araç gereçleri nasıl kullanacaklarını biliyorlar mı? Sonuçları nasıl değerlendireceklerini biliyorlar mı? gibi sorulara yanıt bulunması, konuya nasıl başlanacağına, nasıl işleneceğinin ve hangi kavramların üzerinde daha fazla durulması gerektiğinin belirlenmesine yardımcı olur” (Bekiroğlu, 2004:87).
- Öğretimsel Amaçlar: “İyi hazırlanmış bir performans ölçümü aynı zamanda bir öğrenme aktivitesi de olabilir. Bilginin ve becerinin uygulanmasına yönelik, öğrencilerin de ilgisini çeken bir göreve göre tasarlanmış performans ölçümü hem öğretim hem de ölçüm için kullanılabilir. Performans ölçümleri, öğrencinin bilimsel süreç becerilerini ve problem çözme yaklaşımlarını gözlemlemek için çok uygundur” (Bekiroğlu, 2004: 87).

“Sosyal bilgiler dersinde örnek olarak öğrencilere şu konularda performans ödevi verilebilir:

- Tarihsel bir olay hakkında bir gazete makalesi yazma,
- Başka zamanlarla, yerlerle veya kültürlerle ilgili hayalî bir mizansen oluşturma,
- Başka bir zaman, yer ya da kültürde yaşadığını farz ederek tipik bir günde ne yaptığını, ne giydiğini, ne yediğini ve nerede yaşadığını içeren bir hikâye yazma,
- Bir tarzdaki grafiği başka tarza dönüştürme,

- Bir yolculuk için verilen zaman ve bütçe sınırlamalarıyla bir yolcu rehberi geliştirme,
- Bir haritadan sonuçlar çıkarma,
- Bilimsel gözlemlerini tablo oluşturarak belirtme,
- Bilimsel bir olayı sözel ve görsel olarak betimleme,
- Tarihi dönemlerdeki farklı kültürlere ait müzik, dans veya resim çalışmalarını karşılaştırma (MEB, 2007:27).

Portfolyo (ürün seçki dosyası): “Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği aşamaları gösteren çalışmalarının bir araya getirilmesidir. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine fırsat oluşturan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerden öğrencinin seçtiklerinin bir araya getirilip yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme metodudur” (MEB, 2006:26).

Gilman, Andrew ve diğerleri (1998) portfolyo kullanımını şu başlıklar altında ele almaktadır:

- Portfolyolarda süreç ve ürün beraber değerlendirilir.
- Portfolyolar, öğrenme ve değerlendirmeyi bir araya getirir.
- Portfolyolarda değerlendirmede tek bir puan verilmez.
- Portfolyolar öğrenci gelişimi ile ilgili daha fazla bilgi verir.
- Portfolyolar, öğrencileri kendi başına öğrenmeye yönlendirir.
- Öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunun farkına varır.
- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme için gerekli olan becerilerinin gelişiminde portfolyolar önemli bir role sahiptir.
- Portfolyo ile elde edilen bilgi önemli ve anlamlıdır.
- Öğrencilerin çalışma örneklerinin sürekliliğini uygun ve anlaşılabilir bir içerikle portfolyolar sağlar.

- Öğrencilerin düşünme becerilerini portfolyolar ölçer. Portfolyo değerlendirme sürecinde öğrenci ve öğretmenin rolleri şu şekildedir (Korkmaz ve Kaptan, 2003:28):

Öğrencinin rolü (Düzenleyici Olarak): Öğrenci portfolyosuna hangi etkinlikleri kullanacağını belirlemelidir (portfolyoya hangi çalışmaların konacağı öğrencinin sorumluluğundadır). Öğretmen ve öğrenciler kararları birlikte alabilirler.

Öğretmenin rolü (Süreci Planlayan ve Değerlendirme Kriterlerinin Belirleyicisi Olarak): Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenin esas görevi rehberlik olmalıdır. Portfolyonun değerlendirilmesi öğretmenin görevlerindedir.

Grup ve akran değerlendirmesi: “Bir grup içinde yer alan bireylerin gruptaki diğer arkadaşlarını ya da akranlarını değerlendirmesidir. Farklı bir ifadeyle akran değerlendirme; öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, etkinlikler, raporlar vb. faaliyetlerini değerlendirmesidir” (MEB, 2006:28).

Öğrenci öz değerlendirmesi: “Öz değerlendirme, bireylerin becerilerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir metottur. Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve eksik yanlarını tanımlarına yardım eder. Öğrencilerin verim düzeyi hakkında karar vermek için bireysel veya bireyler arası ölçüt koymada olanak sağlar. Öz değerlendirme öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesini sağlar. Öğrencilerin farklı durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar” (MEB, 2004:15).

Öz değerlendirme yöntemi ile öğrenci kendinin sürecin bir parçası olduğunu hissederek kendilerine dışarıdan bakabilme algıları gelişir. Ayrıca öğrenci kendisindeki güçlü ve eksik yönlerin farkına varır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005). Ancak her ölçme değerlendirme aracı gibi öz değerlendirme uygulamasının da birtakım olumsuz yönleri vardır. Örneğin öz değerlendirme ilk kez uygulanırken öğrencilerin tecrübesizlikleri nedeniyle yanılgılara neden olabilir. Ayrıca öğrenci kendi performansını değerlendirirken tarafsız olamayabilir. Ancak öğrenciler

ilerleyen zamanlarda tecrübe kazanarak daha doğru kararlar alacaktır (www.ttkb.meb.gov.tr).

Kavram haritaları: “Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içinde yazılmış olan kavramları kapsar. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen sözcüklerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı sözcükleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle ortaya çıkarır” (MEB, 2006).

Kavram haritaları, kâğıt ve kalem kullanarak bireylerin herhangi bir konuyla ilgili bilişsel şemalarının, somut duruma getirilmiş şeklidir. Öğrenciler, kavram haritalarını oluşturarak önceden mutlaka bir eğitim almış olmaları gereklidir ki kavramlar arası bilgilerini sunabilsinler (Kaya, 2008). Kavram haritası yaptırarak öğretmen, öğrencilerin ilgili konuya ait bildikleri sözcükleri, kavramları ve yasaları belirleyebilir. Öğrencilerin ne anladıklarını ve koruyabildikleri kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilir, öğrencilerin yapıyı ve ilişkileri nasıl kurduğunu anlayabilir. Hiyerarşi, zincir, örümcek gibi farklı türlerde kavram haritası vardır. Hiyerarşi kavram haritaları kavramların genelden özele doğru sıralandığı en fazla kullanılan kavram haritası türüdür (Bekiroğlu, 2004).

Bütün bunların dışında “üçüncü yaklaşım ise, ilk iki yaklaşımın bir kombinasyonudur. İlk olarak, öğretmen veya bir uzman tarafından hazırlanan kriter kavram haritası ve öğrencinin hazırladığı kavram haritası ilk yaklaşımdaki dört kritere göre değerlendirilir. Ardından, öğrencinin kavram haritasının toplam puanı, kriter kavram haritası toplam puanına yüzde değer verecek şekilde bölünür. Bu puanlamada bazı öğrencilerin alacağı puan, 100 puandan fazla olabilir” (Novak ve Gowin, Ruiz- Primo ve Shavelson, Aktaran: Kaya, 2003:268).

Tutum ölçeği: Tutum ölçekleri, genel anlamda bakıldığında, derecelendirme ölçekleri ile benzerlik gösterir. Aralarındaki temel farklılık, derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi puan vericiler ya da öğretmenler yaparken, tutum ölçeklerinde puanlananların bizzat kendisi derecelendirmeyi yapar. Öğretmenler kendi araçlarını tutuma yönelik maddeler hazırlayarak yapabilirler (Tekindal,

2005). Tutum; kişiyi belli bireyler, objeler ve olaylara karşı belli davranışlar sergilemeye sevk eden kazanılmış eğilimler olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2010).

“Tutumların ölçülmesinde en fazla kullanılan uygulama likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz görüş yazılır. Bu görüşler için “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde reaksiyonda bulunulur. Böylece her öğrenci, ölçekteki her görüşün kapsadığı tutum nesnesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olur. Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekteki maddelerden aldığı puanların toplamından meydana gelir” (MEB, 2004;26).

Kontrol listesi: Kontrol listesi (checklist) öğrencilerden sergilemesi beklenen performans ve/veya davranışların maddeleştirilerek, öğrencilerin bu maddelere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için kullanılan bir kalıptır. Genelde her bir öğrenci için ayrı bir kontrol listesi kullanılır ama sınıfın genelinin durumu ölçülecek ise tüm bir sınıf için tek bir kontrol listesi de hazırlanabilir. Her bir maddeye puan verilerek, bunların toplanmasıyla bir puana ulaşılabilir. Kontrol listesi kullanmak, verilen bir göreve yönelik belirlenen beceri ve davranışlar için yalnızca iki şık varsa (evet-hayır gibi) en uygunu olanıdır (Bekiroğlu, 2004;11).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretiminde öğretmen unsuru

Sosyal bilgiler öğretmenin nitelikleri

Öğretmen, öğrencilerde konunun, dersin, okulun ve Milli Eğitimin hedefleri doğrultusunda davranış kazandırmakla sorumlu ve öğrenci ile her zaman etkileşim içinde olan kişidir (Varış, 1994). Öğretmenler, sistemde başrol olma görevini üstlenmişlerdir. Toplumun geleceğini şekillendirecek gençleri ileriki hayata hazırlamanın yanı sıra; öğrenciyle sürekli etkileşim içerisinde olup öğretim programını uygulayan, süreci değerlendirerek toplumsal kültürün aktarıcısı olan kişiler olması açısından önemli yere sahiptir (Çelikkaya, 2012).

Öğretmenlerin çağımızın iki önemli unsuru olan bilim ve teknoloji hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bu iki unsur, öğretmenden beklenen görev ve rolleri değiştirmiştir. Klasik anlayışta öğretmenden beklenen, bildiklerini öğrencilere anlatmasıdır. Fakat günümüzde bilginin artması bu beklentinin değişmesine neden olmuştur. Bilgi miktarının sürekli artması ve artarken de yeniden yapılanarak değişmesi, bilgi aktarımına dayalı eğitim anlayışını geçersiz hale getirmektedir. Öğretmen, öğrencilerini bilgiyi elde etmeleri için gerekli becerileri kazandırarak bilginin kaynağına yönlendirendir. Ulaştıkları bilgileri yorumlayarak, analiz edebilmelerini sağlayan öğreten olmalıdır. Böylelikle eğitim öğretim sürecinde bilgi süreç haline gelip içerik olmaktan çıkacaktır. Öğrenme sürecinde aktif bir bilgi arama, yorumlama ve zihinde yeniden yapılandırma süreci şekline dönüşmeli, bilginin eleştirilmeden ezberletilmesi şeklinde olmamalıdır. Günümüzün öğretmeni, doğruluğu kesinlik kazanmamış olan hiçbir bilgiye inanmamayı, bağımsız ve bilimsel düşünme gücünü, araştırmacı, sorgulayıcı, kuşkucu olmayı öğreten olmalıdır (Doğanay, 2002).

Günümüzün önemli bir gerçeği, teknoloji çağı olmasıdır. Teknoloji, eğitimin amaç ve içeriği yanında, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde önemli değişimleri kaçınılmaz hale getirmektedir. Günümüzde artık öğretmenler, teknolojik araçları öğretim sürecine katmanın önemini bilmelidirler. Gelenekçi öğretim uygulamaları ile öğretimi gerçekleştirmenin istenen yararı sağlamayacağını fark etmelidir (Schreier, 2011). Böylece günümüzün öğretmeni teknolojiden kaçmamalı ve teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmelidir (Doğanay, 2002). Eğitimde teknolojiyi kullanmanın yararlarına inanmalı ve bu teknolojileri kullanma yönünde çaba harcamalıdır. Bütün bunlara bağlı olarak da eğitimde teknolojiyi kullanacak bilgi ve donanıma sahip olmalıdır (Kurtde, 2008).

Dorow (1989;58) iyi bir sosyal bilgiler öğretmeninde olması gereken özellikleri şöyle belirtmiştir:

“İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni;

- Uygun amaçları seçer ve geliştirir. Bunlar: Bilgi, beceri ve değer tutum boyutlarında olmalıdır. Ölçülebilir olmalıdır. Araştırma ve düşünmeye teşvik etmelidir. Önem arz eden sosyal bilgiler kavramlarını ve genellemelerini geliştirmeye meyilli olmalıdır.
- Öğrencilerin tartışmalı konuları incelemelerinde yol gösterici olur. Bu konular: ileriye düşünmeyi geliştirmelidir. Diğerlerinin tutum ve inanışlarına hoşgörüyü artırmalıdır. Öğrencileri gazeteler, dergiler gibi çeşitli kaynakları incelemeye teşvik edici olmalıdır.
- Öğrencilerde öğrenmeyi gerçekleştirmek için çeşitli yöntem ve yollar kullanılmalıdır. Bunlar: Tartışma, sunu/anlatım, benzetişim, drama/rol oynama, Araştırma-inceleme/problem çözme, görsel-işitsel araçlar, bilgisayarlardır.
- Olgu, kavram ve genellemelere odaklanarak, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamalıdır. Bu etkinlikler öğrencilere; zaman, yer ve uzaklık duygusunu edindirmelidir. Tarihsel perspektifte kendini anlamasına yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin sosyal bilimcilerin entelektüel katkılarını analiz edebilmelerine yardımcı olmalıdır.
- Çeşitli sosyal bilim dallarının yöntem ve yapılarını yansıtan kaynak, materyal ve prosedürleri kullanır. Bunlar şöyle maddeleşebilir:
 - Sosyal bilimcilerin kronoloji, örnek olay gibi yapısal yöntemlerinden haberdar olmak.
 - Sosyal bilimler bilgisinin sürekli değişim içinde olduğunu vurgulamak.
 - Sosyal bilim dallarındaki temel kavram ve terimleri vurgulama. Birincil ve ikincil kaynakları kullanma, harita okuma, grafik yorumu gibi becerileri vurgulama.
- Öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine yardımcı olmalıdır. Bu yolda şunları yapabilir:
 - Çeşitli sosyal, dini, ekonomik ve politik gruplar arası etkileşim ve işbirliğini sağlamaya yardımcı olma.

- Çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olma.
- Demokratik toplum değerlerini geliştirmeye çalışma.
- Hem ulusal hem de evrensel kimlik edinilmesine yardımcı olma.
- Karakter gelişimine yardımcı olma. Örneğin; esneklik, azim, cesaret gibi.
- Farklı öğretim düzeyleri için uygun materyaller seçme becerisi olmalıdır.

Bunlar:

- Uygun okuma düzeyi ile ilgili kaynakları belirleme.
- Ders kitabı seçiminde uygun ölçütleri uygulama.
- Sınıftaki farklı çocukların gereksinimlerine uygun sınıf etkinlikleri gerçekleştirir.
- Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyaller kullanılmalıdır. Bunlar: Oyun, film, vb., coğrafi, tarihi, ekonomik ilişkileri karşılaştırmak için matematikten yararlanma, etkileşimsel, bütüncül bir öğrenme görüşü geliştirmedir.
- Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bu beceriler:
 - Tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarımları vurgulama.
 - Hipotez (deneme) oluşturmayı vurgulama.
 - Geçerli sonuçlara ulaşmayı vurgulamadır.
- Öğrenci başarısını değerlendirebilmelidir. Bunun için şunlar yapılabilir:
 - Yazma becerilerinin gelişimini sağlama.
 - Yazılı olduğu kadar sözel performansı da değerlendirme.
 - Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirmesi" (Doğanay, 2002: 38-39).

Sosyal bilgiler öğretmeninin mesleki yeterliliği

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenlerinde olması gereken yeterlilikler Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri” şeklinde hazırlanmıştır. Bu çalışma içinde yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinde olması gereken yeterlik alanlarından biri, öğretme-öğrenme sürecidir.

Öğretme-öğrenme yeterlilik alanı; Türk tarih ve kültürünü oluşturan temel unsurları, çevre, mekân ve insan etkileşimini, yurttaşlık bilincini, temel hak ve özgürlükler ilişkisini, ekonomik gelişmeler ve toplum üzerindeki etkisini, Atatürk İlke ve İnkılâpları ile bireysel farklılıkları dikkate alan uygulamaları içermektedir. Bu alanın kapsamı içinde verilen öğretmen yeterlilikleri şöyledir:

“Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge ve süreçler ile kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırabilme. Öğrencilerin, insan, çevre ve yer etkileşimini algılamalarını sağlayabilme.”

Bu alana ilişkin performans göstergeleri şu şekilde verilmiştir.

“A1 düzeyi; Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğeleri, yakın çevresinden ve günlük yaşantısından örnekler vererek öğrencilerin kavramalarını sağlar. Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğelerin değişim ve sürekliliğini fark etmelerini sağlar. Kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmalarını sağlar. Öğrencilerin mevcut kaynaklar yardımıyla yakın çevresinden başlayarak uzak çevresini tanımlarını sağlar. Öğrencilerin mekânı algılama becerisi kazanmalarını sağlar.

A2 düzeyi;

Öğrencilerin Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğeler ile ilgili broşür, afiş, dergi gibi çalışmalar yapmalarını sağlar. Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğelerin değişim ve sürekliliğini gösteren çeşitli etkinlik örnekleri hazırlar. Öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlayan çeşitli etkinlik örnekleri hazırlar. İnsan, çevre ve yer etkileşimini fark etmelerine yönelik öğrencilerin çeşitli etkinlikler yapmalarını sağlar. Örnek olaylardan yola çıkarak

öğrencilerin, insan, çevre ve yer etkileşiminde karşılaştıkları sorunları fark etmelerini sağlar. Öğrencilerin mekânı algılama becerisi kazandırmaya yönelik farklı etkinlikler düzenler.

A3 düzeyi;

Tarihi ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırmaya yönelik resmi kurum ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yaparak öğrencilerin projeler hazırlamalarına rehberlik eder. Tarihi ve kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırmaya yönelik etkinlikler yaparak, çevresine ve meslektaşlarına rehberlik eder. Öğrencilerin, insan, çevre ve yer etkileşiminde karşılaşılan sorunlara yönelik kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak çözüm önerileri üretmelerini ve geleceğe dönük fikirler ortaya koymalarını sağlar. Öğrencilerin mekânı algılama becerisini geliştirmeye yönelik meslektaşlarıyla işbirliği yapar” (MEB, 2008)

Sosyal bilgiler öğretmenin hizmet içi/hayat boyu öğrenme imkânları

Öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirebilmeleri için teknolojik araç-gereçleri yeterli düzeyde kullanmaları gerekir. Bu açıdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına üniversite eğitim sürecinde, teknoloji kullanmanın önemi üzerinde durulmalıdır. Öğretmen adaylarına; eğitim sürecinde Powerpoint, Word, Excel gibi bilgisayar programları ve bazı web sitelerinin kullanımı anlatılmalı ve bunları eğitim programına bağlı olarak nasıl uygulayabilecekleri öğretilmelidir (Kennedy, 2010).

Tarih konularının öğretimi sürecinde teknolojinin kullanılması konusunda göreve yeni başlayan öğretmenlerde görülen eksiklikler varsa, öğretimin daha etkili olması adına eksikliklerin giderilmesi için hizmet içi eğitimler önem arz etmektedir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk günden emekli olana kadar, mesleki gelişimini sürdürebilmesi amacıyla verilen eğitimidir (Aydın, 2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği konusunda ve değişen eğitim gereksinimleri doğrultusunda sürekli eğitim anlayışıyla yeni bilgi, beceri, tutum ve değer kazanması gerekmektedir (Gözütok, 2006). Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma konusundaki bilgi ve becerilerini

artırmak ve mesleği yürütürken teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim, kurs ve seminerler verilmesi gereklidir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005).

Öte yandan öğretimde kullanılan teknolojik materyaller bilim ve teknolojinin sürekli gelişmesi değişmektedir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araçları öğrenme-öğretme sürecinde verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamak için teknoloji kullanımı konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin belli zaman aralıkları ile tekrarlanmasını ihtiyaç arz etmektedir. Aydemir (2012)'in yaptığı araştırmaya göre; Türkiye de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretim materyallerini yeterli ölçüde kullanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sunulan öneriler arasında, öğretim materyallerinin kullanımı konusunda özellikle devlet okullarında çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve özellikle çoklu öğrenme ortamı yaratan bilgisayara dayalı araçların kullanımı konusunda seminerler düzenlenmesi yer almıştır.

Tarih öğretiminde değerler eğitimi ve toplumsal ihtiyaçlar

Değerler eğitiminin tanımı ve kapsamı

Değerler, nesilden nesle eğitimle aktararak sosyal yaşamda kişilikli, kendine, ailesine, çevresine ve tüm insanlığa yararlı fertler yetiştirecektir. Bu şekilde toplumun kültürünün sürekliliği sağlanarak geçmişle gelecek arasında bir köprü kurulacaktır. İnsan ile değerler arasında karşılıklı bir döngü vardır. Değerleri insanlar ve yaşantıları meydana getirirken, oluşan bu değerler, bireylere ve topluma yol gösterici olacaktır. Eğitim bütün bunların sağlıklı bir yapı içerisinde gerçekleştirir.

Çocukları en iyi şekilde yetiştirmek için eğitimciler ve anne-babalar büyük bir gayret içindedir. Çocuğun, iyi bir öğrenim hayatı geçirerek başarılı bir birey olmasının yanı sıra erdemli bir yurttaş olarak toplumsal yaşamdaki yerini alması da ayrı bir öneme sahiptir. Her dönemde ve her toplumda insanlarda bulunması gereken özellikler; doğruluk, dürüstlük, büyüklere saygı, küçüklere sevgi ve güçsüzlere yardım, gelenek ve göreneklere uyma, hak ve adaleti savunma gibi

evrensel değerler olmuştur (Yörükoğlu, 2003). Değerler eğitimi ile ele alınan bu özelliklerin genç nesillere aktarılarak erdemli birer yurttaş olarak yetişmeleri sağlanacaktır.

Bazı kaynaklarda değerler eğitiminin karakter eğitimi ya da ahlak eğitimi olarak kullanıldığı görülmektedir. Değer eğitimi geniş anlamıyla pratik olarak vatandaşlık ve ahlaki değerlerdeki eğitim üzerinde duran eğitim olarak kabul edilir. Günümüzde değerler eğitimine yakın anlamda kullanılan toplumsal, kültürel, ruhsal ve ahlaki gelişimi de içine alan karakter eğitimi kavramı davranış ve kişisel özelliklerin gelişimi ile ilişkilidir (Halstead ve Taylor, 2000).

Değerler eğitimi geniş bir bakış açısıyla Slater (aktaran Keskin 2008:20) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

“Değerler eğitimi, manevi, ahlaki, sosyal ve kültürel eğitim; kişisel ve sosyal eğitim; dini eğitim; çok kültürcü/ırkçı-karşıtı eğitim; program ötesi temalar; özellikle vatandaşlık, çevre ve sağlık; manevi özen; okul etiği; programa ek etkinlikler; geniş toplum bağlantıları; ortak ibadet/toplantı; öğrenen bir topluluk olarak okul yaşamı gibi ortak yaşam deneyimlerin bir sınıflamasını yapabilmek için yeni bir şemsiye terimdir.”

Değerler insanlar tarafından oluşturulur ve bu değerler de milli benliğin temelini teşkil eder. Bu sebeple değerlerin yaşatılması ve aktarılmasında aile, okul, çevre, eğitim kurumları önem arz eder. İnsanların bulunduğu her yerde değer eğitimi yapılır. Her birey kendisinden küçük olanlar için iyi, kötü veya belirsiz bir model konumundadır. Sınıfta her öğrenci bir başkası için öğreticidir. Okul servisi, spor salonu, koridorlar, sokak, parklar, yaz kursları, kamplar vb. her yer değer eğitiminin bir parçası kabul edilebilirler. Ders kitapları, program, konular, ödevler ve öğretimin nasıl yapıldığı değerlerin oluşumunu etkiler (Kirschenbaum, 2000; Tokdemir, 2007).

Değerler davranışlarımıza yön veren tutum ve kurallar olduğundan değerlerin tam öğrenilmemesi ve zayıflaması halinde kişilikler de yetersiz kalacaktır. Yeni bir şeyler ortaya çıkarma ve üreticilik becerileri azalacak, bunun yerine yıkıcı, saldırgan ve geriletici eğilimler ön plana çıkacaktır (Hökelekli,

2006). Değerler eğitimi toplumun gelişimi, üretimin artması ve devamlılığın sağlanmasında büyük rol oynadığı için önem verilmelidir.

Değerler kendi kendine ortaya çıkmazlar. Aile, çevre, eğitim, arkadaş ve din vb. unsurlar değerlerin oluşumunda etkilidir. Olumlu değerlere sahip olan insan, değerlerin kalıcı olmasını sağlar. Bireyler sosyalleşme süreci içerisinde değerler kazanırlar. Değer eğitiminin zamanı ve mekânı yoktur.” Değer eğitimi ne zaman verilmelidir?” sorusunun yanıtı her zamandır. Ancak küçük yaşlarda karakter oluşumunun temelleri atıldığından değer eğitiminde ilk yılları daha önemlidir (Doğanay, 2006). Değerler ailede, okulda, sokakta yani her yerde öğrenilir ve öğretilirler. İnsan davranışların şekillendiren ve sınırlandıran değerlerdir (Bolay, 2004).

İnsan nasıl doğduğunda fiziki çevreye uyum sağladığı gibi aynı zamanda doğduğu kültürel bir çevreye de uyum sağlar. Bireyin mutlu olması bu iki duruma uyumu sayesinde olur (Akbaş, 2004).

Değer eğitiminin çoğu kısmında anne ve babalar ilk sorumluluğun kendilerine ait olduğunun farkında olmaları gerekir. Eğitimden ancak bu doğrultuda hareket edilirse fayda sağlanacaktır (Dilmaç, 1999).

Değerlerin öğrenilmesi bireyler bir grup içinde yer alarak o grubun kendine ait olan değerlerini benimsenmesi şeklinde olabilir. Zamanla birey ait olduğu grubun değerlerini kendisine mal eder. Bireyin davranışlarının ne olacağı ve nasıl olacağı konusunda benimsediği değerler rehberlik yapar. Fakat bireyler grubun değerlerini aynı şekilde ve tempoda benimsemezler. Kabullenseler bile kişisel farklılıklardan dolayı bu değerleri yaşama, yansıtma ve ifade etme gibi durumlarda farklılık gösterirler (Dilmaç, 1999).

Bireyin bulunduğu tüm ortamlarda fiziki etkileşim olduğu gibi kültürel bir etkileşim de olur. Kendi hayat tarzı ve değerleri içinde bulunduğu ortamı etkiler. Diğer taraftan aynı ortamda bulunan düşünce ve değerlerden bireyde etkilenir. Böylece çocuğun ailesinden sonra; oyun arkadaşları, komşular gibi etrafında bulunan bireyler değerleri ve değer eğitimini etkiler.

Bireyi topluma faydalı hale getirme olarak tanımlanan eğitim; bu tanım ile değer öğretimi ön plana çıkmış olur. Okullar çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz davranışları ortadan kaldırarak öğrenciyi tekrar sosyalleştirme sürecine katarlar. Böylece fertler toplumsal değerlerle insanlığa faydalı hale gelir (Akbaş, 2004).

Bireyin eğitiminde okullar örgün eğitim kurumları olarak çok önemli bir yere sahiptirler. Aile çocuğun duygusal gelişiminde birinci derecede öneme sahip olsa da, okulu da bu konuda aile kadar önemli bir role sahiptir. Okul, değer eğitiminin yapıldığı yerlerden biridir. Okul toplumun bir parçası olarak toplum yansıtan bir kurumdur. Okul öğrencilerin yeni değerleri öğrenmesinde ve olumlu değerleri devam ettirmesinde önemli bir görev üstlenmiştir.

Değerlerin eğitimi ile ilgili sunulan görüşlerin büyük çoğunluğu, okullarda değer eğitiminin verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu görüş ayrılığında tartışılan konu; hangi değerlerin öğretileceği ve değerlerin nasıl öğretilip öğrenileceğidir. Buna karşın az bir kesim değer eğitiminin okullarda olmamasını, bunun din kurumlarında ve ailede yapılmasını, değerlerin bireysel olduğunu ve değer eğitiminin süresi uzun bir süreç olduğunu savunmuştur (Leming, 1997). Nitekim ülkemizde de bu sürecin okulların yanı sıra “halk eğitimi” adı altında Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren eğitimi sistemimizde yer aldığı görülmektedir. Atatürk’ün 1930’larda devletin halkla bütünleşmesi ve kaynaşması amacıyla başlattığı bu süreç vatandaşlık bilincinin toplumun her kesimine aşılmasını amaçlamıştır (Bayındır, 2009).

Değer eğitiminin tarihçesi

Amerika’da 1920’li yıllarda karakter eğitimine dair ilk çalışmaların yapılması değer eğitiminin tarihçesi olarak kabul edilir. Karakter eğitimine verilen önemde 1930’lu yıllarda azalma olmuş ve bu azalma 1960’ların ikinci yarısına kadar devam etmiştir. Fakat değer eğitimi 1960’lı yılların sonlarına doğru önem kazanmış, eğitimciler ve halk tarafından değerlere gösterilen ilgide artış görülmüştür (Leming, 1997; Kirschenbaum, 2000).

1970’li yılların ortalarından sonra değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar yayınlanmıştır. Değerlerle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda daha sık

rastlanan How, Raths, Harmin, Rokeach, Simon, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimlerdir. Yapılan çalışmalarda değer açıklama (values clarification) ve ahlaki ikilem (moral dilemma) stratejileri karakter eğitimi yerine değer öğretiminde ön plana çıkmıştır. Çalışmaların yayınlandığı bazı ülkeler; Amerika, İngiltere, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda'dır (Leming, 1997; Kirschenbaum, 2000; Arthur, 2005). Ancak bu yaklaşımların örtük programın değerler üzerindeki etkisini açıklamada yetersiz kaldıkları ifade edilmiştir. Ahlaki ikilem yaklaşımı bilişsel alanı ön plana çıkarması, değer açıklama yaklaşımı ise duyuşsal alana çok vurgu yapması yönüyle eleştirilmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Purpel, 1996).

Değer eğitiminde 1980'li yıllarsa gerilemenin yaşandığı bir dönemdir. Değer açıklama ve ahlaki ikilem stratejileri değişime kapalı 1980'li yıllarda, yerlerini tekrar karakter eğitimine bırakmıştır. Bu yıllarda değer telkini, değer açıklama ve değerleri sınıflama eğitiminden daha önemli hale gelmiştir (Leming, 1997; Arthur, 2005). Kirschenbaum (1995), bu durumu 60 ve 70'lerde değişim ve gelişime dönük bir yaklaşım olan sola yönelim, 80'li yılları ise sağa yönelim değişim ve gelişime kapalı bir dönem olarak ifade etmektedir.

1990'lı yıllarda ise bireysel uyum değerleri önem kazanırken toplumsal ve ahlaki değerlere verilen önem azalmıştır. Değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmesinin sebebi; gençlerde cinselliğin artması, erken hamilelik, boşanma oranlarının yükselmesi, madde bağımlılıkları, intiharlar, gibi sosyal anlamda çöküşü tetikleyen gelişmelerdir. Aileler, eğitimciler ve toplum liderleri bu olumsuz gelişmeler karşısında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili okullarda bu konulara daha çok önem vermeye başlamışlardır (Kirschenbaum, 1995; Vedder ve Veugelers, 2003).

Günümüzde değer eğitimine ilişkin çalışmalara bakıldığında değerleri ve ahlaki gelişimi de içine alan "geliştirilmiş karakter eğitimi" adıyla yeni bir eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılmaktadır. Kişisel seçimler ve bireysel değerler bu anlayış ile ön plana çıkarılsa da bu okulun toplumsallaştırma sorumluluğunun olmadığı anlamına gelmez. Bu yaklaşım değer eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, sosyal beceri eğitimi gibi birbirleri ile ilişkili alanları kapsayan bir

anlayıştır. Günümüzde değerlerin önemini kişisel ve toplumsal hayattaki değişim arttırdığından eğitimcilerin ve psikologların değerlerle ilgili çalışmalarının devam edeceğini gösterir.

Değerler eğitimindeki yaklaşımlar

Kirschenbaum (2000), değer eğitimi ile ilgili çalışmalar yapmış ve değer açıklama yaklaşımının öncülerinden biri olarak olan günümüze kadar değer eğitiminde dört önemli yaklaşımdan bahseder. Bu yaklaşımlar; değer gerçekleştirme (values realization), karakter eğitimi (character education), ahlak eğitimi (moral education), vatandaşlık eğitimi (citizenship education) dir. Bu genel yaklaşımlardan başka etik eğitimi, sosyal beceri eğitimi, demokratik değerler eğitimi, empatik ve eleştirel düşünce eğitimi, değer sınıflama, değer açıklama gibi farklı uygulamalar da vardır. Bu yaklaşımlar birbirleriyle ilişkilidir.

Değer öğretimine dair bu yaklaşımların bir kısmı doğrudan, bir kısmı akıl yürütme, sorgulama ve eleştirme yolu ile değerlerin kazanılması üzerinde durur. Bu yaklaşımlar sınıf içi ve okul atmosferinde örtük program uygulanabileceği gibi aile ile evde de uygulanabilir (Doğanay, 2006). Aşağıda değer aşılama, değer açıklama, karakter eğitimi ve ahlaki muhakeme yaklaşımları açıklanacaktır.

Değer aşılama, telkin yaklaşımı (inculcation)

En eski yöntemlerden biri olan telkin, insan davranışlarını şekillendirmek amacıyla kullanılan, bir şeyi yeteri kadar söylemek, aşılama, öğretmek anlamına gelir. Değer eğitiminde telkin yaklaşımı geleneksel yaklaşım olarak kabul edilir (Kirschebaum, 1995).

Değerlerin yetişkinler tarafından çocuklara doğrudan öğretilmesine dayalı olan bu yaklaşım; saygı, dikkat, uyum, adalet, doğruluk, dürüstlük gibi temel değerlerin öğretilmesinde kullanılmıştır. Bir davranışı benimsetmeye dayalı olan yaklaşım özellikle ilköğretim çağında kullanılır. İlköğretimde okuma parçaları, hikâyeler, yaşanmış olaylar gibi etkinliklerle uygulanabilecek olan bu yaklaşım yetişkinlerde ise doğrudan değeri telkin yöntemiyle uygulanabilir (Eyler, 1989). Öncelikle bu yaklaşımda kazandırılacak değer belirlenir, zamanlanmış ve

programlanmış etkinlikler yolu ile değerler kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2006). Bu yaklaşımda yeterince anlatır ve yaparsanız bireylerin sizin istediğiniz gibi davranacağı düşüncesi vardır. Veli ya da öğretmenin “iyi bir öğrenci böyle yapmaz, çocuklar büyüklerine saygı gösterir.” şeklindeki ifadeleri telkin yöntemine örnek gösterilebilir (Welton ve Mallon, 1999; Akt: Akbaş, 2004).

Telkin yaklaşımı okulda ve okul dışında kullanılabilen bir yaklaşım olsa da öğretmenler tarafından kullanıldığında her zaman istenilen sonucu vermediği görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle gerektiği kadar zaman geçirmemeleri, öğrencilerin çocukluklarının ve büyüme ortamlarının öğretmenler tarafından yeterince bilinmemesi de yaklaşımın her zaman istenilen sonucu vermemesinin nedenleri olarak görülmüştür (Akbaş, 2004).

1920’li yıllardan sonra telkin yaklaşımı karakter eğitimi içerisinde temel yöntem olarak kullanıldı. Günümüzde daha çok izciler, ordu ve dini organizasyonlar gibi kurumlarda kullanılmaktadır. Bu yaklaşım çocukların eğitiminde örnek kişilerin, tarihi kahramanların yaşamlarından örneklerin çalışılması ile uygulanabilir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin öğrencilerini kendi yaşamları ile ilgili hikâyeler anlatmaya teşvik etmesi gerekmektedir. Böylece hikâyeler yoluyla öğrenciler ahlakla ilgili deneyimler kazanacaklar, değerleri kavrayacaklardır (Leming, 1997).

Değer açıklama yaklaşımı (values clarification)

Değer öğretiminde çocuklara değerler telkin edilerek öğretilbilse de yetişkinlerin telkin yoluyla değerleri öğrenmesi daha zordur. Küreselleşen dünyada arkadaş grupları, televizyon, internet, cep telefonu gibi dış etkenlerle bireyler kendi değerlerini oluştururlar. Bu yeni değerler var olan değerlerin bir kısmını güçlendirirken bir kısmını da zayıflatabilir. Değer öğretiminde ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkan özgürlükçü nesil 1960’lı yıllar sonrasında değer açıklamayı en çok kullanılan yaklaşım haline getirmiştir. Çünkü bu nesil var olan değerlerin dışında kendi değerlerini oluşturmuştur. Bu nesiller arasında bir boşluk yarattığından, gençlerin kendi değerlerini açıklamaları yöntemine başvurulmuştur (Kirschenbaum, 1995).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilerin kendi değer anlayışlarını oluşturmalarına ve bunu açıklamalarına yardımcı olur. Gençlerin hayatlarını nasıl yaşayacağı, karar verirken nasıl davranacağı, karşılaştığı soruları nasıl yanıtlayacağı ile ilgili kendi değerlerini oluşturmaları gerekir. Gençler ve yetişkinler, arkadaşlık, disiplin, çalışma, eğlence, cinsellik, din vb. konularda genellikle fikir ayrılığına düşerler, değer çatışması yaşarlar. Bu çatışma durumlarında gençlerin fikirleri dinlenmeli, onların değerlerinin ne olduğu öğrenilmelidir (Simon, 1972; Akt: Akbaş, 2004).

Değer açıklama tarafsız bir yaklaşımdır. Kendi değerlerini açıklayarak, başkalarının değerlerine de saygı duymayı içerir. Değer açıklamanın üç aşama içerisinde yedi basamağı vardır. Bu aşama ve basamaklar şu şekildedir:

Seçme (Choosing)

- Seçimini özgür bir şekilde yapma
- Alternatiflerden seçim yapma
- Alternatiflerin sonuçlarını düşünüp değerlendirdikten sonra seçim yapma

Ödüllendirme (Prizing)

- Ödüllendirme, değer verme, değerli olduğu düşünülen şeyleri ödüllendirme
- Seçilen değeri topluma yansıtma, seçilen değeri açık olarak söyleyebilme.

Hareket (Acting)

- Hareket, seçilen değerle bir şeyler yapma,
- Değerlerle uyumlu hareketleri tekrarlama, değerlerle uyumlu bir yaşam şekli benimseme (Kirschenbaum, 2000; Leming, 1997).

Değer açıklamada hedef, öğrencilerin kabullendikleri değerleri açıklamaları ve bu süreç içinde yeni değerler benimsemeleridir. Yukarıdaki aşamaların gerçekleşmesi ile öğrencilerin yeni değerleri kabullenmeleri gerçekleşir. Değer açıklama yaklaşımının işleyiş sürecinin ilk basamağı bir olay veya konunun ortaya atılmasıdır. Öğretmen, öğrenci, aile ya da başkası konuyu ifade edebilir ve olay

arkadaşlık, aile, sağlık, inanç, çalışma, sevgi gibi herhangi bir kavram ile ilgili olabilir. Öğretmen daha sonra öğrencilerden bu olay ile ilgili okuma, düşünme, yazma gibi çeşitli egzersizleri uygulamalarını ister. Sonra öğretmen olay ilgili herkesin kendi fikrini ve değerlerini söylemesini isteyerek tartışma başlatır. Burada kritik olan nokta başkalarının fikirlerini kabullenmedir. Herkes olay ile ilgili oluşan kendi değerini açıklar (Kirschenbaum, 2000). Bu süreçte yukarıda ifade edilen basamaklardan geçilerek yeni değerler oluşturulur ve davranışlar da bu değerlere göre şekillendirilir.

Değer açıklama yaklaşımıyla öğretmenler öğrencilere kendi değerlerini açıklamaları için imkân verse de bu yaklaşım 1980 sonrasında ciddi eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin bazıları şunlardır:

- Bu yaklaşımda tehlikesi öğrencinin kişisel alanına girmez.
- Öğretmen bir psikiyatr ve gelişim uzmanı olmadığı halde bu yaklaşım öğretmene rol biçilmiştir.
- Konuların ayrılmasında özellikle ahlaki ve ahlaki olmayanlarda zorluklar yaşanmaktadır.

Bu yaklaşımda bütün değerlere eşit mesafededir (Welton ve Mallan, 1999 Akt: Akbaş, 2004).

Değer analizi yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı Sosyal bilimciler tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır. Öğrencilere, karşılarına çıkan değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıklı düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olma bu yaklaşımın temel hedefidir. Başka bir deyişle, değer içeren soru ya da sorunları akıl yürütme ile çözerek, duygulara fazla yer vermeden inceleyerek karara varmadır. Üst düzey bilişsel süreçler çoğunlukla bu süreçte kullanılır (Doğanay ve Sarı, 2004).

Değer analizi yaklaşımı sekiz aşamadan oluşur. Bu aşamalar şöyledir:

- Değerle ilgili sorunu tespit etme,
- Tespit edilen değer sorununu açıklığa kavuşturma,
- Bu sorun ile ilgili bilgi ve belgeleri toparlayarak bir araya getirme,
- Değerlendirmede kullanılacak bilgi ve belgelerin doğruluğu ve uygunluğuna bakma
- Olabilecek çözüm yollarını tespit etme
- Her bir çözüm yolunun olası doğrularını belirleyerek değerlendirme
- Belirlenen yollar arasından birini seçme
- Seçilen öneri doğrultusunda hareket etme (Welton ve Mallan, 1999 Akt: Doğanay, 2006; Özen, Güleriyüz ve Özen, 2012).

Bu yaklaşım değer açıklama yöntemine benzese de belgelerin toplanarak değerlendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır. Bu nedenle problem çözme yöntemine de benzeyen yaklaşım bilişsel açıdan değer açıklama ve telkin yaklaşımından daha güçlü yönlere sahip olduğu görülmektedir.

Karakter eğitimi (character education)

1990'lı yıllar sonrası değer eğitimi yaklaşımlarının en önemlisi karakter eğitimidir. Karakter gözlemlenebilir iyi ilişkiler geliştirmek ve iyi işler yapmakla ilgilidir. Erdem, mantıklılık, dürüstlük, doğru otoriteyi kabullenme, iyi bir mizah anlayışına sahip olmak gibi beceriler karakter kavramı içerisinde yer alırlar (Leming, 1997). Lickona, Schaps ve Lewis'de (1996) karakteri, iyi şeyler düşünme, iyi şeyler isteme ve iyi şeyler yapma olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle karakter eğitiminden geçen bireylerin zihin, kalp ve davranış açısından iyi işler yapmaları beklenmektedir.

Hangi değerlere sahip olduğu veya olmadığını bireyin karakteri belirler. Kibar mı, kaba mı; dürüst mü, hilekâr mı; güvenilir mi, güvenilmez mi; saygılı mı, saygısız mı; sadık mı, aldatan mı; kendini kontrol edebilen mi, edemeyen mi; sorumlu mu, sorumsuz mu olduğumuzla ilgili sorulacak sorular, kimsenin

olmadığı bir yerde sorulduğunda alınan yanıtlar, yapılan ve yapılmayanlar, karakteri belirler. Karakter eğitimi hem hedefleri hem de öğretme yaklaşımı yönünden değer açıklama ve değer telkini yaklaşımlarından farklıdır. Bu farklar karakter eğitiminde bir takım özel davranış ve amaç vardır. Değer açıklama yönteminde her birey kendi değerini oluştururken karakter eğitimi bunun tersi olarak belli davranışların kavratılmasını esas alır. Karakter eğitiminde önemle tavsiye etme, model olma, ders verme, yazma, medya gösterileri, başkalarına yardım etme gibi örnek davranışlar, uygun yöntemle ödüllendirme vb birçok öğretme etkinliği karakter eğitiminde kullanılabilir. Öğretmenler karakter eğitiminde uygun öğretme yöntemini seçebilirler. Karakter eğitiminde öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına ve geliştirmelerine ise önem verilmez (Leming, 1997).

Lickona, Schaps ve Lewis (1996) karakter eğitiminin; bireylerin temel ahlaki değerleri öğrenerek önemsemesi ve onlara bu doğrultuda davranış sergilemesi için bilinçli olarak yapılan gayretler olduğunu ifade eder. Doğru karakterin alt yapısında ahlaki değerler vardır. Düşünce, duyuş ve davranış karakterin kapsayıcı yapısını oluşturur. Karakter gelişimi için ilerlemiş, uluslararası, aktif ve etkili yöntemler kullanılmalıdır. Karakter eğitimi dikkatli, özgür ve adil bir okul toplumu ortaya çıkararak gençlerin ahlaki davranışlar sergilemesini sağlar.

Hedefli ve anlamlı bir eğitim programı ile bütün öğrencilerin karakter gelişimini sağlayarak onların başarılı olmalarına yardım eder. Okul yöneticilerini ve öğretmenleri etik değerlere sahip topluluğun sorumluları ve paylaşımcıları kabul ederek bunları eğitimin rehberi görür. Karakter eğitiminde etkili ortaklardan aile ve çevre de vardır.

Sosyal yaşamdaki hızlı değişime bağlı olarak ahlaki bozulma, karakter eğitimi ve değer eğitiminin önemini arttırmaktadır. Günümüzde öğrenciler arkadaş çevresi, televizyon ve internetten vb. olumsuz etkilenmektedir. Bu durum ise çocuklardaki karakter oluşumunu olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle okulda öğretmenler örnek tutum ve davranışları ile öğrencilerin iyi karakter sahibi olmalarını sağlamaya çalışmalıdır.

Ahlaki ikilem (moral dilemma) yaklaşımı

'Ahlak', din, tabiat, huy, karakter gibi anlamlarını taşıyan Arapça kökenli bir kelimedir. İngilizce karşılığı olan moral kelimesi Latince 'moralis' kelimesinden türemiştir ve Latince'de 'moralis'; huy, hal, karakter gibi anlamlara gelmektedir (Kılıç, 2002). Ahlak eğitimi genel bir konudur ve farklı şekillerde her zaman eğitimde önemli bir yere sahiptir (Bacanlı, 2006). Ahlak eğitimi Platondan zamanından beri okulların bir görevi olarak kabul edilmektedir. Paltonun öğrencileri bilgi ile birlikte erdemlere de önem vermekte idiler. Onlar akıllarını kendilerine değil başkalarının yararına da kullanabilen insanlardan olmaya, bu özellikte yurttaş yetiştirmeye çalıştılar (Lickona, 1993 Akt: Akbaş, 2004).

Felsefenin geleneksel konularından biri de ahlak eğitimidir. Ancak filozoflar değerlerin iyi ve kötü olarak gruplandırılmasını ve ahlakın irdelenmesini zihinsel açıdan uzun süre ele almadılar. Ancak Kohlberg çocuk ve yetişkinlere ahlaki ikilemler sunarak onların tercihlerini öğrenme yoluna gitti. Kohlberg ikilemlerde seçilen sonuçtan daha ziyade çocuk ve yetişkinlerin tercih yapma süreçlerine yoğunlaşarak, zihinsel değişikliklere odaklandı. Kohlberg, ahlak eğitiminin amacını ahlakta üst düzeylere ulaşmak ve buna imkân sağlamak olarak görmektedir. Bunun için belli değerleri aktarmak değil, okul ve eğitim programının görevi akıl ve mantığı harekete geçirmek olarak görülmüştür. Yapılacak eğitim belli bir dersin konusu ve içeriği değil, bütün okul idareci ve öğretmenlerin görevi olmalıdır (Çileli, 1986).

Kohlberg yaptığı çalışmalarla, kişinin bilişsel ahlaki gelişme düzeyine göre şekillenen akıl yürütmeler neticesinde oluştuğunu, ahlaki değerlerin başkaları tarafından gerçekleştirilmeyeceğini belirtmiştir (Doğanay, 2006). Kohlberg, ikişer aşamadan oluşan üç aşamalı bir ahlaki ikilem yaklaşımı ortaya koymuştur. Bu aşamalar şunlardır:

- Gelenek öncesi evre: Bireyin henüz ahlaki gelişiminin yeni başladığı zamanlar bebeklik ve erken çocukluk evresidir. Bu evrede ödülleri almaya çalışma ve cezadan kaçınma söz konusudur. Bu düzey iki aşamadan oluşmaktadır.

- I.Aşama (4- 6 yaş): Ödül ve ceza aşaması; bu aşamada ortaya konan davranışın karşılığında ödül mü, yoksa ceza mı alınacağı önemlidir. Ödül kazandıran ve ceza almadan kurtaran davranışlar doğru ve iyi olarak görülür. Basitçe bu aşamada çocuğun beklentilerinin yerine gelmesi ve zevk duyması ön plandadır.

- II. Aşama (6- 9 yaş): Bu aşamaya değiş tokuş aşaması (exchange stage) denir. Bu aşamada herkesin kendi tercihleri ve ilgileri olduğunun farkına varılır. Çocuk bu evrede başkaları ile alış veriş, karşılıklı yarar sağlama düşüncesi üzerine ilişki kurar. Çocuk, “Sen sırtımı okşarsan ben de sırtını okşarım”, “ben ona yaparsam o da bana yapar” düşüncesi ile hareket eder. Bu aşamada gerçek adaleti ayırt edemezler ancak basit anlamda adil olanı sorgulamaya başlarlar.

- Geleneksel evre: Bu süreç çocukların okula başlamaları ile ortaya çıkan evredir. Bu süreçte bazı durumlarda çocuklar gelenek öncesi evreye dönebilirler. Yetişkinler ise birçok durumda geleneksel evredeki gibi davranış ortaya koyabilirler. Bu seviyede toplumsal kurallar önemlidir ve kurallara uyulması gerekir.

-III. Aşama (9- 15 yaş): Çevrenin onayının önemli olduğu bir aşamadır. Bu aşamaya ‘iyi çocuk/iyi kız’ aşaması da denilir. Duyuşsal konulara ilgi artar ve doğruluk, güven gibi kavramlar öne çıkar. Çocuklar kendilerine göre kurallar koyup bu kurallara bağlı kalırlar.

- IV. Aşama (15- 18 yaş): Kanun ve düzen aşaması olarak da adlandırılır. Bu aşamada sosyal yaşamı çocuklar bir bütün olarak algılamaya başlarlar. Toplumsal kurallar doğru ve yanlış belirlenir. Herkesin görevini yaparak ve otoriteyi kabullenerek kurallara uymasına önem verilir.

- Gelenek ötesi evre: Bazı gençler ve yetişkinler sosyal kuralların ötesinde kişisel özgürlük ve insan haklarının gözetildiği evrensel değerleri benimserler. Bu aşamada nedenlere dayanarak kişisel ahlaki çıkarımlar yapılır.

- V. Aşama (18- 20 yaş): Sosyal uzlaşma aşaması olarak da bilinir. Bu aşamada gençler ahlaki değerlerin ortaya çıkmasında toplumsal kurallara ve birey

haklarına dikkat ederler. Değerlerin bireyler ve yaşadıkları sosyal ortama göre değişebileceğinin farkına varan gençler; toplumun yararına ve toplumsal kurallara uygun olan şeylerin iyi olduğunu düşünürler.

- VI. Aşama (20 yaş üstü): Evrensel değerler aşamasıdır. Bu evrede toplumsal kurallar geride bırakılarak, evrensel değerler bağlamında bireysel kararlar verilir. Gelenekler, toplumsal kurallar ve evrensel değerler arasında çatışma yaşanırsa evrensel değerler tercih edilir. İnsan hakları, özgürlük, eşitlik, adalet, demokrasi gibi değerler bireyin davranışlarına yön verir (Güngör, 2000; Bacanlı, 2006).

Ahlaki ikilem yaklaşımında öğrencilere ikilemler içeren örnekler verilir. Öğrenciler bu örnekler üzerinde kendi değer yargılarına doğrultusunda ikilemleri çözerler. Önemli olan tüm öğrenciler ve yetişkinler için kullanılabilir olan yaklaşımda ikilemlerden hangisinin tercih edildiği değil, seçim yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiği, neden o seçeneğin benimsendiği meselesidir (Leming, 1997).

Kohlberg'in değer eğitimi ile ilgili daha ileri seviyede olan yaklaşımı ise 'Adil Topluluk Okulları' (Just Community Schools) yaklaşımıdır. 'Adil Topluluk Okulları' yaklaşımı, okulun katılımcı ve demokratik bir çevre olması gerektiğini düşünür. Öğrenciler bu demokratik ortamda farklı etkinliklere katılarak grup kimliği, grup aidiyeti ve ahlaki yönde becerilerini geliştirirler. Böylece öğrenciler demokrasi ve değerler gibi konularda tecrübeler kazanırlar (Bacanlı, 2006).

Tarih öğretim programlarında öğrencilere verilmesi amaçlanan değerler

Günümüzde herkesin farklı ahlaki ölçülere ve prensiplere sahip olması dünya genelinde bugün en tehlikeli değişken düşüncelerden biridir. Bu nedenle herkesin kendi prensipleri ve değerleri vardır. Doğal olarak bu durum toplumda uyum içinde yaşamayı engellemekte ve sosyal birliktelik oluşmasına olanak vermemektedir (Ryan ve Bohlin, 1999:48).

Eğitim programlarında yer alan değerler eğitimine neden ihtiyaç duyulduğunu dünyanın birçok ülkesinde yapılan araştırmalardan anlamaktayız. Örneğin Lickona (1991:5) yaptığı bir araştırmaya göre ilköğretimde okuyan bir

öğrencinin ortalama haftada 30 saat televizyon seyrettiği görülmüştür. Bu öğrenci 16 yaşına kadar ortalama 200000 şiddet içerikli görüntü ile karşılaştığı ve yaklaşık 40000 cinsel içerikli görüntüleri de 18 yaşına kadar izlediği tahmin edilmektedir. Öğretim programlarında doğrudan verilmesi gereken değerler bu olumsuzlukların sonuçlarının ortadan kaldırılması için belirlenmiştir (Yiğittir ve Öcal, 2011).

İhtiyaç üzerine öğrencilere doğrudan verilmesi ilkesi kararlaştırılan değerler önceki yıllarda dolaylı olarak eğitim programlarında yer almıştı. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim programlarında bazı değerlerin öğrencilere ünite kazanımlarıyla birlikte doğrudan verilmesi hedeflenerek, ülkemizde de önemli çalışmalar yapılmıştır. 2005 yılında hazırlanarak uygulamaya konulan ilköğretim (4-7. sınıf) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilere doğrudan ve dolaylı olarak kazandırılması amaçlanan her üniteye özgü değerler belirlenmiştir (MEB, 2005b). Bunun yanı sıra öğrencilere doğrudan kazandırılması amaçlanan değerler, sosyal bilgiler dersinin tamamlayıcısı niteliğinde olan 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda da tespit edilmiştir (MEB, 2006).

Tarih öğretiminin değerler eğitimindeki rolü

Kültürel kimliğin kazanılmasında tarih öğretiminin rolü büyüktür. İnsanın içinde bulunduğu sosyal grubu, yaşayış şeklini ve onun değer yargılarını gönüllü bir şekilde benimseyerek oluşturulan, kültürel kimliktir. Tarih öğretimi ve tarih bilincinin rolü; küreselleşme, insan hakları, evrensel hukuk, postmodernizm, dünya yurttaşlığı gibi kavramların yoğun olarak tartışıldığı, toplumsal yapının hızla değiştiği günümüzde daha da önem kazanmaktadır (Kıcırcı ve Aksoy, 2004). Bir ülkeyi veya toplumu idare edenlerin siyasi kaygılarından, benimsenmiş geleneklerden, toplumun genelinin kabullendiği değerlerden tarih bilinci ayrı olarak düşünülemez (Kaya, 2006). Var olan değerleri benimseyerek bu değerleri yaşamada sürekliliği ancak tarih bilinci kazanmış bireyler sağlayabilirler. Tarih öğretimi ile öğrencilere yerel, ulusal ve evrensel değerler kazandırılabilir (Philips, 2003).

Turan (1999) tarih öğretiminin gençlerin yetiştirilmesindeki rolünü belirlemek için yaptığı çalışmada; “Tarih öğretimi öncelikli olarak öğrencide ne tür davranış değişikliklerine yol açmalıdır?” sorusunu sormuştur. Ortaya çıkan sonuca göre çalışmaya katılanların %50’si tarih öğretiminin milli ve manevi değerleri kazandırması gerektiğini belirtmiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Demircioğlu (2007) tarih öğretiminin amaçlarının bir kısmını şu şekilde sıralamıştır: Geçmiş doğru bir şekilde öğrenmek; günümüzün şartlarını iyi okumak, geçmişle bu gün arasında ilişki kurarak geleceği şekillendirmek, toplumsal değişimin günlük hayatı nasıl etkilediğini öğrenmek, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi sağlamak; toplumu ve ulusu daha iyi tanıyarak ulusal kimlik gelişimini gerçekleştirmek; boş vakitleri değerlendirme davranışı kazandırmak; hoşgörü, empati, insan hakları ve demokrasi anlayışını geliştirmek gibi amaçlara bakıldığında, bunların bazılarının değerlerle ilgili olduğu ve değer aktarımını kapsadığı görülmektedir. Böylece tarih öğretiminin değer eğitime önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak Phillips (2003) ise, değer ve tarih öğretimi ilişkisini şu şekilde açıklamıştır:

- Değerlerin geçmişte yaşanmış olaylarda nasıl rol aldığı,
- Aynı olayla ilgili farklı yorumlar yapılarak bu yorumların değer anlayışımızı nasıl etkilediği,
- Olayların ardındaki gerçekleri görebilme ve bunların analizini yaparak hangi yeni değerler ortaya çıkardıklarının belirlenmesi,
- Olayları etkileyen daha büyük unsurların değerlerin oluşmasında neler olduğu,
- Tartışma yöntemiyle değer yargılarına ulaşabilme gibi yollarla değer eğitime katkıdır.

Geçmişten dersler alarak değerleri insanlara aktarmada katkı sağlayan önemli bir araç tarihtir. Tarih konularının öğretiminde yaşanmış olaylar ve bu olayların ortaya koyduğu değerler öğrencilerde var olan değerleri sorgulayarak

onlarda yeni değerler oluşmasına yardımcı olur. Öğrencilere; hoşgörölü olma, ayrımcılığa karşı olma, ben ve öteki ayrımını önyargı ve kaba genellemelere dayanmaksızın yapabilme, bağımsız düşünebilme, gündem ile ilgili tartışmalar yapabilme, etkili iletişim kurabilme, işbirlikli öğrenme, meraklı olma, belgelere dayalı araştırma yapabilme ve tek taraflı bakış açısı yerine çok yönlü düşünebilme tutumunu kazandırmak tarih öğretimi ile mümkündür. Eleştirel düşünebilen, açık görüşlü, demokrasiye bağlı bireylerin yetiştirilmesinde bütün bu beceriler önemli bir yere sahiptir (Claire, 2002; Philips, 2003). Tarih öğretiminde seçilen konular, materyaller, kullanılan yöntem ve teknikler dersin amacına ulaşmasında etkilidir. Öğrencilere ders anlatırken siyasi, ekonomik ve kültürel konular verilirken etik değerlerin de kazandırılması gerekir (Ulusoy, 2005). Tarih öğretiminin amaçları doğrultusunda geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurabilen; hak ve görevlerini bilen, kendini, çevresini, ulusunu ve dünyayı daha iyi tanıyan; insanlığın günümüze kadar geliştirmiş olduğu siyasal sistemleri kavrayabilmiş olan, empatik düşünme becerilerini sahip olarak yetişen bireyler elbette önemli değerleri kazanacaktır. Tarih öğretimi bu açıdan bakıldığında değer eğitiminde diğer alanlara göre daha avantajlı bir konumdadır denilebilir.

Tarih öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerler eğitimindeki etkileri

Değer eğitiminde tarih eğitim programı kapsadığı yaşanmış zengin konular sayesinde önemli bir yere sahiptir. Değerlerin öğretilmesi, tarih konularının işlenişi esnasında kullanılabilecek olan, savaşlar, antlaşmalar, tarihsel hikâyeler ve kahramanlar, çevre gezileri, müze ziyaretleri, sözlü tarih çalışmaları, biyografiler, fermanlar, kitabeler gibi çalışmalar ancak yöntemlerle gerçekleşebilir. Örneğin; “Bir devlet başkanının (padişah, kral) sahip olması gereken değerler nelerdir? Hangi durumlarda devlet başkanı bu değerlerden ödün verebilir? Devlet başkanının bu değerleri ihlâl ettiği durumları biliyor musunuz? Eğer ihlâl ederse ne olur? Onu kim yargılar?” (Inggs, 2004) gibi öğrenciye bu tarz sorular sorularak ve bu konularla ilgili tartışma yöntemi kullanılarak değer eğitimine katkı sağlanabilir.

Öğrenciler tarih öğretiminde kronoloji algılamalarını kendileri geliştirerek geçmişini yapılandırabilirler. Geçmişteki olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tarihi çağlara ayırarak öğrenebilirler. Öğretmenler, öğrencilere belirli tema üzerinden geçmiş-bugün-gelecek kıyaslaması yaptırarak, tarihçi mantığı ile düşündürüp şüpheli bir yaklaşım kazandırılabilir. Derste tarih konularını dinlerken öğrenciler kendilerini rahatsız edici ve zorlayıcı sorulara yanıtlar arayarak değer yaklaşımlarını ortaya koyarlar. Böylelikle bireysel görüş ve becerilerini pekiştirmiş olurlar (Barker, 2002). Örnek olarak, geçmişteki demokrasi anlayışı ile günümüz demokrasi anlayışı arasında kıyaslamalar yapılabilir. Böylece öğrenciler bu tür kıyaslamalarla kendi değerlerini kendileri oluşturabileceklerdir.

Tarihsel empatinin tarihsel öğrenmenin oluşabilmesinde önemli rol sahibi olduğunu tarih öğretimi ile ilgili çalışma yapan eğitimciler belirtirler (Kabapınar, 2007). Öğrenciler tarihsel empati ile geçmişte yaşayan kişi ve toplumların dünyaya ve o dönemde gerçekleşen olaylara nasıl baktıklarını, neler hissettiklerini anlama ve kavrama imkanı elde edebilirler. Geçmişte yaşayan insanların değerlerini öğrencilerin anlamalarına tarihsel empati yardımcı olur (Kabapınar, 2007).

Tarihsel kahramanları kullanmak dünden bugüne tarih öğretiminde en sık başvurulan yollardan biri olup değer öğretimi açısından oldukça önemlidir. Değer öğretiminde kahramanların kullanılmasını elverişli kılan olgular; kahramanların yaşantıları, iyi ve kötüyü birbirinden ayırt etmede kahramanların rolleri ve hedefleri, neye önem verdikleri, ne için mücadele ettikleri vb. durumlardır. Kadın veya erkek yalnızca şanlı ve ulu şahsiyetler kahramanlar değil, aynı zamanda yaşadıkları toplumun ahlaki durum ve değerlerini davranışları ile ortaya koyan kişiliklerdir. Yaptıkları ve yaşattıkları değerlerle bazı kahramanlar kendi toplumlarını aşarak evrenselleşirler (Sanchez, 1998). Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u fethederek dünya genelinde çağ açıp çağ kapamıştır. Bu durum sadece Osmanlı Devletini değil tüm dünyayı ilgilendirmesi bakımından Fatih'i tarihi bir kahraman olarak evrenselleştirmiştir.

Hikâyeler, tarih öğretiminde kullanılabilir bir diğer öğretim yaklaşımıdır. Ahlaki, kültürel ve toplumsal değerlerin aktarılmasına hikâyeler önemli katkıda bulunur (Demircioğlu, 2007). Öğrencilerin dikkatini çekerek, konuya ilgilerini arttıran ve değerlerle ilgili sorular sorarak birbirleri ile tartışmalar yapmalarını sağlayan tarihsel hikâyelerde kahramanların yaşadıkları gerçek ya da kurgusal olaylardır. Öğrencide hedeflenen değer kazanımı böylece kahramanlar sayesinde gerçekleşebilir. Bu durumu öğretmen iyi ve kötü gibi öğrenciye kazandırmak istediği değerleri, kahramanların hikâyeleri aracılığıyla daha kolay öğretir. Doğru yanlış soruları sorarak öğretmen hikâyedeki ahlaki davranışlarla, hikâyenin etik yönünü sorgulayarak çocukların değer eğitimi katkıda bulunur. Bunun sonucunda öğrenci evrensel ve toplumsal değerlerle tanışarak tercihlerini yapar. Öğrencilerin bireysel ve bilişsel gelişimlerine hikâyelerin kullanılması katkı sağlar. Çocukların güncel olayları değerlendirip sosyalleşmelerine katkıda bulunur. Bununla birlikte öğrencilerde yeni değerler kazandırarak topluma dair değerleri keşfetmesine yardımcı olur (Kabapınar, 2004).

Öğrencilerin yeni değerleri oluşturmada tanıyarak gerçekleştirilecek olan okul dışı etkinlikler kapsamında çevre ve müze, öğren yerleri gezme, sözlü tarih çalışmaları da tarih öğretiminde önemli rollere sahiptir. Safran ve Ata (1998) tarih öğretiminde öğrencilere kazandırılacak becerilerden biri olan tarihsel çevreyle empati kurmanın okul dışı etkinliklerle gerçekleştiğini belirtmektedirler. Öğrenciler kültürel miras kavramını öğrenerek ona karşı görev anlayışını geliştirmek için çevremizde geçmişle irtibat kurabilecek binalar, kaleler, yollar, müzeler, öğren yerleri vb. yerlere geziler düzenlenmelidir. Öğrenilecek olan bilgiler kültürel miras kapsamında değer öğretimine ve kazanımına katkıda bulunacaktır. Böylece öğrencilerin duyuşsal yönleri gelişirken çevre bilincinin oluşumuna katkı sağlanacaktır (Demircioğlu, 2007).

Bütün bunların yanında tarih konularının işlenişinde değer aktarımı olarak kullanılabilir olan anlatım, soru-cevap, örnek olay, drama, vb. yöntemlerle de yapılabilir. Aktif öğrenme yöntemleri olan problem çözme yaklaşımı, proje tabanlı eğitim, işbirliğine dayalı öğretim gibi yöntemlerde değer eğitiminde kullanılmaktadır. Bu yöntemlerle öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini

geliştirerek, onların olaylara karşı bakış açılarını deneyerek yeni kararlar vermelerini sağlayacak, kendi tercihlerini yaparak kararlarını kendileri verebilmeleri sağlanacaktır. Bu da öğrencilerin demokratik değerler oluşturmalarına katkıda bulunacaktır (Lickona, Schaps ve Lewis, 2003).

Konu ile ilgili araştırmalar

Konu ile ilgili yurtiçi araştırmaları

Akademik başarı ile ilgili araştırma yapan Güner (1995) öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırmasında öğrencilerin öğretmenlerden konuya uygun ve gerekli öğretim araç gereçleri kullanmaları, kendilerinin sınıf ortamında etkili iletişim ortamı kurabilmeleri ve her öğrenciye yeteri kadar ilgi gösterilmesi ile ilgili isteklerinin olduğunu belirttiği çalışmada süre, sınıf ortamı ve bireysel farklılıklarda problemler olduğunu göstermektedir.

Toklu (1997) İzmir ili araştırmasında sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunların beş faktörde yoğunlaştığını saptamıştır. Bunlar; programdan, fiziksel ortamdaki, öğretmenin kişilik özelliklerinden ve bilgi eksikliğinden, ders kitaplarından ve öğretmen eğitiminden, konuların yüzeyselliğinden kaynaklanan problemlerdir.

Sığan (1997) ilkokulda sosyal bilgiler dersinin etkinliğini azaltan faktörleri incelediği araştırması sonucunda dersin etkililiğini azaltan faktörlerin, programdan, araç gereçlerden ve dersin işleniş yöntem ve tekniklerden kaynaklanan birtakım etkenler olduğu, sosyal bilgiler öğretiminin ezberci bir öğretim anlayışından kurtarılıp öğrencilerin aktif hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Işık (2001) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı’nın Sınıf Ortamında Öğretilmesinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Uzman, Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri” araştırmasının sonucunda programdan, öğretmenden, ders kitaplarından, araç gereçlerden ve zamandan kaynaklanan sorunlar olduğunu tespit etmiştir. Sosyal bilgiler kitaplarının, araç gereçlerinin ve zamanın yeniden

düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili seminerlere alınması gerektiği öne sürülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinde yöntem ve teknikleri irdelleyen Yazıcı (2001) ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademe sosyal bilgiler dersini okutan öğretmenlerin bu dersin öğretiminde kullanılan öğretim metot, teknik ve etkinliklerinin kullanılma durumunun tespit edilmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademesi sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan öğretim metotlarının yeterli şekilde uygulanmadığı tespit edilmiştir. Buna sebep olarak, sosyal bilgiler dersinin branş öğretmenleri tarafından verilmemesi, öğretmenlerin metot, teknik ve diğer etkinliklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, materyal eksikliği, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması gösterilmiştir.

Taşdemir (2002) tarafından “ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde hazır eğitim-öğretim araç-gereçleri ve öğretmen-öğrenci işbirliği ile hazırlanan araç gereçlerle yapılan öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi” adlı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma öğrenci ve öğretmenler tarafından hazırlanan araç gereçlerin kullanıldığı deney grubu ile hazır araç-gereç kullanılan deney grubunun öğrenme düzeyleri ve öğretmenlerinin kalıcılığı bakımından aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre;

- Okullarda araç-gereç kullanımının akademik başarıyı arttırdığı
- Hazır araç gereçlere göre, öğrenci ve öğretmenler tarafından hazırlanan araç-gereçlerin öğrenci başarısını daha çok arttırdığı
- Yeni yöntem ve teknikler ile bunlara uygun araç-gereçlerin kullanılmasının öğrenci başarısını arttırdığını
- Öğrencilerde, geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade öğrenci merkezli ve araç-gereçlerle desteklenen öğretim yöntemlerinin daha fazla davranış değişikliği sağladığı

- Ders ortamında, düşünülerek üzerinde çalışılabilecek farklı araç gereçler olmasının iletişimi ve faaliyetleri teşvik ettiğini
- Öğrenmede verimlilik artırılarak dersleri daha cazip hale getirmek için daha fazla duyu organlarının kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yazıcı'nın çalışmasına benzer bir araştırma Polat (2006) tarafından yapılmıştır. Polat, "İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar" ile ilgili yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler öğretiminde en çok anlatım, soru – cevap ve tartışma yöntemlerine kullandıkları; gösteri, problem çözme ve örnek olay yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kısmen yer verilmesi gerektiği; rol yapma yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde en az kullanılması gereken yöntem olduğu; soru-cevap ve tartışma yönteminin sıklıkla kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi, ders kitaplarının anlaşılır nitelikte olmayışı, sınıfların kalabalık olması, okulda sosyal bilgiler laboratuvarının olmaması, ders konularının ağır olması, okulda yeterli araç-gereç olmayışı, araç-gereçleri kullanmayı bilmemek veya zorlanmak sorunları ile karşılaştıklarını belirtmiştir.

Uygulanan programın değerlendirilmesi için EARGED (2006) tarafından Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu (sosyal bilgiler dersi) hazırlanmıştır. Bu rapor, EARGED uzmanları nezaretinde 9 pilot ilde 120 ilköğretim okulunun 6. sınıf branş öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri, öğrenci velileri ve öğrencilere uygulanmak üzere yapılmış bir araştırma çalışmasıdır. Rapor sonuçlarına göre öğretmenler, büyük ölçüde sosyal bilgiler dersi 6. Sınıf öğretim program taslağındaki üniteleri olumlu bulmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretim programındaki kazanımların öncekiler üzerine dayandırılmış ve sonraki öğrenmelere hazırlayıcı görünmediği, etkinlik örneklerinin kazanımları gerçekleştirecek nitelikte olmadığı, ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemlerinin kazanımların gerçekleştirme derecelerini ortaya çıkaramayacağı görüşündedirler. Sosyal bilgiler

öğretmenlerinin büyük bir bölümü ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemini çok karmaşık bulmakta; tamamına yakını ölçme yöntemleri ile değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin dörtte üçe yakını, derse ayrılan sürenin ünitelerdeki etkinlikler ve kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yeterli olmadığı görüşündedir. Müfettişlerin ise öğretmenlerin öğrencileri dinlediği ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kibar olduğu konusundaki yanıtları olumludur. Müfettişlere göre bir öğrenme ortamı olarak sosyal bilgiler dersinin yapıldığı sınıfların yarısına yakını istenen özelliklerde değildir; öğretmenlerin yarısından biraz fazlası seçilen araç ve gereçleri dersin amacına uygun olarak kullanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan diğer bir araştırmacı olan Arslantaş (2006) “Altıncı ve Yedinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenler, sosyal bilgiler ders konularının dersin hedefleriyle uyumlu ve uygulanabilir olduğunu ancak öğretim programının beceri geliştirmede öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermede yetersiz görmüşlerdir. Öğretmenler sosyal bilgiler 6. sınıf ünitelerinin öğrencilerin ilgisini çektiği, gerçek yaşamla bağ kurduğu ve öğrenci düzeyine uygun olduğu görüşlerine katılmışlar ancak ilgili materyallerle öğretilmesi gereken konuların öngörülen sürede yetiştirilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler 7. sınıf üniteleri ile ilgili olarak, ünitelerin öğrenci düzeyine uygun, öğrenciler için ilgi çekici ve günlük hayatla ilgili olduğu dile getirirlerken, konuların soyut, yoğun ve sürenin ise yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Benzer bir çalışma Tahiroğlu (2006) tarafından yapılmıştır. Tahiroğlu, “İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler” adlı araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, lisans eğitiminde alınan eğitimin yetersiz olduğunu, hizmet içi eğitim programlarına yeterince katılamamaları, disiplinsiz öğrenci davranışlarından kaynaklanan problemler, araç-gereç kullanmada ve temin etmede zorlandıklarını, çalıştıkları kurumdaki

olumsuz şartlar, çevrenin yaşantısından ve sosyo-ekonomik durumundan kaynaklanan sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmiştir.

Benzer bir çalışma Atbaşı (2007)'nin "İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. sınıfta) Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğretimi ve Öğretiminde Yaşanan Güçlükler" adlı araştırmasında yer verilmiştir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersin hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde derse hazırlık aşamasında gerekli materyali bulma noktasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bölümünün sıkıntı yaşadıkları; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ders öğretimi planlama aşamasında işlenecek ünite ve konuların fazla olmasına karşın verilen zamanın kısıtlı olduğu; sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersin uygulama aşamasında öğrencilerin derse karşı dikkatinin çekilememesi, öğrencilerin güdülenememesi, öğretmenlerin öğrenciyi hedeften haberdar etmemesi ve ders için gerekli materyallerin sunulamaması, öğrencilerin her şeyi öğretmenden beklemeleri, öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin kullanılmaması, gezi gözlem ve inceleme etkinliklerine yer verilmemesi; sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde değerlendirme aşamasında öğrencilerin öğretmenler kurulu kararı ile sınıfı geçmeleri gibi güçlükler ile karşılaştığını belirtmiştir.

Atbaşı (2007) yaptığı çalışmada, gezi gözlem ve inceleme etkinliklerine yer verilmediğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde en iyi öğretim yöntemlerinden biri olan gezi gözlem ve incelemelere yeteri kadar yer verilmemesinin en önemli sebebi uygulanan bürokratik engellerdir.

Aykaç (2007) yapmış olduğu çalışmada 2005-2006 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler dersi programına yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda program değerlendirmiştir. Bunun için 21 maddeden oluşan likert tipi anket hazırlanmıştır. Bu anketler Sinop merkez ve köylerde görev yapan sosyal bilgiler dersini okutan 50 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan değerlendirmede programdaki etkinliklerin öğrenciyi aktif kılmadığı, yeni programla ilgili öğretmenlere verilen seminerin yetersiz olduğu bireysel ve bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığı, okulların araç-gereç ve donanımın

yetersiz olduğu, sınıfların kalabalık olmasının programın uygulanmasında olumsuz etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı'nın (2008) yapmış olduğu araştırmasında sosyal bilgiler programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırma, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri ile programın genelinin (eğitim felsefesi, varsayımları, genel anlayışı) uygulanabilme koşullarının yeterliğini ve uygulayıcılarının eğitim gereksinimlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Programı Değerlendirme Anketi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programında en fazla ölçme-değerlendirme boyutunu olumsuz bulmuşlardır. Ayrıca öğretmenler programın çağdaş eğitim anlayışını yansıttığını düşünmekle birlikte, uygulamada önemli sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Programın uygulanmasında gerekli olan toplum, aile, hizmet içi eğitim gereksinimi, araç-gereç ve fiziki koşullar bu sorunların en önemlileri olarak vurgulanmıştır.

Vatan ve millet sevgisinin sosyal bilgiler dersindeki yerini inceleyen Han Kubat (2008) "İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatan ve Millet Sevgisi" adlı araştırmasında eski sosyal bilgiler öğretim programında kullanılan ders kitaplarında yer alan ünitelerle yeni sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan üniteleri karşılaştırmıştır. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının yeni öğretim programında daha az yer verildiğini belirlemiştir. Vatandaşlık, coğrafya ve özellikle tarih konularında önemli düşüşlerin olduğunu saptamıştır.

Demircioğlu ve Tokdemir'in (2008) yapmış olduğu araştırmasında tarih eğitiminin amaçları geçmişten günümüze incelendiği zaman, değer eğitiminin her dönemde bu alanın amaçları arasında yer aldığı görülür. Tarih öğretimi ile öğrencilerde analitik, eleştirel ve demokratik düşünme becerileri gibi zihinsel beceriler gelişir. Bu derste öğrencilerin vatandaşlık bilinci; vatan, millet, devlet, bayrak, yönetme biçimi, hak ve sorumluluklar gibi öğelerin öğretilmesi ile

geliştirilir. Tarih dersi değer eğitimi açısından incelendiği zaman, milli-manevi, dinî,ahlaki ve sosyal değerlerin oluşturulması ve aktarılmasında alanın değer eğitimine önemli katkılarının olabileceği görülür. Değerlerin geçmişten bugüne neden ve nasıl değiştiği, geçmişteki önemli şahsiyetlerin öğrenciler üzerinde oluşturacağı değerler açısından önemlidir. Tarih derslerinde kullanılacak anlatım, tartışma, tarihsel empati, örnek olay gibi yöntem ve teknikler yolu ile öğrenciler yeni değerler oluşturma ve mevcut değerleri öğrenme olanağını elde ederler. Bunların yanında çevre gezileri, biyografiler tarih öğretiminde kullanılacak yöntem ve materyaller olarak değerlendirilmektedir.

Tahiroğlu'nun veri toplama aracını kullanan Alataş (2008) farklı sonuçlara ulaşmıştır. Alataş, "4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar" adlı araştırmasında araç gereç temin etmek ve kullanmaktan kaynaklanan sorunlar, okul ile ilgili karşılaşılan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar, yöntem ve teknikler ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu sorunların öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yaptıkları yerleşim yerine, öğrenim durumlarına, katıldıkları hizmet içi eğitim kurslarına, hizmet sürelerine ve mezun oldukları fakültelere göre önemli bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Diğer bir çalışma Akdeniz (2008) tarafından yapılmıştır. Akdeniz, "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Yeni Ders Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler" adlı araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler programına olumlu baktıkları ancak programın daha etkin bir şekilde uygulanabilmesinin önünde zaman ve okulların fiziki özelliklerinin yetersiz olmasının en büyük engel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri, en fazla programın ölçme değerlendirme aşamasında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, programın yapısıyla, bilimselliğiyle, kalitesiyle ilgili çok fazla sorun olmadığını düşünmektedirler. Sorunları daha çok uygulamada karşılaşılan alt yapı eksikliğinde görmektedirler.

Yiğittir (2009) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi adlı araştırma, İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden random yöntemiyle

seçilen “sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik, doğa sevgisi” ile 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki “estetik, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık, akademik dürüstlük” değerlerinin kazanılma düzeyini ve farklı değişkenlerin değerlerin kazanılmasındaki etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir: 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerden “bilimsellik” ve “estetik” değerleri “Genellikle katılıyorum.”; “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, tarihsel mirasa duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, akademik dürüstlük, doğal çevreye duyarlılık” değerleri ise “Tamamen katılıyorum.” düzeyinde kazanılmıştır. 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki değerlerin kazanılma düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında “doğa sevgisi, temizlik, yardımseverlik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, çalışkanlık, tarihsel mirasa duyarlılık, akademik dürüstlük ve estetik” değerlerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yalar (2010) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme adlı araştırma, sosyal bilgiler programında yer alan değer eğitimi ile ilgili öğretmen görüş ve önerileri belirlenmiş, ayrıca, araştırma sonucunda değer eğitimiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım da göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenler okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediğini, öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını, iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Akşit (2011), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar beş grupta incelenmiştir. Sonuçta öğretmenlere göre öğrenciler, dersin öğrenci merkezli

işlenmesini olumlu karşılamlarına rağmen derste her şeyi öğretmenden beklemedikleri, SBS'yi dikkate almak ders öğretmenini kısmen sınırlandırdığı ve SBS nedeniyle derste üst düzey becerileri öğretmedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin haftada 3 saat olan sosyal bilgiler dersi ile hedefledikleri öğrenci merkezli öğretim modelini uygulayamadıkları görülmektedir.

Bal (2011) tarafından yapılan araştırmada, tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler arasındaki farkları incelemiştir. Betimsel tarama türünde olan bu araştırmada 28 soruluk beşli likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ve Kahramanmaraş başta olmak üzere farklı illerden rastgele seçilen 50 öğretmen adayları ve 50 öğretmen oluşturmaktadır. Anket sonuçları "t testi" ile analiz edilmiştir. Sonuçta öğretmenlerin "müfredat yoğunluğunu", Öğretmen adaylarının ise "yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ve kullanılmamasını" daha yüksek oranda sorun olarak algıladıkları görülmüştür.

Yiğittir ve Öcal (2011) bu araştırmada ortaöğretim tarih öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Farklı illerden 83 tarih öğretmenin lise öğrencilerinin bazı değerlere sahip olma durumları ve tarih derslerinde değer eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Betimsel tarama modelinde desenlenen bu çalışmada, veriler hem nicel hem de nitel olarak toplanmıştır. Nicel veriler 29 maddelik değerler anketi ile el edilirken, nitel veriler üç sorudan oluşan görüşme formları ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler yüzde, frekans ve aritmetik ortalamalarla ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerine göre ilköğretim (4-7. Sınıflar) Sosyal Bilgiler ve 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere doğrudan kazandırılması amaçlanan 29 değer, ortaöğretim öğrencilerinde genel olarak gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Tarih öğretmenleri öğrencilerine "vatan ve millet sevgisi, tarih bilinci ve şuuruna sahip olma, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlı olma, milli ve manevi değerlere sahip olma, birliktelik, saygılı olma, bağımsızlık, İstiklal Marşı ve bayrağa saygılı olma, çalışkanlık" gibi milli değerleri kazandırmak istemektedirler. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin değer eğitiminde örnek olay ve kitap analizi, telkin, tarihi

yerleri ve müzeleri gezdirme, belgesel ve film izletme, biyografi inceletme, model-örnek olma, araştırma yaptırma gibi farklı değer öğretim uygulamaları yaptıkları görülmektedir. Bulgular, sosyal bilgiler ve tarih eğitimi ve değerler eğitimi konusunda çalışma yapan bilim adamları açısından önem taşımaktadır.

Kaya ve Güven (2012) yaptıkları araştırmada, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişi ve tarihin yaşamlarındaki değeri ile ilgili görüşlerini tespit etmiştir. Araştırmanın evrenini, Erzurum merkezde sosyo-ekonomik bakımdan orta düzeyde 4 ilköğretim okulundaki toplam 20 tane yedinci sınıf şubesi oluşturmaktadır. Örneklem olarak uygun örnekleme yöntemine göre seçilen bu okulların yedinci sınıflarından tesadüfî örnekleme yoluyla her sınıftan 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 200 öğrenci seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırma için gerekli olan veriler, 4 adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket vasıtasıyla edinilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi benimsenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre ders işlenişinde öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun yöntemlerin yeterince uygulanmadığı, öğrencilerin daha aktif oldukları canlandırma ve drama gibi yöntemlerden hoşlandıkları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tarih öğrenmekten hoşlandıklarını ve tarih öğrenmenin yaşamlarına günümüz ve gelecekte büyük katkı sağlayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar

Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin (NCSS, 1993) yaptığı bir araştırmada, sosyal bilgiler dersi aracılığı ile iyi vatandaş yetiştirilmesi için güçlü bir öğrenme ve öğretme ortamının önemi belirtilmiş ve amaçların, içeriğin belirlenmesi ve güçlü bir öğrenme-öğretme çalışması için programda anlamlılık, bütünlük, değerler, geliştirilebilirlik ve aktifliğin olması gereği üzerinde durulmuş öğretmenin rolü ve gelecek için kendini yetiştirmesinin önemi ortaya konulmuş, bunun için güçlü bir sosyal bilgiler programının geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Suh ve Traiger (1999) yaptığı araştırmada, 10'lu yaşlardaki çocukların saygı, dürüstlük, önem verme, sorumluluk, haklara saygı gibi değerlere ilişkin görüşlerini almıştır. Çocuklar, değer eğitiminin ailede verilmesi gerektiğini, okulun görev ve sorumlulukları içerisinde de değer eğitiminin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve cinsel içerikli yayınların, bireylerin ahlaki gelişimlerini olumsuz etkilediği kişisel gelişim ve sorumluluk kazanmak için okul programlarında, değer eğitimine ağırlıklı olarak yer verilmesi ve değer eğitiminde okul-aile işbirliğinin kurulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, değer eğitime başlamak için okul çağının geç olacağı, okula başlamadan ailelerin bu eğitimi vermeleri gerektiği çocuklar tarafından ifade edilmiştir.

Bennett ve Scholes (2001) araştırmalarında teknolojinin kullanıldığı sosyal bilgiler dersiyle ilgili tutum ve amaçları incelemişler. Uygulamada ödevler ve içerik, öğrencinin teknolojiyi kullanmalarına imkân sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler tüm ödevlerini bilgisayar bağlantılı olarak yapmışlardır. Uygulama sonucunda öğrencilerin teknoloji ile ilgili deneyimleri belli düzeye gelmiştir. Bunun sonucunda sosyal bilgiler dersine ve teknoloji kullanımına yönelik öğrenci tutumlarında pozitif yönde değişiklikler olduğu görölmüştür. Sosyal bilgiler dersinde teknolojinin kullanımıyla dersin kendileri için daha eğlenceli hale gelebileceği ve öğretmenlerin de yeni öğretim stratejileri geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

Adey ve Biddulph (2001)'un İngiltere'de, 14 yaş üstü öğrencilere yaptığı anketten çıkan sonuçlarda, tarihin, geçmişteki sorunları anlamaya yardım ettiği gibi, gelecekte olabilecek sorunları durdurmaya da yardım ettiği, geçmiş hakkında çok bilgi bilmenin, gelecekteki dünya sorunlarını daha iyi anlamamıza yardım edeceği, haberlerde olanları ve başka insanların bakış açılarını, fikirlerini daha iyi anlamayı sağladığı görölmektedir.

Stradling (2003b) yaptığı araştırmada genel eğitim sorunlarını sıraladıktan sonra iletişim araçlarında tarih ile ilgili olan ve ticari, siyasi kaygılar taşıyan programların çokluğu ve öğrencinin bunları değerlendirmede yetersizliğini bir sorun olarak görür. Ayrıca, konuların çokluğu ve değişik kaynaklarca sunulan

bilgilerin hacminin tarih öğretmenini zor durumda bıraktığını belirtir. Stradling'in görüşleri doğrultusunda sorunlar şöyle sıralanabilir; Genel eğitim sorunları, İnternet ve medyadaki bilgi kirliliği ve öğrencinin değerlendirmede yetersizliği, Konuların yoğunluğu, yeni yöntemlerin uygulanması. (Birçok öğretmenin eğitim aldıkları dönemde geçerli, olan gelenekler ve pedagojik yaklaşımların günümüzle uyuşmaması)

Shaughnessy ve Haladyna (1985, Akt: Aşçı, 2004) sosyal derslerin neden az sevilen dersler olduğunu araştırmışlardır. 6. ve 12. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilere yeterli olacak sosyal derslerin anahtarının öğretmenler olduğu, sosyal derslerin ders kitaplarından, çalışma kâğıtlarından, ders anlatımından ibaret olmaması ve bu derslerin öğrenciyi motive edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Haaberli (2005) tarafından 2003 yılında 12-15 yaş arası öğrencilerle yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin % 26'sı, tarihin, insanı daha hoşgörülü yaptığı yargısına katıldığı görülmektedir.

Witherspoon (2007) tarafından yapılan karakter eğitimindeki uygulamadaki engellerin belirlenmesi adlı araştırmada, çok sayıda eğitimci, kendi okullarında bireysel ve sosyal açıdan olumlu sonuçlarından yararlanmak için karakter eğitimi programlarını uygulamak istemektedirler. Ancak araştırmalar, ülke çapındaki okulların büyük çoğunluğunda karakter eğitimi programının az yer aldığını göstermektedir. Çalışma, Oregon'un kırsal bölgesinde 125 öğretmen ve 53 okul yöneticisi ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda karakter eğitiminin önündeki engeller sıralanmıştır. Öğretmen ve yöneticilere göre karakter eğitiminin uygulanması önündeki engeller arasında eğitim eksikliği ve maddi kaynaklardır. Öğretmenlere göre, karakter eğitimi için başka bir engel de zaman yetersizliğidir.

Ishii (2010) tarafından yapılan, kamu okullarında karakter eğitimi uygulama, insan değerleri, Sathya Sai Eğitimi üzerine odaklanma: Sathya Sai Okulu, Leicester, İngiltere ve Hindistan'da bir durum çalışması adlı araştırma, İngiltere ve Hindistan'da yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve yansıtıcı günlükler kullanarak yapılmıştır. Bu

Çalışma 4 kategoride ele alınmıştır. Bunlar: Felsefe veya Sathya Sai Okulu retmenleri görev duygusu, öğrenme ya da dönüşüm süreci, ğretim metodolojisi, müfredat ve eğitim ortamı açısından Sathya Sai eğitimin benzersiz zellikleri; Sathya Sai Eğitimde disiplin ve inanç gelişimidir. Araştırma, karakter eğitimini uygulayan retmenlerin okuldaki i ve dış etkenlerin karakter eğitimini yoğun bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, üretmenler öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için yardımcı oldukları belirtilmiştir. Programın etkililiği için retmenlerin sevgi, doğruluk, insani değerler, doğru davranış, barış ve şiddetin olmadığı bir yaşamda rol model olmaları gerekmektedir.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, belirlenen boyutların oluşturduğu bir ölçeğe ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı (ölçek) geliştirilmiştir. Öğretmenlerin belirlenen bu farkındalıklara sahip olma durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı *Karma Yöntem* (Mixed Methods) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma probleminin bütünsel bir çerçevede ele alınmasına, mantıksal ve sezgisel sonuçlar sunarak problemin en iyi biçimde açıklanmasına olanak sağlayan karma yöntem (Creswell ve Clark, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Creswell ve diğerleri, 2003; Morgan, 1998) 1960'lerden günümüze kadar Psikoloji, Sosyoloji, Sağlık Bilimleri, Yönetim ve Organizasyon gibi birçok alanda yapılan bilimsel çalışmalara önemli katkılar sağlamıştır (Onwuegbuzie ve Leech, 2009). Bugün eğitim araştırmalarında da nitel ve nicel yaklaşımların karma yöntem adıyla bütünleştirilerek kullanılması giderek yaygınlaşmakta, bu yöntemin bilimsel çalışmalara yaptığı katkı önemli görülmektedir.

Karma yöntem, tek aşamalı ya da çok aşamalı araştırmalarda, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık (sıralı) olarak toplandığı ve çözümlendiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirildiği ya da harmanlandığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998; Hanson ve diğerleri, 2005; Onwuegbuzie ve Johnson, 2006). Tek bir araştırma modeline göre oldukça kapsamlı ve tamamlayıcı özelliğe sahip olan karma yöntem, aynı zamanda keşfedici, çoğulcu (pluralistic), açıklayıcı ve yaratıcı bir araştırma yöntemidir (Morse, 2003; Onwuegbuzie ve Johnson, 2004).

Karma yöntemin araştırmalarda kullanılma amacı, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde açıklanmıştır. Bu açıklamalar üç grupta toplanabilir:

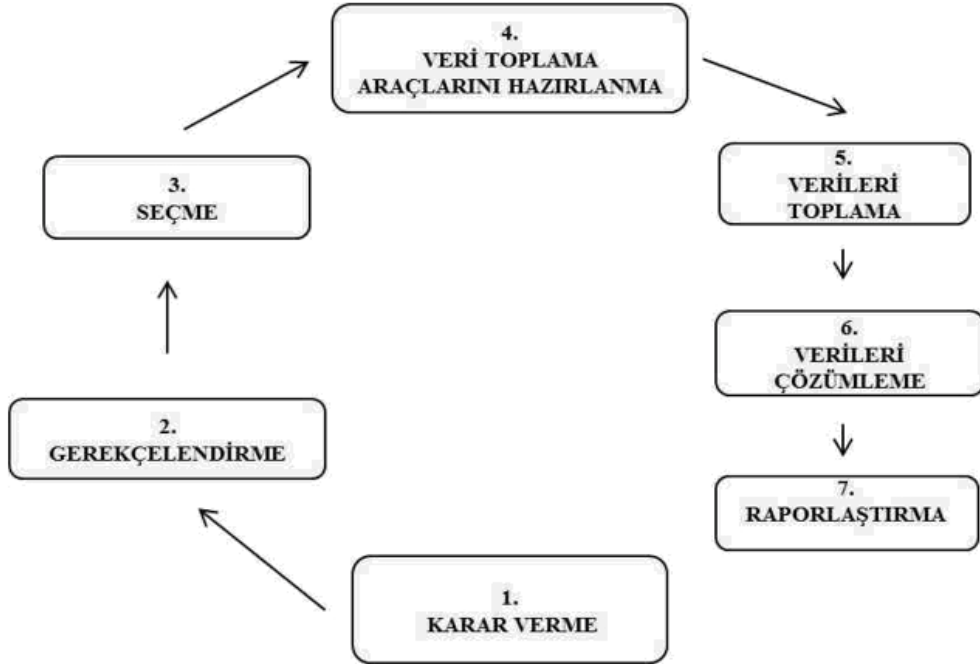
- İki farklı yöntemin (nitel ve nicel) güçlü yönlerini ortaya çıkararak (nicel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini nitel; nitel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini de nicel araştırma yöntemleri ile en aza indirgeyerek) araştırma bulgularını desteklemek (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 2003),
- İki farklı yöntemi birleştirmek, bütünleştirmek ve yaklaşımların paradigmaları arasında bağlantı kurmak (Creswell ve Clark, 2008),
- Araştırma bulgularını doğrulamak (confirmation) ve daha kapsayıcı duruma getirmek (comprehensive) (Morse, 2003). Morse (2003) doğrulamayı, farklı veri setlerinden elde edilen bulguların uyumu; kapsayıcılığı ise, araştırma problemini ayrıntılı bir biçimde anlama ya da veri setindeki aykırılıkları (anomalileri) açıklama olarak tanımlamaktadır.

Özetle, aynı olguya ilişkin nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasına ve veri analizlerinin bütünleştirilerek yorumlanmasına olanak sağlayan karma yöntem, araştırma bulgularının ve sonuçlarının daha iyi anlaşılmasını ve araştırmaya olan güvenin arttırılmasını amaçlayan bir yöntemdir.

Alan yazın incelendiğinde karma yöntem desenlerinin farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlandıkları ve tanımlanan desenlerin ise nicel-nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin, “baskın ya da eşit olma” ve “eşzamanlı ya da sıralı olma” durumları dikkate alınarak (Morgan, 1998; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Creswell ve diğerleri, 2003) isimlendirildikleri görölmektedir. Tashakkori ve Teddlie (1998) karma yöntem desenlerini, sekiz grupta sınıflamıştır (örneğin, “doğrulayıcı/nitel veri/istatistiksel analizler ve yorum”, “doğrulayıcı/nitel veri/nitel yorum” vb.). Leech ve Onwuegbuzie (2009), karma yöntem desenlerini nitel ve nicel araştırma tekniklerinin araştırmanın bir ya da birden çok aşamasında (veri toplama, veri analizi, verilerin yorumlanması) bir arada kullanılması ya da ayrı ayrı kullanılıp yorumlama aşamasında bütünleştirilmesi durumuna göre “bütün karma yöntem ve kısmi karma yöntem” olmak üzere iki sınıfta toplamıştır.

Daha sonra bu iki sınıfı da nitel ve nicel araştırma tekniklerinin eşzamanlı ya da sıralı olma durumuna göre ve birbirlerine olan baskınlıklarına göre sekiz grupta toplamıştır (Örneğin, “kısmi eşzamanlı eş durumlu karma desen”, “bütün sıralı baskın durumlu karma desen” vb.). Creswell (2003) ise karma yöntem desenlerini; “sıralı açıklayıcı desen”, “sıralı keşfedici desen”, “sıralı dönüştürücü desen”, “eşzamanlı çeşitleme deseni”, “eşzamanlı birbirinin içine yerleştirilmiş desen” ve “eşzamanlı dönüştürücü desen” olarak sınıflandırmıştır. Alanyazında tanımlanan bu desenler, karma yöntemi kullanan araştırmacılara, çalışmalarını desenlerken nasıl bir yol izleyeceklerine karar vermeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Karma yöntem ile gerçekleştirilen bir araştırma, temelde yedi aşamalı bir işlem sürecinden oluşmaktadır. Bağlantı noktalarında esneklik olan bu aşamalar Şekil 1’de verilmiştir (Creswell, 2005):



Şekil 1: Karma yöntem aşamaları (Creswell 2005’den uyarlanmıştır)

- Karar verme: Şekil 1’de de görüldüğü gibi, karma yöntem araştırmalarının ilk aşaması, araştırmada karma yöntemin kullanılmasının uygun olup olmadığına karar verilmesidir. Bu aşamada, araştırmacı karma yönteme ve

desenlerine ilişkin bilgi toplamalı ve araştırmasını bu yöntemin araştırması için uygun olup olmadığına karar vermelidir.

- Gerekçelendirme: İkinci aşama, araştırmada karma yöntemin kullanılmasının gerekçesinin belirlenmesidir. Bu aşamada, nitel ve nicel verilerin bir arada toplanmasının gerekçesi açıklanmalıdır.
- Seçme: Üçüncü aşama, veri toplama stratejilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın gerekçesinin belirlenmesi aynı zamanda veri toplama sürecini de belirlemiştir. Bu aşamada, araştırmada “Önce nitel verilere mi yoksa nicel verilere mi öncelik verilecektir?”, “Nicel ya da nitel veriler sırayla mı yoksa aynı zamanda mı toplanacaktır?”, “Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden hangisi kullanılacaktır?” sorularına yanıt aranmalıdır. Daha sonra araştırmanın süreci görselleştirilmelidir.
- Veri toplama araçlarını hazırlama: Dördüncü aşama, nicel ve nitel veri toplama araçlarının hazırlanmasıdır. Bu aşamada, araştırma süreci öncesinde ya da sırasında belirlenen karma yöntem desenine dayalı olarak nicel ve nitel veri toplama araçlarındaki sorular geliştirilir.
- Verileri toplama: Beşinci aşama, nicel ve nitel verilerin toplanmasıdır. Nicel ve nitel veriler, belirlenen karma yöntem desenine dayalı olarak ya aynı zamanda ya da sırayla (ardışık) toplanır.
- Verileri çözümleme: Altıncı aşama, nicel ve nitel verilerin bütünleştirilerek ya da ayrı ayrı analiz edilmesidir. Veri toplama sürecinde nasıl bir yol izlenildiyse verilerin analizi sürecinde de aynı yol izlenilmelidir. Nitel ve nicel verilerin nasıl analiz edileceği (ayrı ayrı ya da bütünleştirilerek) araştırmada kullanılan desene göre farklılık göstermektedir.
- Raporlaştırma: Son aşama ise, araştırmanın raporlaştırılmasıdır. Araştırmanın raporlaştırılması, araştırma probleminin bir ya da iki aşamadan oluşmasına göre farklılık göstermektedir. Araştırma problemi iki aşamadan oluşuyorsa; verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması da iki aşamadan oluşur. Her bir aşamada nicel ya da nitel araştırma teknikleri

kullanılır. Araştırma probleminin açıklanmasında nicel ve nitel veriler her aşamada bütünleştiriliyorsa; örneğin araştırmada keşif, öngörme ya da açıklama yapılıyorsa her alt problem için nicel ve nitel sorular birlikte oluşturulur. Veri analizinde iki veri seti tek bir araştırma problemini açıklamak için bütünleştirilir.

Bu araştırma da, karma yöntemin doğasına uygun bir biçimde yukarıda belirtilen işlem basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Bu süreçte, öncelikle araştırmanın amacı ve alt amaçları dikkate alınarak karma yöntemin tanımına, amacına, desenlerine ilişkin alanyazın taranmış, karma yöntem ile gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın karma yöntem ile gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Karar verilme süreci aynı zamanda araştırmada karma yöntemin kullanılma gerekçesinin de belirlenmesine zemin hazırlamıştır. Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına dayalı olarak veri toplama stratejilerinin belirlenmesi, araştırmada hangi karma yöntem desenlerinin kullanılacağına ve bu desenlerin kullanılma gerekçelerinin belirlenmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmada Karma Yöntemin Kullanılmasının Gerekçesi

Bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının en temel gerekçesi, Creswell'in (2003) de belirttiği gibi, sosyal bilimlerde belirlenen sorunların karmaşık bir yapıya sahip olması ve bu sorunların çözümlenmesinde nicel ya da nitel yöntemlerden birinin kullanılmasının nitelik olarak yetersiz kalmasıdır.

Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda, bireylerin öz bildirime (self-report) dayalı ölçme araçlarına yanıt verirken kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri vermek yerine sosyal ve normatif anlamda ideali yansıtan bilgileri verdikleri belirlenmiştir (Hough, 1998). Söz konusu olan bu durum, nitel araştırma ile desteklenmedikçe araştırma probleminin en doğru biçimde yanıtlanmasını ve açıklanmasını engellemektedir. Yöntemin kullanılmasının bir diğer gerekçesi ise yukarıda belirtilen durumu her iki yaklaşımı kullanarak en aza indirmek ve araştırma problemini en doğru ve anlaşılır bir biçimde açıklamaktır.

Araştırmada Kullanılan Karma Yöntem Desenleri ve Gerekçeleri

Alanyazında yeralan karma yöntem desenlerine ilişkin sınıflamalar incelendiğinde, hiçbir desenin, bu çalışmanın araştırma problemini, bir bütün olarak tek başına açıklayamadığı görülmüştür.

Eşzamanlı Dönüştürücü Desen (Concurrent Transformative Design)

Araştırmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek için karma yöntem desenlerinden “Eşzamanlı Dönüştürücü Desen” kullanılmıştır. Bu desen;

- Nicel ve nitel verilerin eşzamanlarda toplandığı,
- Nicel verilerin ayrı, nitel verilerin (temalaştırıldıktan sonra nicel verilere dönüştürülerek-sayılaştırılarak) ayrı analiz edildiği,
- Nitel ve nicel analizlerin bütünleştirildiği ve birlikte yorumlandığı üç aşamalı karma yöntem desendir (Creswell ve Clark, 2008).

Creswell (2003; 2005), bu desenin araştırmalara, kuramsal bir bakış açısı (kavramsal çerçeve, belirli bir kuram) sunduğunu ve bu kuramsal bakış açısının çalışmanın diğer aşamalarına yön verdiğini belirtmektedir. Araştırmanın bu aşamasında, ilgili desenin kullanılmasının gerekçesi sunduğu bu olanak ile açıklanabilir. Alanyazında doğrudan sosyal bilgiler öğretiminde tarih konularını işlemede ve diğer alanlar için sorunları ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

İki yöntemle elde edilen bulguların sonuçları bütünleştirilerek ilköğretim öğretmenlerinin tarih konularını öğretiminde sahip olması gereken özelliklere düzeylere ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma İzmir ilinde bulunan, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kapsamında tarih konularının öğretilmesi esnasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından araştırmanın evren ve örnekleme de buna uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular için gerekli veriler, araştırmanın katılımcıları, ortaokul öğretmenlerinden toplanmıştır.

Evren

Çalışmanın evrenini İzmir ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminin tespit edildiği dönem esnasında İzmir ilinde 502 devlet ortaokulunda görev yapan 1132 sosyal bilgiler öğretmeni bulunmaktadır.

Örneklem

Araştırmada kullanılacak örneklem küme örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Örneklem seçiminde önce İzmir ili merkez ilçeleri arasından Basit Tesadüfi Örneklem Tekniği (Simple Random) ile 4 ilçe seçilmiştir. Yapılan örneklem seçiminde Bayraklı, Karşıyaka, Karabağlar ve Konak ilçeleri seçilmiştir. İkinci aşamada seçilen bu ilçelerde yer alan ortaokullar arasında yine basit rastgele örneklem tekniği kullanılarak en az 80 okul seçilmiştir, üçüncü aşamada ise seçilen bu 80 okulda görev yapan 303 tane sosyal bilgiler öğretmenine hazırlanan anket formları dağıtılmıştır. %95'lik güvenilirlik seviyesi göz önüne alındığında tesadüfi yöntemle seçilen 303 öğretmen evreni yansıtaacağı değerlendirilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından elverişlilik yöntemiyle seçilen 16 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Nitel Verilerin Toplanması İçin Oluşturulan Çalışma Grupları

Araştırmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerini etkileyen faktörlerin analizinde kuramsal bir çerçevenin oluşturulması için ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden nitel veriler toplanmıştır.

Araştırma 16 öğretmenle yapılmıştır. Bu öğretmenler daha önce yapılan nicel araştırma sırasında belirlenmiştir. Öğretmenlerin 5'i kadın 11'i erkektir. Öğretmenler 9'u sosyal bilgiler öğretmenliği, 3'ü fen edebiyat fakültesi tarih, 1 tanesi fen edebiyat coğrafya, 1 tanesi yurtdışı eğitim enstitüsü, 2'si de tarih öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ise; 5'i 1-5 yıl arası, 3'ü 6-10 yıl arası, 3'ü 11-15 yıl arası, 1 tanesi 16-20 yıl arası, 4' ü ise 21 yıl ve üzeridir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin 1 tanesi ön lisans, 15 tanesi ise lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtı aranan sorular için gerekli veriler, araştırmanın katılımcıları olan ilköğretim öğretmenlerinden nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanması için kullanılan verilerin türü, veri toplama araçlarının türü ve uygulama amaçları ile uygulandığı gruba ilişkin kullanılan ölçek soruları ve görüşmeler ekte verilmiştir.

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır.

Bu araştırmada, ortaokullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerine öncelikle hazırlanan ölçek uygulanmıştır. Ölçekte araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri (13 soru) ve tarih konuları anlatımı esnasında 1) Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin değer kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine olan etkilerine yönelik öğretmenlerin algılarını, 2) Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin görüşleri, 3) Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, 4) Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan

materyallere ilişkin öğretmenlerin algılarını ölçmeyi amaçlayan 4 bölüm ve toplam 33 sorudan oluşmaktadır.

Ölçme aracı olarak kullanılan ölçeğin birinci bölümü çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini kapsamaktadır. Bu bölümde cinsiyet, mesleki tecrübe, hangi sınıflara derse girildiği, mezun olunan bölüm ve eğitim durumu gibi sorular yer almaktadır.

Öğretmenlerin tarih konularını öğretimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin birinci boyutunda tarih konularının öğrencilerin değerler eğitimine sağladığı katkılara yönelik öğretmenlerin algısını ölçmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Toplam 10 adet sorunun yer aldığı bu bölümde ders kapsamında anlatılan konuların öğrencilerin doğal çevre ve tarihi eserleri koruma bilinci, inanç ve ahlak özgürlüğü, hoş görü ve empati kurma vb. konuları ölçmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır (Cronbach Alpha=0.87).

Tablo1

Öğretmenlerin Algularını Ölçmeye Yönelik Kullanılan Ölçekler

Ölçüm	Madde Sayısı	Örnek Maddeler	Cronbach Alpha Değeri
Anlatılan konuların öğrencilerin değerler eğitimine sağladığı katkılarına ilişkin algı	10	Öğrencilerin demokratik yaşamı benimsemelerini sağlar. Öğrencilerde inanç ve ahlak özgürlüğünü geliştirir. Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincini geliştirir.	0,87
Öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin görüşleri	11	Tarih konularının içeriklerine hakimim. Almış olduğum lisans eğitiminin yeterli olduğuna inanıyorum. Dersin içeriğini öğrencinin anlayacağı şekilde aktarırım.	0,55
Öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri	7	Merkezi sınavlarla ders içeriğinin uyuşmadığını düşünüyorum. Müfredatın sürekli değiştirildiğini düşünüyorum. Tarihi kahramanlara yeteri kadar yer verilmiyor.	0,66
Fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin görüşleri	5	Okullardaki teknolojik altyapının yeterli olmadığını düşünüyorum. Okul kütüphanesindeki tarih kitaplarını yeterli buluyorum. Okullarda sosyal bilgiler laboratuvarı olmalıdır.	0,27

Ölçeğin ikinci boyutunda tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları ölçülmüştür. Bu bölümde öğretmenlerin ders anlatım teknikleri, almış oldukları eğitim, anlattığı konulara olan hakimiyeti, hizmet içi vb. eğitimlerle mesleki gelişimin sürdürülüp sürdürülmediği gibi konuları ölçmeyi amaçlayan 11 soru yer almaktadır (Cronbach Alpha= 0,55).

Ölçeğin üçüncü boyutunda tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algıları ölçmeyi amaçlayan sorular yer

almaktadır. Bu bölümde tarih konularının eğitim programındaki dağılımı, ağırlığı ve yeri, müfredatın değiştirilebilirliği, sınavlar ve ders içeriklerinin uygunluğu vb. konuları içeren 7 adet soru yer almaktadır (Cronbach Alpha=0.66).

Ölçeğin dördüncü boyutunda yer alan sorular tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda okulların teknolojik alt yapılarının yeterliliği, ders anlatımında kullanılan materyal ve yöntemler, ders saatlerini yeterliliği, sınıflardaki öğrenci sayılarının çokluğu gibi konuları kapsayan 5 adet soru yer almaktadır (Cronbach Alpha= 0.27).

Soruların cevaplanması için “tamamen katılıyorum” ve “hiç katılmıyorum” arasında seçeneklerin yer aldığı beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek çalışmasıyla birlikte ortaya çıkan sonuçların daha derinlemesine incelenmesi amacıyla ayrı bir gruptaki 16 öğretmenle yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat yapılmıştır. Ölçek soruları hazırlanırken öncelikle literatürde daha önce konuyla ilgili yapılan araştırmalar taranmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda 100 soruluk ölçek hazırlanmıştır. Bu sorular 3 uzmana 4 defa inceletilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler sonucunda ölçek 88 soruya indirilmiştir. Bu sorular üzerinde bir uzman eşliğinde kategorik gruplama yapılarak bazı sorular çıkarılmıştır. Böylece soru sayısı 55’e düşürülmüştür. Yapılan pilot çalışma sonucunda soruların bazılarının tekrar olduğu, bazılarının anlaşılmadığı, konu başlığına uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Problemleri görülen bu tür sorular ölçek formundan çıkartılmıştır. Sorular üzerinde gerekli düzenleme yapılarak soru sayısı 33’e düşürülmüştür.

Hazırlanan 33 soruluk ölçek ile 303 sosyal bilgiler öğretmenine ikinci bir çalışma yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin güvenilirlik testleri yapılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre soruların güvenilirlik değerlerinin yeterli seviyede olduğu (Cronbach Alpha> 0.77) tespit edilmiş ve çalışmaya belirlenen bu 33 soruluk anketle devam edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için hazırlanma süreci

Verilerden geçerli sonuçların çıkarılabilmesi için öncelikle verilerin kalitesinin incelenmesi, bir diğer deyişle nitelikli verilerle çalışılması önemlidir. Çok değişkenli analizler öncesinde verileri incelemenin dört temel amacı vardır. Bunlar, hatasızlığın incelenmesi, kayıp değerler, uç değerler ve normalliktir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Kayıp değerler (eksik veriler) ölçme aracının başarısızlığından, katılımcıların tüm maddelere ya da bazılarına yanıt vermemesinden ya da veri girişi sırasında yapılan hatalardan kaynaklanıyor olabilir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada veri girişindeki hataları ve kayıp değerleri en aza indirmek amacıyla veri girişi yapılmadan önce her bir katılımcının veri toplama aracına ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelenmiştir. Maddeleri okumadan işaretlediği öngörülen ve birçok maddeye yanıt vermeyen (kayıp değer) katılımcı veri setine alınmadan çıkarılmıştır. Böylelikle veri setinde yer alan kayıp değerlerin az sayıda olması sağlanmıştır.

Araştırmanın Nitel boyutlarına İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nitel araştırma yöntemlerinde doğasına uygun olması gerekçesiyle farklı kavramlarla adlandırılmaktadır (Linkoln ve Guba, 1985, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nicel ve nitel araştırmalar için bu kavramlar karşılaştırmalı olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2

Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Geçerlik ve Güvenirlik Kavramlarının Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel araştırma	Nitel araştırma	Kullanılan yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabirlik (transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama Nesnel, yansız olma	İç güvenirlik Dış güvenirlik	Tutarlık Teyit edilebilirlik	Tutarlık incelemesi Teyit incelemesi

Yıldırım ve Şimşek, 2006.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, nitel araştırma yöntemlerinde “iç geçerlik” kavramı yerine “inandırıcılık”; “dış geçerlik” kavramı yerine “aktarılabirlik”; iç güvenirlik kavramı yerine “tutarlık”; “dış güvenirlik” kavramı yerine ise “teyit edilebilirlik” kavramları yer almaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinde “inandırıcılık”, araştırmacının gözlemlediği olaylara ya da anladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumlarının gerçek durumu yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgilidir. Bunlar, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmada, inandırıcılığı artırmak için bir başka strateji ise araştırmacının yöntem kısmında, araştırmacının katılımcılarının sayısı ve özelliklerini, nasıl seçtiklerini; araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerini ve analiz tekniklerini ayrıntılı bir biçimde sunmaktır. Bu araştırmada da, araştırmacının inandırıcılığını artırmak için araştırmacının yöntem kısmında araştırmacının katılımcılarının sayısı ve özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmış; araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiğine, veri toplama sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

Araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Veri toplama teknikleri olarak, nitel veri toplama tekniklerinden açık uçlu soru, görüşme tekniği; nicel veri toplama tekniklerinden ise anket ve ölçek kullanılmıştır. Araştırma yönteminde kendi içinde farklı veri toplama teknikleri kullanılarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen bulguların birbirini teyit etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma hakkında genel bir bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelenmesinin istenmesi araştırmacının inandırıcılığının artırılması için kullanılan stratejilerden bir diğeridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da, araştırmacının her aşaması hakkında derinlemesine bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir başka araştırmacıdan, araştırmacının başlangıcından itibaren her aşamasında (veri toplama araçlarının geliştirilmesi, katılımcıların seçimi, ikinci kodlayıcı olarak ham verilerin analizi ve yorumlanması) teyit etmesi amacıyla dönüt ve düzeltme alınmıştır. Aynı araştırmacıdan araştırma raporu tamamlandıktan sonra ise raporun eleştirel bir gözle okuması istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda rapora son hali verilmiştir. Özetle, uzman, araştırmacının yaklaşımının geçerliliğini değerlendirerek, bir başka bakış açısıyla geri bildirimde bulunarak araştırmacının her aşamasının geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmuştur.

Nitel araştırmada dış geçerlik (genelleme) sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme yapılır. Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmada genellemeyi sağlamanın bir başka yolu ise amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Böylelikle, genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşmak; olaya, olguya ya da duruma ait değişkenliği ve çeşitliliği ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da genellemeyi sağlamak amacıyla, öğretmenlere yapılan görüşmeler için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “uygun

örnekleme” kullanılmıştır. Böylelikle hem genele hem de özele ait veriler elde edilerek, bu konuyla ilgili çalışan diğer araştırmacıların kendi uygulamalarındaki olası değişkenliği ve çeşitliliği anlamalarına ve çalışmanın bulguları ile karşılaştırmasına olanak sağlanmıştır. Araştırmada dış güvenirliğin sağlanması için, katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması, araştırma sürecinde sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması; verilerin analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması; veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı açıklamalarının yapılması önerilmektedir (Yıldırım Şimşek, 2006). Bu çalışmada katılımcılara ait demografik özellikler, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama sürecine ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde iç güvenirliği sağlamak amacıyla, nitel araştırma yöntemleri ve sosyal bilgilerde tarih konularının öğretimi konusunda uzman olan bir araştırmacıdan ikinci kodlayıcı olarak 10 öğretmenin verilerini analiz etmesi istenmiştir. Veriler ikinci kodlayıcı tarafından analiz edildikten sonra, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı analizler arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla bir araya gelerek bir karara varılmıştır. Tutarlılığın belirlenmesi için, Miles ve Huberman (1994)’ın görüş birliği formülü kullanılmıştır ve %90 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla yapılandırılmış görüşme tekniklerinden açık uçlu anket veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Anket 1 (Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi Anketi)

Açık uçlu sorulardan oluşan bu görüşme formu, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi

amacıyla hazırlanmıştır. İlk olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi ile ilgili karşılaştığınız herhangi bir güçlük var mı? Varsa bu güçlükler nelerdir? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi ile ilgili kendinizi nasıl yetiştiriyorsunuz? Sorusu yöneltilerek öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası mesleki gelişimleri ilgili durumları ölçülmeye çalışılmıştır. Sosyal bilgiler dersi ile öğrenciye hangi değerleri kazandırmayı düşünüyorsunuz? Sorusu ile öğretmenlerin öğrencilere değer eğitimini ne ölçüde verip veremedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Tarih konularına uygun hangi yöntem/ teknik ve materyalleri kullanıyorsunuz? Sorusu ile dersin verimini artırma adına öğretmenlerin kullandığı yöntem ve materyallerin ne ölçüde yeterli olup olmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. Sosyal bilgiler eğitim programının en büyük eksiklikleri nelerdir? Sorusu ile dersin öğretiminde yaşanan bir güçlük varsa bu güçlüğü eğitim programı ile ilgisi olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Tarih konularının öğretiminde öğrencinin derse ilgisini artırmak için neler yapıyorsunuz? Sorusu ile öğrenci ile ilgili ne gibi sorunların yaşandığı görüşlerinin nedenlerini açığa çıkaracak açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel verilerin nasıl analiz edileceği araştırmada kullanılan desene göre farklılık (ayrı ayrı ya da bütünleştirilerek) göstermektedir.

Nicel verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla ölçek olarak veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Nitel verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

- Nitel araştırmada çalışma gurubu olarak, araştırmacı tarafından amaçlı örneklem yöntemiyle 16 ğretmen belirlenmiştir.
- Araştırmacı tarafından öncelikli olarak 16 soru belirlenmiştir. Daha sonra nicel çalışma sonrası ortaya çıkan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan boyutlar doğrultusunda sorular 1 adet ğretmen kişisel bilgileri, 1 adet görüş ve öneriler, 6 adette boyutları destekleyecek nitelikte toplam 8 soruluk form haline getirilmiştir. Ayrıca hazırlanan sonda sorularla mülakat sırasında öğretmenlerden detaylı bilgiler alınmaya çalışılmıştır.
- Öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı görüşme yapılmıştır. Görüşme ncesi kısa bilgilendirme yapıldıktan sonra görüşmeye geçilmiştir. Daha önce hazırlanan sorular kendilerine ynelti olarak mülakat yapılmıştır. Görüşmeler genellikle öğretmenler odasında, idarenin ve öğretmenlerin uygun bulduğu zaman aralığında gerçekleşmiştir. Ortalama görüşme süresi 30-45 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler toplamda 3 haftada tamamlanmıştır.
- Elde edilen bilgiler deşifre edilerek metin haline dnştrlmştir. Deşifre edilen metinler, sorulara göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan birbirine anlam olarak yakın olanlar gruplandırılmıştır. Yapılan gruplamalar tablolara aktarılmıştır. ıkan sonuçlar araştırmanın bulgular kısmında yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler araştırmanın tartışma ve sonuç kısmında nicel veriler ve literature ile karşılaştırılmıştır.

Üçüncü Bölüm

Analiz ve Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Araştırmanın birinci alt amacı, Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi konusunda yaşadığı güçlüklerin belirlenmesidir. Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerine göre, “tarih öğretimi” kavramının çerçevesinin ve kapsamının belirlenmesine ve dersin öğretimi konusunda yaşanan güçlüklerle ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sosyo-demografik bulgular

Tablo3

Örneklem Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	149	49,2
Erkek	154	50,8
Toplam	303	100,0

Araştırmaya katılan toplam 303 sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet yönünden dağılımını gösterir sonuçlar Tablo 3 de gösterilmiştir. Örneklem yaklaşık %49’u kadın (n=149), %51’i de (n=154) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo4

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümler

Mezun Olunan Bölüm	Sayı	Yüzde
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	129	42,6
Tarih Öğretmenliği	65	21,4
Tarih (Fen Edebiyat) Bölümü	50	16,5
Coğrafya Öğretmenliği	44	14,5
Diğer	15	5,0
Toplam	303	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde en fazla sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Tablo 4’de yer alan değerlere göre öğretmenlerin 129’u (%43) sosyal bilgiler öğretmenliği, 174’ü de (%57,4) diğer bölümlerden mezun olmuşlardır.

Tablo5

Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıfların Ortalama Öğrenci Sayıları

Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı	Sayı	Yüzde
0-24 öğrenci	92	30,4
25-34 öğrenci	151	49,8
35 ve üzeri öğrenci	60	19,8
Toplam	303	100,0

Öğretmenlerin derse girmiş oldukları sınıflardaki öğrenci yoğunluğunu tespit etmeyi amacıyla sorulan “ortalama sınıflarda kaç öğrenciniz var?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının (211 %69) sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısının 25 ve üzeri olduğu görülmektedir. Tarih dersi gibi özellikle öğrenciyle etkileşim kurulması ve öğrencilerin derse katılımının öğrenme açısından önemli etkileri olduğu bir deste öğrenci sayısının az olması hem öğretmenlerin alternatif yöntemler kullanması için imkan ve zaman sağlaması açısından hem de öğrencilerin dersi daha kolay takip edebilmesi açısından önemlidir (Celep, 2002) Özellikle ortaokul düzeyinde

kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminin zor olduğu, kalabalık sınıfların öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği gibi, öğrenciler arasında da hijyen, eğitim öğretim ortamı, sosyal iletişim ve rehberlik gibi alanlarda olumsuz etkiler olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Bakioğlu ve Polat, 2002; Yaman, 2010). Fiziksel imkânların iyileştirilmesi doğrudan doğruya kamu bütçesini ilgilendirdiğinden öğretmenlerin ve okul idarelerinin bu konuda yapabilecekleri çok fazla bir şey bulunmamaktadır. Ancak eğitim fakültelerinde veya öğretmenlerin pedagojik eğitimleri sırasında kalabalık sınıf yönetimi konusunda da eğitim almaları sonradan karşılaşılabilecekleri sorunlara onları hazırlayacaktır (Tomlinson, 1988).

Tablo6

Meslekte Çalışılan Süre Dağılımı

Çalışılan Süre	Sayı	Yüzde
1-5 yıl	47	15,5
6-10 yıl	51	16,8
11-15 yıl	67	22,1
16-20 yıl	71	23,4
21 ve üzeri	67	22,1
Toplam	303	100,0

Öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri Tablo 6 da gösterilmiştir. Tablodaki verilere göre çalışmaya katılan 303 öğretmenden yaklaşık % 16'sı (n=47) 1-5 yıl arası, % 17 si (n=51) 6-10 yıl arası, %22'si (n=67) 11-15 yıl arası, %23'ü (n=71) 16-20 yıl arası, %22'si de (n=67) 21 yıl ve üzeri meslek tecrübesine sahiptir. Örnekleme yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre göz önüne alındığında çalışmaya katılan öğretmenlerin nispeten tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Nitekim örneklemin yaklaşık %68'i 11 yıl ve daha fazla meslek tecrübesine sahip öğretmenlerden oluşmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

Öğrenim Durumu	Sayı	Yüzde
Lisans	261	86,1
Yüksek Lisans	38	12,5
Doktora	4	1,3
Toplam	303	100,0

Tablo 7 çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarını göstermektedir. Tabloda yer alan değerlere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (261, %86) lisans mezunudur. Yüksek lisan yapan öğretmen sayısı 38 (%13), doktora yapan öğretmen sayısı da 4 (%1) kişi olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin ders için girdikleri sınıfların dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin 57’si (%19) 5, 6, 7 veya 8. Sınıf olmak üzere tek bir sınıfa derse girmektedirler. Geri kalan 246 (%81) öğretmen en az iki olmak üzere çok sayıda ayrı sınıfa derse girdiği görülmektedir. 53 öğretmen (%18) ortaokul düzeyindeki tüm sınıfların (5, 6, 7 ve 8) dersine girdiğini belirtmiştir. Tablo 6’da yer alan değerler, değişik yaş gruplarında öğrencilerin yer aldığı sınıflara derse giren öğretmenlerin bu yaş gruplarının fizyolojik, sosyolojik ve pedagojik ihtiyaç ve beklentilerinin farkında olması ve bu ihtiyaçları karşılayacak donanımda olmaları büyük önem arz etmektedir.

Tablo8

Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıfların Dağılımı

Derse Girilen Sınıf	Sayı	Yüzde
5. sınıf	5	1,7
6. sınıf	13	4,3
7. sınıf	20	6,6
8. sınıf	19	6,3
5 ve 6. Sınıf	25	8,3
5 ve 7. Sınıf	7	2,3
5 ve 8. Sınıf	9	3,0
6 ve 7. Sınıf	27	8,9
6 ve 8. Sınıf	4	1,3
7 ve 8. Sınıf	55	18,2
5, 6 ve 7. Sınıf	23	7,6
5, 6 ve 8. Sınıf	6	2,0
5, 7 ve 8. Sınıf	9	3,0
6, 7 ve 8. Sınıf	28	9,2
5, 6, 7 ve 8. Sınıf	53	17,5
Toplam	303	100,0

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Ölçeği'nin (SBDTÖF) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın ikinci alt amacı, SBDTÖF'nün geçerlik ve güvenilirlik niteliklerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, SBDTÖF için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapı geçerliğini belirlemeye dönük çalışmalar

AFA: Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde, SBDTÖF'nün faktör yapısını belirleyerek yapı geçerliğini incelemek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada, AFA dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılmasıdır (Kalaycı, 2005).

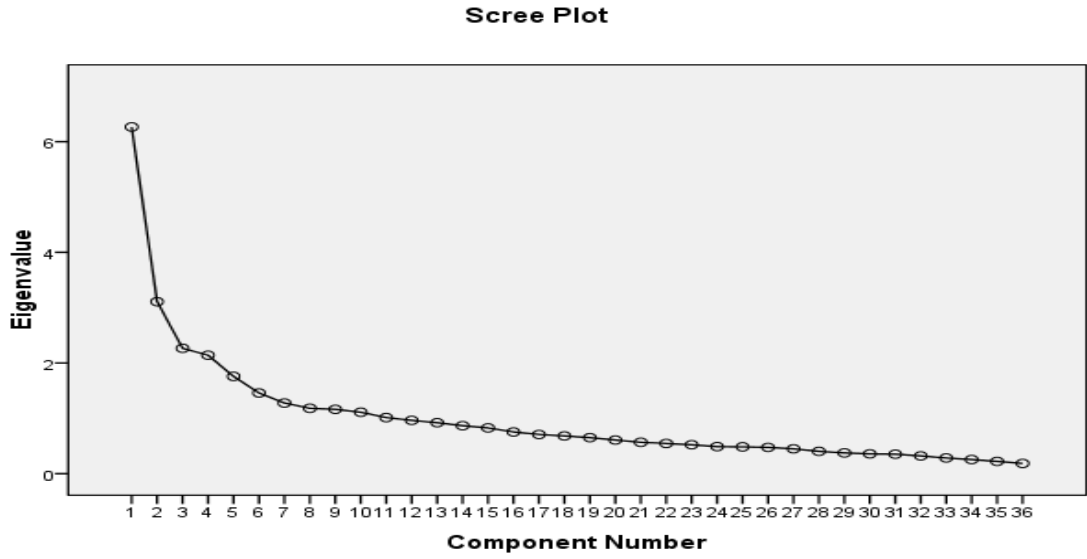
Alan yazında, AFA'yı gerçekleştirmeden önce, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneklem büyüklüğü bu incelemede ilk sırayı almaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir.

Alanyazında, örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan bu değer için .60 ve üzerinin yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Kline, 1994; Büyüköztürk, 2006). Analiz sonucunda, 303 öğretmenden oluşan araştırma grubuna ilişkin KMO değerinin .756 olduğu belirlenmiştir. KMO değerinin “iyi” derecede olması, mevcut verilerin genel olarak faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiş (Kline, 1994; Büyüköztürk, 2006) ve Bartlett testi sonucunda Ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur [$\chi^2=2518,437$, $sd=378$, $P<.001$]. Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması, korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğu konusunda kanıt sağlamış ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara bağlı olarak, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada SBDTÖF'nin faktör yapısını belirlemek için, AFA yaklaşımı ve onun en yaygın kullanılan temel bileşenler (Principal components) analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin döngüsüz olarak gerçekleştirilmesi sonucunda, Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin açıkladığı varyans oranları Toplam Variance Explained tablosu aracılığıyla incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Özdeğeri 1 ve 1'den büyük olan faktörler dikkate alındığında, SBDTÖF'nin 4 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu 4 faktör toplam varyansın %43.15'ini açıklamıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde yalnızca Kaiser-Guttman ilkesine göre faktör sayısına karar vermenin gerçekte var olandan fazla sayıda faktör üretilmesine yol açabileceği; faktör sayısına karar verebilmek için bunların yanında faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesinin de önemli bir ölçüt olduğu vurgulanmaktadır (Zwick ve Velicer, 1986; Akbulut 2010; Çokluk ve diğerleri, 2010). Ayrıca ilk dört bileşen dışındaki faktörler altında toplanan maddelerin ya sayıca çok az olduğu (bir-iki madde) ya da diğer bileşenler altında da 0.30'un üstünde faktör yüküne sahip oldukları ve iki bileşen altındaki yüklerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Bu değerler tek başlarına ele alındığında, ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterebileceği düşünölmektedir. Faktör sayısına sağlıklı karar verebilmek için özdeğer dışında dikkate alınan çizgi grafiği (screeplot) Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde, çizgi grafiğinin eğiminde üçüncü faktörden sonra oldukça keskin bir düşüő gözlenmiştir. İlk üç faktörden sonra, ivmede gittikçe azalan bir düşme gözlenirken; dördüncü faktörden itibaren bu düşüőün gittikçe yataylaştığı ve ivmenin iyice azaldığı görölmüştür. Çizgi grafiğinde eğimin kaybolmaya başladığı noktanın ya da yatay Şekil aldığı noktanın, uygun faktör sayısını belirlemede ölçüt olarak kullanılabilen dikkate alındığında (Kalaycı, 2005), Sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalık Ölçeği’nin (SBDTÖF) faktör yapısının dört bileşenle sınırlanabileceği düşünölmüştür.



Şekil 2. Sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalık Ölçeği’nin (SBDTÖF) Faktör Analizine İlişkin ScreePlot (Çizgi Grafiği) Testi Sonucu

Aracın dört faktörlü yapı için gerçeğleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla ölçek maddelerinin söz konusu faktör yapıları altında hem istatistiksel hem de kuramsal olarak anlamlı bir biçimde toplandığı görölmektedir. Bu sonucu özdeğer, toplam varyansa katkı yüzdesi ve ScreePlot grafiği (çizgi grafiği) de desteklemektedir.

SBDTÖF'nün temel bileşenler tekniği ile dört faktörlü yapısının analizinde faktör yapılarının kolay yorumlanmasını sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişki veren maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Bunun için de öncelikle faktör yapılarının birbiriyle ilişkisiz olabileceği düşüncesiyle analize dik döndürme tekniklerinden varimax (maksimum değişkenlik) tekniği ile başlamanın daha uygun olduğuna karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çerçevede döndürülmüş korelasyon matrisi incelendiğinde, .30'u (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve .20'yi aşan (Şimşek, 2007) çok sayıda madde olduğu gözlenmiştir.

Varimax dik döndürme sonucunda dört faktörlü yapının her bir faktörünün hangi maddelerden oluştuğunu döndürülmüş (rotation) bileşenler matrisinden belirlemek üzere bazı ölçütler kullanılmıştır. Alanyazında, çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın % 40 - % 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer ve diğerleri, 1988, Akt. Tavşancıl, 2005). Bu ölçüte dayanarak elde edilen dört faktörlü ölçek yapısı, öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin farkındalıklarını ölçmek için yeterli bulunmuştur.

Tablo9

Dört Faktörlü Yapı İçin Açımlayıcı Faktör Analizi Gerçekleştirilirken İzlenen Yol Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Ölçeği'nin (SBDTÖF Maddeler Elendikten Sonra Varimax Yöntemi ile Dik Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

SBDTÖF'nin Faktör Yapısına Göre Madde No	SBDTÖF'nin Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri			
	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2	FAKTÖR 3	FAKTÖR 4
madde50	,799	-,024	-,051	,000
madde51	,754	,025	-,019	,137
madde38	,743	,193	,028	,076
madde39	,742	,069	-,028	,069
madde26	,693	,177	,049	-,095
madde40	,670	,130	-,064	,076
madde27	,630	,191	-,086	,158
madde23	,560	,307	,029	-,105
madde16	,535	,147	,110	-,042
madde28	,520	,269	,119	-,135
madde11	,047	,580	-,164	,468
madde9	,193	,568	-,036	-,112
madde35	,183	,545	,081	,045
madde13	-,026	,540	,001	-,123
madde10	,225	,524	-,220	-,153
madde6	,256	,510	-,064	,022
madde44	,080	,501	,006	,043
madde3	,273	,465	,096	,230
madde36	,252	,437	,105	-,111
madde1	,210	,398	,349	-,162
madde47	,174	-,351	,179	,275
madde30	,021	-,093	,679	-,086
madde33	,075	-,044	,677	-,021
madde31	-,055	-,157	,676	-,065
madde34	,017	,013	,598	,183
madde29	-,073	,055	,472	,198
madde25	-,025	,080	,429	-,083
madde2	,317	,344	,349	,201
madde12	-,044	,400	-,186	,695
madde18	-,138	-,008	,071	,655
madde46	,119	-,142	,080	,555
madde49	,154	-,124	,039	,437
madde43	,081	,183	,151	-,216
% Varyans	% 14,489	% 7,229	% 5,565	%4,476
Özdeğer	7,390	3,687	2,882	2,283

Tüm Ölçek için; KMO=0.756
Bartlett Küresellik Testi $X^2=2518,437$, $sd=378$, $P<.001$]

Faktör (Boyut) 1: Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin değer kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin algıları, **Faktör (Boyut) 2:** Sosyal bilgiler dersi

kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları, **Faktör (Boyut) 3:** Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algıları, **Faktör (Boyut) 4:** Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları şeklinde araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir.

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, toplam varyansın % 14,489 unu açıklayan ve on maddeden oluşan “tarih konuların öğrencilerin değerler eğitimine sağladığı katkılara yönelik öğretmenlerin algıları” boyutunun faktör yük değerleri .79 ile .52 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 7,229’unu açıklayan ve onbir maddeden oluşan “tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları” boyutunun faktör yük değerleri 0,580 ile 0,351 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 5,565’ini açıklayan ve yedi maddeden oluşan “tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algıları” boyutunun faktör yük değerleri 0,679 ile 0,349 arasında değişmektedir. Toplam varyansın % 4,476’sını açıklayan ve beş maddeden oluşan “tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları” boyutunun faktör yük değerleri 0,695 ile 0,216 arasında değişmektedir.

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesine yönelik çalışmalar

303 katılımcının, ölçeğin 33 maddesine verdikleri yanıtlardan elde edilen iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.77$ olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan dört boyutun iç tutarlılık katsayıları; “tarih konuların öğrencilerin değerler eğitimine sağladığı katkılara yönelik öğretmenlerin algıları” için 0.87, “tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları” için 0.55, “tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algıları” için 0.66, “tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları” için ise 0.27’dir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, kendi algılarına göre, Sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalıklarının ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesidir. Bu bölümde, ilköğretim öğretmenlerinin, Sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalık düzeyleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo10

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Tarih Konularının Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	N	Madde sayısı	En düşük	En yüksek	Ortalama	Ortanca	Standart sapma
1. boyut	303	10	10	43	22,33	22	6,40
2. boyut	303	11	12	38	24,36	24	5,25
3. boyut	303	7	7	26	15,83	15	4,10
4. boyut	303	5	5	17	10,32	10	2,49

Tablo 10’da görüldüğü gibi, 1.Boyut tarih konularının öğrencilerin değerler eğitimine sağladığı katkılara yönelik öğretmenlerin algılarına ilişkin değerlendirmeleri göstermektedir. Bu faktör kapsamında toplam 10 soru bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu boyuttaki sorulara verdikleri değerler 10 ile 43 arasında değişmektedir. Ortalama 22,33, standart sapma değeri de 6,40 olarak ölçülmüştür. 2. Boyut tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algılarını içermektedir. Bu faktör kapsamında kullanılan soru sayısı 11’dir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevapların ortalaması 24,36, standart sapmasın da 5,25 olarak ölçülmüştür. Bu boyuttaki sorulara verilen cevaplar 12 ile 32 değerleri arasında değişmektedir. 3. Boyut tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algılarına ilişkin değerlendirmeleri ölçmektedir. Toplam 7 sorunun kullanıldığı bu boyutta verilen cevaplar en düşük 7 en yüksek de 26 olarak ölçülmüştür. Ortalama 15,83

ve standart sapması 4,10 olarak ölçülmüştür. Son olarak 5 sorunun kullanıldığı 4. boyut tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Sorulara verilen cevaplar 5 ve 17 değerleri arasında dağılım göstermektedir. Bu boyutta yer alan sorulara verilen cevapların ortalama değeri 10,32 standart sapma değeri de 2,49 olarak ölçülmüştür. Ölçeği oluşturan dört boyuta ilişkin normallik varsayımını ortaya koymak için varsayımlar sınanmıştır. Buna göre ilk olarak normallik için aritmetik ortalamanın medyana (ortanca) eşitlik durumu incelenmiş ve tüm alt boyutlar için bu değerlerin birbirlerine yakın olduğu bulunmuştur. Bir diğer normallik bulgusu çarpıklık ve basıklık değerleridir. Bu normallik varsayımı için çarpıklık değerinin çarpıklık değeri hatasına bölüm sonucunun %95 güven sınırı için öngörülen değerler arasında olması gerekmektedir. Araştırmada yer alan dört boyut için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,96 ile +1,96 aralığındadır. Normallik için istatistiksel bir varsayım olarak kolmogorf smirnoff ve shapiro wilk değerleri ve bu testlere ilişkin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde dağılımların bu varsayımı doğrulamadığı bulunmuştur. Son olarak dört alt boyut için dağılımlar incelendiğinde veriler normale benzemese de buna yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Tüm bu açıklamalar ve bulgular ışığında ayrıca faktör analizi için yapılan analizin sonucunda kaiser mayer olkin değeri ve barlett küresellik testi sonuçları da aynı veri setinden geldiği göz önünde bulundurularak, dağılımların normal dağılıma benzediği ve parametrik istatistikler için gerekli olan varsayımlardan normallik, bağımlı değişkenlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde olması ve varyans dağılımlarının homojen olmaları araştırma için seçilen istatistiksel tekniklerin parametrik istatistikler olmasına karar verilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt amacı, ortaokul öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde, sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularına ilişkin öğretmenlerin algılarının ölçülmesinin amaçladığı bu çalışmada

sırasıyla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Yapılacak veri analizinde derste öğretilen konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine, tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlar, öğretim programına ilişkin unsurlar ve fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin unsurların yer alan değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşleri

Alt sorular:

S1- Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin değer kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Bu fonksiyona ilişkin görüşler:

S_{1_1} Öğretmenin cinsiyetine göre

S_{1_2} Herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığına göre

S_{1_3} Meslek tecrübesine (çalışma yılı) göre

S_{1_4} Öğrenim durumuna göre

S_{5_5} Mezun olduğu bölüme göre

S_{1_6} Derse girdiği sınıfa göre

S_{1_7} Öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

S₂₋ Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Bu görüşler:

S_{2_1} Öğretmenin cinsiyetine göre

S_{2_2} Herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığına göre

S_{2_3} Meslek tecrübesine (çalışma yılı) göre

S_{2_4} Öğrenim durumuna göre

S_{2_5} Mezun olduğu bölüme göre

S_{2_6} Derse girdiği sınıfa göre

S_{2_7} Öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

S₃- Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Bu görüşler:

S_{3_1} Öğretmenin cinsiyetine göre

S_{3_2} Herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığına göre

S_{3_3} Meslek tecrübesine (çalışma yılı) göre

S_{3_4} Öğrenim durumuna göre

S_{3_5} Mezun olduğu bölüme göre

S_{3_6} Derse girdiği sınıfa göre

S_{3_7} Öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

S₄- Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Bu görüşler:

S_{4_1} Öğretmenin cinsiyetine göre

S_{4_2} Herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmadığına göre

S_{4_3} Meslek tecrübesine (çalışma yılı) göre

S_{4_4} Öğrenim durumuna göre

S_{4_5} Mezun olduğu bölüme göre

S_{4_6} Derse girdiği sınıfa göre

S_{4_7} Öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Algılarının Farklılık Gösterme Durumu

a-Cinsiyet

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin neler olduğuna dair öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterip göstermediğinin ölçülmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi (Independent-Samples T-Test) kullanılmıştır. Bu test iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak amacıyla kullanılan en yaygın ölçme tekniğidir (Ural ve Kılıç, 2006).

Tablo 11’de, SBDTÖFÖ’den alınan toplam puan ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo11

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Düzeyleri Toplam Puanı ve Alt Boyutlarının Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı (Min. 17 ; Maks. 50)	Kadın	149	38,1678	6,59177	301	1,397	,163
	Erkek	154	37,1429	6,17440			
Öğretmen Kay. Unsurlar (Min. 26 ; Maks. 71)	Kadın	149	42,0336	5,332624	301	0,491	,623
	Erkek	154	41,7143	5,96144			
Öğrt. Programından. Kay. Unsurlar (Min. 16 ; Maks. 35)	Kadın	149	25,8859	4,02279	301	1,300	,195
	Erkek	154	26,5000	4,19656			
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar. (Min. 13 ; Maks. 45)	Kadın	149	19,7047	2,38663	301	0,402	,688
	Erkek	154	19,8377	3,28289			

Bu kategoride yer alan sorulara verilen cevaplardaki dağılımın cinsiyete göre farklılık göstermediğine ilişkin aşağıdaki sorular test edilmiştir:

S_o: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir.

S₁:Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 11’de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin derse ilişkin verdikleri cevaplar arasında öğretmenlerin 1.boyut “sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin değer kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarının değerlendirmeleri” ($t_{(301)}= 1,397$; $p>.05$), 2. boyut “sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları“ ($t_{(301)}= 0,491$; $p>0.05$), 3. boyut “Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algılarına ilişkin değerlendirmeleri” ($t_{(301)}=-1,300$; $p>.05$) ve 4. Boyut “sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları” ($t_{(301)}=-0,402$; $p>.05$) alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu değişkenler için S_0 reddedilmiş ve öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin verilen cevaplarda tüm boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin benzer cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

b-Hizmet içi Eğitim

Çalışma kapsamında öğretmenlere tarih konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin 63 tanesi bu tür hizmet içi eğitimlere katılmış, 240 tanesi bu tür bir eğitime katılmamışlardır. Anlattıkları dersle ilgili bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerle bu tür bir eğitime katılmayan öğretmenlerin derse ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını ölçmek için yine bu değişkenler arasında bağımsız t testi uygulanmıştır.

Bu kategoride yer alan sorulara verilen cevaplardaki dağılımın kursa katılım durumuna göre farklılık göstermediğine ilişkin aşağıdaki sorular test edilmiştir:

S₀: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenin hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına göre farklılık göstermemektedir.

S₁: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenin hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına göre farklılık göstermektedir.

Tablo12

Öğretmenlerin Tarih Öğretimine İlişkin Algularının Öğretmenin H.İçi Kursu Katılıp Katılmamasına Göre Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T Testi)

Boyutlar	Herhangi Bir Hizmeti İçi Eğitim Kursuna Katıldınız mı?	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	T	P
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı	Katılan	63	39,4921	6,07712	301	2,598	0,010**
	Katılmayan	240	37,1625	6,39778			
Öğretmen Kay. Unsurlar	Katılan	63	43,2540	5,19916	301	2,198	0,029*
	Katılmayan	240	41,5083	5,71279			
Öğrt. Programından Kay. Unsurlar	Katılan	63	26,7619	4,07080	301	1,223	0,222
	Katılmayan	240	26,0500	4,12432			
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar	Katılan	63	19,8889	2,96273	301	0,361	0718
	Katılmayan	240	19,7417	2,85492			

*p≤0,05. **p≤0,01.

Tablo 12 hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin verdikleri cevapların bağımsız t testi sonuçlarını yansıtmaktadır. Hizmet içi eğitim kurslarına katılanlar ile katılmayan öğretmenlerin verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında, öğretmenden kaynaklı unsurlarla ilgili sorulara verilen cevaplar ($t_{(301)}=2,198$; $p\leq 0,05$) ile derste anlatılan konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin sorulara verilen cevaplar ($t_{(301)}=2,598$; $p\leq 0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Öğretmenden kaynaklanan unsurlar sorusuna verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde, tarih konularının öğretiminde öğretmenden

kaynaklanan unsurlar konusunda hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=39,49$) hizmet içi eğitim kurslarına katılmayan öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{X}=37,16$) göre yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin sorulara verilen cevaplarda hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=43,25$), hizmet içi eğitim kurslarına katılmayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=41,51$) daha yüksektir. Bu iki faktör için farklılık varsayan H_1 kabul edilirken, öğretim programına ilişkin unsurlar ve fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin algı boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu faktörler için grupların benzer cevaplar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

c-Meslek tecrübesine (çalışma yılı) göre

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin algılarının öğretmenlerin çalıştıkları meslek yılına göre değişiklik gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi ikiden fazla grubun verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmeye yarayan bir ölçme aracıdır.

Bu kapsamda yapılan analizde aşağıdaki sorular test edilmiştir.

S_0 : Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenin mesleki tecrübesine göre farklılık göstermemektedir.

S_1 : Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenin mesleki tecrübesine göre farklılık göstermektedir.

Tablo 13 tarih konularının öğretimine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki tecrübelerine (çalışma yılı) göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin sonuçları içermektedir. Tablo incelendiğinde derste anlatılan konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin algılar ($F=3,810$, $p \leq 0,01$) faktörünün öğretmenlerin mesleki tecrübe (çalışma yılı) değişkenine göre

değişiklik gösterdiği görülmüştür. Diğer tüm boyutlarda istatistiksel anlamda bir farklılık gözlenmemektedir. Dolayısıyla diğer boyutlar için tarih konularının öğretimine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki tecrübelerine (çalışma yılı) göre değişiklik gösterdiğini varsayan S₁ reddedilmiştir.

Tablo13

Öğretmenlerin (Algıları) ve Mesleki Tecrübe ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı (SS)	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması (MS)	F	p
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı	Gruplar arası	600,478	4	150,119	3,810	,005**
	Grup içi	11742,737	298	39,405		
	Toplam	12343,215	302			
Öğretmen Kay. Unsurlar	Gruplar arası	278,521	4	69,630	2,219	,067
	Grup içi	9349,459	298	31,374		
	Toplam	9627,980	302			
Öğretim Programından. Kay. Unsurlar	Gruplar arası	142,314	4	35,578	2,131	,077
	Grup içi	4975,805	298	16,697		
	Toplam	5118,119	302			
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar	Gruplar arası	47,965	4	11,991	1,461	,214
	Grup içi	2445,322	298	8,206		
	Toplam	2493,287	302			

**p≤0,01

Derste öğretilen konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin algıların gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları da Tablo 14'de sunulmuştur. Test sonuçları incelendiğinde meslek tecrübesi (çalışma yılı) yüksek olan öğretmenlerin derste anlatılan konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu soruya verilen cevaplar arasında ortalaması en yüksek olan grup meslek tecrübesi en fazla olan beşinci grup (21 yıl ve daha üzeri) olmuştur.

Tablo14

Toplumsal İhtiyaçların Karşılama Düzeyi ve Mesleki Tecrübe ile İlgili Tukey HSD Testi

Grup	Mesleki Tecrübe (Çalışma Yılı)	N	Ortalamalar	Gruplar Arası Fark
1	1-5 Yıl	47	37,2553	
2	6-10 Yıl	51	36,7255	5
3	11-15 Yıl	67	37,3433	
4	16-20 Yıl	71	36,4366	5
5	21 ve Üzeri	67	40,2090	(2-4)

d-Öğrenim durumları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin 261’i lisans, 38’i Y. Lisans ve 4 tanesi doktora derecesine sahip oldukları gözlenmiştir. Doktora yapanların sayısı az olduğundan gruplar arasında daha doğru bir karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla doktora ve yüksek lisans yapanlar birleştirilerek Lisans ve Lisans Üstü şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır. Tarih konularının öğretime ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde öğretmenlerin algılarındaki dağılımda öğrenim durumunun istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı gözlemiştir. Öğretmenlerden kaynaklanan, öğretim programından kaynaklanan, fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan unsurlar ve ders kapsamında öğretilen konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin algıların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo15

Öğretmenlerin Algularının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem T Testi)

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Sd.	Ss.	T	P
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı	Lisans	261	37,5057	301	6,44242	-0,958	0,339
	Lisans Üstü	42	38,5238		6,07770		
Öğretmen Kay. Unsurlar	Lisans	261	41,9004	301	5,75173	0,223	0,823
	Lisans Üstü	42	41,6905		4,99994		
Öğretim Programından. Kay. Unsurlar	Lisans	261	26,1379	301	4,20395	-0,633	0,527
	Lisans Üstü	42	26,5714		3,54857		
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar	Lisans	261	19,8966	301	2,79299	1,885	0,060
	Lisans Üstü	42	19,0000		3,26100		

e-Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm

Tablo 4 çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümleri göstermektedir. Öğretmenlerin 129'u sosyal bilgiler öğretmenliği, 65'i tarih öğretmenliği, 50'si tarih bölümü (fen edebiyat), 44'ü coğrafya öğretmenliği, 10'u coğrafya bölümü (fen edebiyat) ve son olarak da 5'i diğer bölümlerden mezun olmuşlardır. Tarih konularının öğretimine ilişkin boyutlar konusundaki alguların öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre değişiklik gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir. Bu kapsamda yapılan analizde aşağıdaki sorular test edilmiştir.

S_o: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermemektedir.

S₁:Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre farklılık göstermektedir.

Tablo 16'ya göre öğretim programından kaynaklanan unsurlara ilişkin algılar (F=2,431, p≤0,05)boyutunun öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu faktör dışındaki incelenen değişkenlerin hiç birisi öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla öğretmenden kaynaklanan, fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan unsurlar ve ders kapsamında öğretilen konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin algılar için S₁reddedilerek bu faktörlerin öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre değişmediği söylenebilir.

Tablo16

Öğretmenlerin Algıları ve Mezun Oldukları Bölüm ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı	Gruplar arası	61,499	4	15,375	,373	,828
	Grup içi	12281,716	298	41,214		
	Toplam	12343,215	302			
Öğretmen Kay. Unsurlar	Gruplar arası	51,973	4	12,993	,404	,805
	Grup içi	9576,007	298	32,134		
	Toplam	9627,980	302			
Öğretim Programından. Kay. Unsurlar	Gruplar arası	161,718	4	40,429	2,431	,048*
	Grup içi	4956,401	298	16,632		
	Toplam	5118,119	302			
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar	Gruplar arası	23,040	4	5,760	,695	,596
	Grup içi	2470,247	298	8,289		
	Toplam	2493,287	302			

*p≤0,05

Öğretim programından kaynaklanan unsurlara ilişkin algıların gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları da Tablo 17’de sunulmuştur. Test sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre yapılan karşılaştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretim programından kaynaklanan unsurlara dair algılarda ortalaması en yüksek olan grup birinci grup (sosyal bilgiler öğretmenleri) olmuştur.

Tablo17

Öğretim Programından Kaynaklanan Unsurlar ve Mesleki Tecrübe ile İlgili Tukey HSD Testi

Grup	Mezun olunan Bölüm	n	Ortalamalar	Gruplar Arası Fark
1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	129	26,7054	5
2	Tarih Öğretmenliği	65	25,9077	
3	Coğrafya Öğretmenliği	44	26,5682	
4	Tarih Bölümü (Fen Edebiyat)	50	25,7400	
5	Diğer Bölümler	15	23,5333	1

f-Öğretmenin Girdiği Sınıf Dağılımı

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğretmenlerin derse girdikleri sınıfların dağılımları verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin yaklaşık %82’si iki veya daha fazla seviyede sınıfın (5-6, 5-8, 5-6-7, 5-6-7-8 vb.) derslerine girmektedir. Analiz amacıyla öğretmenlerin derse girdiği sınıflar yeniden kodlanmıştır. Kodlamada tek sınıfa giren öğretmenler 1, iki ayrı sınıfa girenler 2, üç farklı sınıfa girenler 3 ve son olarak dört farklı sınıfa girenler 4 olarak kodlanmıştır. Oluşturulan bu dörtlü kategori kullanılarak tarih konularının öğretimi ile ilgili algıların öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki farklılıklara göre değişiklik gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmiştir. Bu kapsamda yapılan analizde aşağıdaki sorular test edilmiştir.

S₀: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki farklılıklara göre değişiklik göstermemektedir.

S₁:Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki farklılıklara göre değişiklik göstermektedir.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin algılarındaki dağılımda öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki farklılıkların istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir. Tüm faktörler için S₁ reddedilerek öğretmenden kaynaklanan, öğretim programından kaynaklanan, fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan unsurlar ve ders kapsamında öğretilen konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin algıların öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki farklılıklara göre değişmediği söylenebilir.

Tablo18

Öğretmenlerin Algıları ve Sınıf Dağılımı ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı (SS)	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması (MS)	F	p
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı	Gruplar arası	57,469	3	19,156	,466	,706
	Grup içi					
	Toplam	12285,745	299	41,089		
Öğretmen Kay. Unsurlar	Gruplar arası	226,639	3	75,546	2,403	,068
	Grup içi					
	Toplam	9401,342	299	31,443		
Öğretim Programından. Kay. Unsurlar	Gruplar arası	48,679	3	16,226	,957	,413
	Grup içi					
	Toplam	5069,440	299	16,955		
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar	Gruplar arası	14,410	3	4,803	,579	,629
	Grup içi					
	Toplam	2478,877	299	8,291		
		2493,287	302			

g-Öğretmenin Ortalama Öğrenci Sayısı

Tablo 8’de çalışmaya katılan öğretmenlerin derse girdikleri sınıflar da bulunan ortalama öğrenci sayıları verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin yaklaşık %80’nin sınıflarında 25 ve daha fazla öğrenci bulunmaktadır. Tarih konularının öğretime ilişkin algıların öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre değişiklik gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir. Bu kapsamda yapılan analizde aşağıdaki sorular test edilmiştir.

S₀: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretime ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermemektedir.

S₁: Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretime ilişkin öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 19 incelendiğinde sadece “fiziksel koşullardan kaynaklanan unsurlar” boyutunda öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir (F=3,213, p≤ 0,01). Bu boyut dışında kalan diğer boyutlar için H₁ reddedilerek bu faktörlere ilişkin algıların öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre değişmediği gözlenmiştir.

Tablodaki değerler incelendiğinde öğrenci sayısının fazlalığı hem öğrencilerin derse odaklanması, katılım sağlaması vb. öğrencilerle doğrudan bağlantılı güçlükler yol açarken aynı zamanda öğrenci yoğunluğu nedeniyle sınıfların fiziksel yetersizliğini de doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarını çokluğu veya azlığı, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ile ilişkin görüşlerini özellikle öğrenciden kaynaklanan güçlükler ve fiziksel yetersizlikten kaynaklanan güçlükler yönüyle etkilemektedir.

Tablo19

Öğretmenlerin Alguları ve Öğrenci Sayısı ANOVA Test Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı (SS)	Serbestlik Derecesi (df)	Kareler Ortalaması (MS)	F	p
Toplumsal İht. Karşılama Düz. / Değer Kazanımı	Gruplar arası	127,662	4	31,916	,779	,540
	Grup içi	12215,552	298	40,992		
	Toplam	12343,215	302			
	Gruplar arası	291,199	4	72,800		
Öğretmen Kay. Unsurlar	Gruplar arası	9336,781	298	31,331	2,324	,057
	Grup içi	9627,980	302			
	Toplam					
	Gruplar arası	130,163	4	32,541		
Öğretim Programından. Kay. Unsurlar	Gruplar arası	4987,956	298	16,738	1,944	,103
	Grup içi	5118,119	302			
	Toplam					
	Gruplar arası	103,080	4	25,770		
Fiziksel ve Materyal Kay. Unsurlar	Gruplar arası	2390,207	298	8,021	3,213	,013*
	Grup içi	2493,287	302			
	Toplam					
	Gruplar arası					

*p<0,05

Derste öğretilen konulara ilişkin fiziksel ve materyal kaynaklı unsurlara dair öğretmenlerin algılarının gruplar arasındaki farklılığını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları da Tablo 20'de sunulmuştur. Test sonuçları incelendiğinde özellikle 25-34 öğrenci arası öğrencisi olan öğretmenlerin derste anlatılan konulara ilişkin fiziksel ve materyal kaynaklı unsurlara dair algılarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo20

Fiziksel ve Materyal Kaynaklı Unsurlara Dair Öğretmenlerin Alguları ve Öğrenci Sayısı ile İlgili Tukey HSD Testi

Grup	Öğrenci Sayısı	n	Ortalamalar	Gruplar Arası Fark
1	14 ve daha az	8	18,7500	
2	15-24	85	19,7219	
3	25-34	151	20,4471	
4	35-44	57	19,1930	
5	45 ve Üzeri	2	15,1500	

İlköğretim Öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Öğretimi Farkındalık Düzeylerine Sahip Olma Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt amacı, öğretmenlerin mesleki eğitimleri ve ders anlatma yöntemleri vb. farklı değişkenlere verdikleri cevapların analiz edilmesidir. Bu bölümde, ortaokul öğretmenlerinin tarih konularının anlatımında karşılaştıkları güçlükler, lisans düzeyinde aldıkları eğitimin mesleğe hazırlama seviyesi, hizmetiçi bir eğitim alıp almadıkları ve ders anlatımında kullandıkları yöntem ve teknikler gibi konulara ilişkin görüşlerine ve belirttikleri görüşün açıklamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin lisans seviyesinde almış oldukları eğitimin onları tarih öğretimi konusunda ki mevcut işlerine ne seviyede hazırladıklarına dair algıları sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 20’de sunulmuştur. Tabloda yer alan değerlere göre öğretmenlerin 64’ü (%21) lisans düzeyinde aldıkları eğitimin tarih öğretimi konusunda onları az veya hiç hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümleri gösteren Tablo 3 ile karşılaştırıldığında burada elde edilen sonuç daha iyi anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %20’si sosyal bilgiler ve tarih öğretmenliği branşları dışındaki bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo21

Üniversitede Aldığınız Eğitim Sizi Tarih Öğretiminde Ne Kadar Hazırladı?

	Sayı	Yüzde
Çok iyi hazırladı	21	6,9
İyi hazırladı	103	34,0
Orta derece hazırladı	115	38,0
Az hazırladı	50	16,5
Hiç hazırlamadı	14	4,6
Toplam	303	100,0

Tablo22

Tarih Konularının Öğretimi İle İlgili Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katıldınız mı?

	Sayı	Yüzde
Katıldım	63	20,8
Katılmadım	240	79,2
Toplam	303	100,0

Öğretmenlerin yaklaşık %21'i mezuniyetten sonra öğrettikleri tarih konularına ilişkin bir hizmet içi eğitim kursuna katıldıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 21'deki sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin beşte üçü herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmamışlardır.

Tablo23

Tarih Konularını Öğretirken Hangi Materyali Daha Sık Kullanıyorsunuz?

Kullanılan Materyal	Sayı	Yüzde
Yazılı Basılı Materyaller	40	13,2
Sesli Görsel Materyaller	11	3,6
Teknolojik Materyaller	22	7,3
Ders Notu	5	1,7
Yukarıdakilerin En Az İki	71	23,4
Yukarıdakilerin En Az Üçü	75	24,8
Yukarıdakilerin En Az Dördü	38	12,5
Yukarıdakilerin Tamamı	41	13,5
Toplam	303	100,0

Tarih konularının öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin yapılan çalışmalarda özellikle gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin, ders notu ve kitap üzerine kurulu klasik ders işleme yöntemlerinin yerine geziler, sınıf dışı etkinlikler, oyunlar, rol paylaşımları, eleştirel okumalar, tartışmalar, video ve CD'ler gibi alternatif yöntemleri kullandıkları görülmektedir (Silier, 2002). Ancak ülkemizde tarih konularının öğretimi geleneksel yöntem olarak adlandırılan aktarıcı

geleneğin, soru-cevap yönteminin kullanılmasının ve ders kitabına bağlılığın ötesine geçememiştir (Safran, 2006).

Tablo24

Ders Konularına İlişkin İlgi Çekici Yöntem Ve Tekniklerle Yeterince Yer Veriyormusunuz?

	Sayı	Yüzde
Tamamen	23	7,6
Çoğunlukla	114	37,6
Kısmen	140	46,2
Az	25	8,3
Hiç	1	0,3
Toplam	303	100,0

Bir dersin hangi yöntemlerle işleneceğine o dersin hedefleri yol gösterir. Örneğin öğrenciye hedeflenen davranışları vermeyi amaçlayan bir derste "yaparak öğrenmeye" yönelik yöntemlere daha çok yer verilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2006). Tarih konularının öğretiminde; anlatım, soru-cevap, problem çözme, tartışma, işbirliğine dayalı öğrenme, gezi-gözlem, rol oynama, drama, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası, benzetişim gibi genel öğretim yöntemleri konunun içeriğine göre kullanılabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin derste konu anlatımlarında kullandıkları yöntemleri gösteren cevaplar Tablo 22’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin sadece 5’i (%2) sadece ders notlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışındaki öğretmenlerin tamamı bir veya birkaç farklı materyali kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin %70’i yukarıda belirtilen materyallerin en az iki ve daha fazlasını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Derslerde kullanılan teknik ve yöntemlere ilişkin öğretmenlerin yaklaşık %92’si derslerde ilgi çekici yöntem ve teknikleri kullandıklarını dile getirmişlerdir (Tablo 23).

Tablo25

Tarih Konularının Coğrafya ve Vatandaşlık Gibi Diğer Konularına Dağılımı Sizde Yeterli mi?

	Sayı	Yüzde
Çok yeterli	12	4,0
Yeterli	99	32,7
Kısmen yeterli	133	43,9
Yetersiz	50	16,5
Hiç yeterli değil	9	3,0
Toplam	303	100,0

Tarih konularının ortaokullardaki mevcut öğretim programında yer alan coğrafya ve vatandaşlık gibi diğer ders konuları ile karşılaştırıldığında dağılımının yeterli olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin fikirlerini gösterir sonuçlar Tablo 24’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %80’i tarih konularının kısmen yeterli, yeterli ve çok yeterli olduğunu düşünmektedirler. Sadece 59 öğretmen (%20) tarih konularının öğretim programındaki diğer derslere göre yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo26

Tarih Konularını Öğretirken Güçlük Yaşıyor musunuz?

	Sayı	Yüzde
Her Zaman	8	2,6
Çoğu Zaman	40	13,2
Kısmen	142	46,9
Çok Az	88	29,0
Hiç	25	8,3
Toplam	303	100,0

Çalışmada elde edilen dikkat çekici bulgulardan biriside öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde güçlük yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan soruya verilen cevaplardır.

Tablo 25’de yer alan sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 277’si (%67) kısmen, çoğu zaman veya her zaman ders kapsamındaki konuları öğretmekte güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma öğretmenlerin ders anlatırken yaşadıklarını ifade ettikleri bu güçlükleri anlamayı amaçlamaktadır.

Tablo27

Öğretim Programının Öğrencileri Toplumsal Yaşama Hazırlayabildiğini Düşünüyor musunuz?

	Sayı	Yüzde
Tamamen	24	7,9
Çoğunlukla	84	27,7
Kısmen	149	49,2
Az	39	12,9
Hiç	7	2,3
Toplam	303	100,0

Sosyo-demografik değişkenlere ilişkin son soru sosyal bilgiler öğretim programının öğrencileri toplumsal yaşama hazırlama düzeyine ilişkin öğretmenlerin algısını ölçmeyi amaçlamaktadır. Tablo 26’deki verilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (257 %85) sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen konuların öğrencileri toplumsal yaşama kısmen, çoğunlukla veya tamamen hazırladıklarını düşünmektedirler. Ders kapsamında öğretilen konuların öğrencilerin değer eğitimlerine sağladığı katkılar ve öğretim programının öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin algısının pozitif yönde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada toplam 303 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Tesadüfi örneklem seçim yöntemiyle belirlenen bu öğretmenlerle 13 adet demografik özellikleri yansıtan soru, 33 adet de dersle ilgili algılarını anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Sorular

öğretmenden kaynaklanan unsurlar, öğretim programından kaynaklanan unsurlar, fiziksel koşullardan kaynaklanan unsurlar ve sosyal bilgiler dersi kapsamında anlatılan tarih konularının öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri ölçmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaya 149 kadın, 154 erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık %68'i 11 yıl üzerinde öğretmenlik yapan tecrübeli kişilerden oluşmuştur. Büyük çoğunluğu lisans mezunu (%86) olan öğretmenlerden yüksek lisans ve doktora eğitimi yapanlar da çalışmaya katılmışlardır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal bilgiler öğretmenliği olmak üzere, tarih ve coğrafya öğretmenlikleri gibi bölümlerden mezun olmuşlardır. Girdikleri sınıflar incelendiğinde yaklaşık %81'inin en az iki olmak üzere çok sayıda ayrı sınıfa derse girdiği ve girdikleri sınıfların çoğunlukla 25'in üzerinde öğrencisi olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %21'i üniversitede aldıkları derslerin tarih konularının anlatılması konusunda kendilerine yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım konusunda da örneklemin yaklaşık %80'i bu tür herhangi bir kursa katılmadığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının coğrafya ve vatandaşlık gibi diğer konulara göre yeterli görüp görmedikleri sorusunu öğretmenlerin %20'si yetersiz olarak cevaplamışlardır. Konu anlatım yöntemleri ve materyal kullanımı konusuna ilişkin öğretmenlerin sadece %5'i yalnızca ders notlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin yazılı, görsel teknolojik materyaller gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmanın esas araştırma sorusu olan "tarih konularını öğretirken güçlük yaşıyor musunuz?" sorusuna 277 (%67) öğretmen kısmen, çoğunlukla veya tamamen şeklinde cevap vermişlerdir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin yaklaşık %85'si kısmen, çoğunlukla veya tamamen şeklinde cevaplamışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerini etkileyen faktörlerin analizinde temel olarak bu algıların öğretmenlerin 1) cinsiyetlerine, 2) herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına, 3)

meslek tecrübesine, 4) öğrenim durumuna, 5) mezun olduğu bölüme, 6) derse girdiği sınıf sayısına ve 7) sınıflarındaki öğrenci yoğunluğuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu varsayılmış ve bu varsayımları sınamak için bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) yapılmıştır.

Cinsiyete göre farklılıklar incelendiğinde öğretmenlerin algılarında “sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin değer kazanımı ve toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin algıları”, “sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları”, “Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin öğretmenlerin algılarına ilişkin değerlendirmeleri” ve “sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları” alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin tarih öğretimine ilişkin algılarının öğretmenin hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde “ders kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılaması” ve “tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Hizmet içi eğitime katılanların ortalamaları her iki alt boyutta da katılmayanlara göre daha yüksektir.

Mesleki tecrübe (çalışma yılı) değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeylerinin “derste anlatılan konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin” alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Çalışma yılı en fazla olan (21 yıl ve üzeri) grubun ortalamalarının diğer gruplara göre yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarının mezun oldukları bölümlere göre değişiklik gösterip göstermediği konusundaki analiz sonuçlarına göre ise gruplar arasında “tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin unsurlar konusunda öğretmenleri algılarına ilişkin değerlendirmeleri” alt boyutu dışında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılaşma görülmemektedir. Bu boyutla ilgili ortalaması en yüksek olan grubun sosyal bilgiler öğretmenleri olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin algılarını etkileyen bir diğer değişken de öğretmenlerin girdikleri sınıf dağılımlarıdır. Bu boyutla ilgili algılarındaki dağılımda öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki farklılıkların istatistiksel olarak bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Son olarak öğretmenlerin konulara ilişkin algılarının girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısının yoğunluğuyla karşılaştırıldığında sadece “fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları” konusunda istatistiksel olarak grupların farklılaştığı gözlenmiştir. Diğer boyutlar için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Nicel çalışma sonucunda elde edilen verilerin daha iyi anlaşılması amacıyla hazırlanan açık uçlu sorular kullanılarak (Ek- 2) 16 öğretmenle yarı yapılandırılmış derinlemesine mülakat gerçekleştirilmiştir. Mülakat yapılan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin neler olduğuna dair verdikleri yanıtlar kapsamında dile getirilen görüşler incelendiğinde görüşlerin 6 kategoride toplandığı görülmüştür.

Birinci kategoride sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin neler olduğu dile getirilmiştir. Bu kapsamda görüşülen 6 öğretmen ders saatlerinin yetersizliği üzerinde durmuşlardır. Bu durum konuların yetiştirilememesine, yüzeysel anlatılmasına, öğrenciler tarafından akılda tutulamamasına, öğrencilere fazla söz hakkı verilmemesine neden olduğuna, ayrıca farklı ölçme değerlendirme metotlarının

kullanılmamasına neden olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca 4 öğretmen 5. Sınıfta işlenen Atatürk ilkelerinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte 3 öğretmen ise müfredattaki konuların soyut olduğunu ifade etmiştir. 4 öğretmen 6. Sınıftaki dünyanın şekli ve harita bilgisi konularının öğrenciler tarafından anlaşılmadığını söylemiştir. 7. Sınıf Osmanlı tarihi konularını ise 4 öğretmen çok geniş ve birbirinden kopuk bulmaktadır. 3 öğretmen ise 8. sınıfta işlenen Atatürk ilke ve inkılap tarihi konularının çok geniş ve ayrılan sürede yetiştirilemediğini söylemiştir. 8 öğretmen ise ders kitaplarının içerik ve sunuş şekli bakımından yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Teklif olarak ise görsellere ve karikatürlere yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca 3 öğretmen ise ders kitaplarındaki kavramların öğrenciye ağır geldiğini dile getirmiştir. 3 öğretmen ise milli tarih ve milli coğrafyanın geri gelmesi gerektiğini savunmaktadır. Gerekçe olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin tarih konularından coğrafya konularına geçişte sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir gerekçe ise lisans eğitiminde tarih bölümü mezunlarının coğrafya anlatmakta, coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenlerin ise tarih konularını anlatmakta zorlandığını özellikle 2 öğretmen ifade etmiştir. 1 öğretmen de sosyal bilgiler öğretmenliğinden mezun olmasına rağmen tarih ve coğrafyanın ayrı olmasını savunmuştur. 2 öğretmen ise tarih şeridi olmalı, kronolojiye dayanmalı, konular yıllara bölünerek bölüm verilmeli şeklinde beyanda bulunmuştur. 1 öğretmen ise öğrencilerin derse karşı önyargısının olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Son olarak 1 öğretmen ise öğrencilerde milli bilincin oluşmasını sağlayacak yayınların az olması üzerinde durmuştur. Popüler tarih anlayışından kaynaklanan sorunlardan dolayı öğrenciler tarihi yanlış öğreniyorlar. Doğru olan tarihin dizilerdeki gibi olduğunu düşünüyorlar. Öğrenciler dizileri görsel olarak izlediği için etkili oluyor. Biz de bu durumu değiştirmekte güçlük çekiyoruz şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 28’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin “kendinizi nasıl yetiştiriyorsunuz?” sorusuna verdiği örnek ifadeler yer verilmiştir:

Tablo 28

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Kendinizi Nasıl Yetiştiriyorsunuz?” Sorusuna Verdiği Örnek İfadeler

Öğretmen sayısı	Öğretmen görüşleri
16	Kitap ve dergi takip ediyorum
16	İnternette alanı ile ilgili siteleri takip ediyorum
8	Televizyonda belgesel ve güncel konularla ilgili programları takip ediyorum
4	Tecrübeli öğretmenlerden faydalanıyorum
3	Farklı seminer ve panellere katılıyorum

İkinci kategoride tarih konularının öğretimi ile ilgili öğretmenlere kendinizi nasıl yetiştiriyorsunuz sorusuna yanıtlar aranmıştır. 16 öğretmen kendini yenilemek için kitap ve dergi takip ettiğini söylemiştir. 16 öğretmen lisans eğitiminin yetersiz olduğunu bu yüzden internette alanı ile ilgili siteleri takip ettiğini ifade etmiştir. 8 öğretmen televizyonda belgesel ve güncel konularla ilgili programları takip ettiklerini söylemiştir. 4 öğretmen tecrübeli öğretmenlerden faydalandığını söylemiştir. 3 öğretmen ise farklı seminer ve panellere katıldığını dile getirmiştir. Bu sorunun nedenlerine gelindiğinde ise, 6 öğretmen hizmet içi eğitim kurslarının yetersiz ve az olduğunu söylerken genellikle de yapılmadığını ifade etmiştir. 1 öğretmen zümrelerin sağlıklı geçmemesi üzerinde durmuştur. 2 öğretmen çocukların seviyesinin düşük olması bizi köreltiyor şeklinde beyanda bulunmuştur. Diğer yandan ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı var olan bilgiyi verecek zaman bulamadıklarını dile getirmişlerdir. 2 öğretmen merkezi sınavlarda çıkmış soruları çözdüğünü söylemiştir.

Tablo 29’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenciye kazandırmayı düşündükleri değerlere ilişkin görüşlere yönelik örnek ifadeler yer verilmiştir:

Tablo 29

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenciye Kazandırmayı Düşündükleri Değerlere İlişkin Görüşlere Yönelik Örnek İfadeleri

Öğretmen sayısı	Görüşler
13	Yardımlaşma, hoşgörü, evrensel değerler, insan hakları, saygı sevgi, eşitlik, özgürlük ve ahlaki değerler gibi değerleri vermeye çalışıyorum.
7	Günümüz ve geleceği daha iyi yorumlama becerisi kazandırıyorum.
6	Sorumluluk bilincine sahip, vatan ve milletine bağlı gençler yetiştiriyorum.
5	Geçmişten dersler çıkararak aynı hatalara düşmemeleri gerektiğini anlatıyorum.
3	Öğrencilere tarih bilinci kazandırıyorum.
3	Tarihte önemli işler yapmış kişileri anlatarak öğrencilerin onları örnek almaları gerektiğini anlatıyorum.
2	Örnek davranışlarla onlara rol model olmaya çalışıyorum.

Üçüncü kategoride öğretmenlerin öğrenciye kazandırmayı düşündükleri değerlere ilişkin görüşleridir. Görüşülen 13 öğretmen yardımlaşma, hoşgörü, evrensel değerler, insan hakları, saygı sevgi, eşitlik, özgürlük ve ahlaki değerler gibi değerleri vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. 7 öğretmen ise günümüz ve geleceği daha iyi yorumlama becerisi kazandırmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. 6 öğretmen ise sorumluluk bilincine sahip, vatan ve milletine bağlı gençler yetiştirdiklerini savunmuşlardır. 5 öğretmen ise geçmişten dersler çıkararak aynı hatalara düşmemeleri gerektiğini anlattıklarını belirtmişlerdir. 3 öğretmen öğrencilere tarih bilinci kazandırdıklarını söylemiştir. 3 öğretmen tarihte önemli işler yapmış kişileri anlatarak öğrencilerin onları örnek almaları gerektiğini anlattıklarını belirtmiştir. 2 öğretmen ise örnek davranışlarla onlara rol model olmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Bir öğretmen de sosyal bilgilerin yaşamla iç içe bir ders olduğunu gösterdiğini söylerken başka bir öğretmen ise atalarımızın mirasına sahip çıkarak Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda öğrencileri

yetiştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Bir ğretmen ise sorgulama, dūřınme, analitik dūřınce becerisini kazandırmaya çalıştığını ifade etti.

Tablo 30’da sosyal bilgiler ğretmenlerinin öğretmenlerin tarih konularına uygun ğretim yöntem/ teknik ve materyalleri kullanımına ilişkin örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Tablo30

Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin ğretmenlerin Tarih Konularına Uygun ğretim Yöntem/ Teknik ve Materyalleri Kullanımına İlişkin rnek İfadeleri

Öğretmen sayısı	Grūřler
12	Dūz anlatım yöntemini kullanıyorum.
11	Derslerin genellikle sınıfta işleniyor, sınıf dışı etkinlikler yapmıyorum.
10	Sesli ve grūntūlū materyalleri kullanmıyorum.
9	Soru cevap yöntemini kullanıyorum.
9	Görsel materyaller kullanıyorum.
7	Canlandırma ve drama yöntemini kullanıyorum.
7	Harita kullanıyorum.
2	Beyin fırtınası ve tartışma yöntemini kullanıyorum.

Drdūncū kategoride öğretmenlerin tarih konularına uygun ğretim yöntem/ teknik ve materyalleri kullanımına ilişkin grūřleridir. Bu kategoride 11 ğretmen derslerin genellikle sınıfta işleniyor, sınıf dışı etkinlikler yapılamıyor. Bu durumun nedenleri ise MEB in denek vermemesi, okul idaresinin desteğininin yetersizliği, prosedūr sorumluluğun fazla olmasından dolayı mesuliyet almak istememeleri ve derse ayrılan sūrenin kısıtlı olması olarak ifade etmişlerdir. 12 ğretmen dūz anlatım yöntemini, 9 ğretmen soru cevap yöntemini kullandığını söylemiştir. 10 ğretmen sesli ve görsel materyalleri kullanamıyoruz. Nedeni ise çalıştığımız okullarda teknolojik imkanlar (sinevizyon, akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayar) kısıtlı. Bu durumda bizi dūz anlatım ve soru cevap yöntemi kullanmamızı zorunlu kılıyor şeklinde beyanda bulunmuştur. 7 ğretmen harita kullandığını söylemiştir. 7 ğretmen canlandırma ve drama yöntemiyle dersi zevkli hale getirmeye çalıştığını belirtmiştir. 9 ğretmen görsel materyallerle (projeksiyon, video, slayt, tarihi belgesel, sinevizyon, akıllı tahta sinema) dersi

zenginleştirmeye çalıştığını belirtmiştir. 2 öğretmen beyin fırtınası ve tartışma yöntemi kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında 1 öğretmen proje ödevleri verdiğini, bir öğretmen uzman konuklar davet ederek öğrencileri bilgilendirdiğini, diğer bir öğretmen ise az da olsa gezi düzenliyorum şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Dersle ilgili materyallerin yeterince kullanılmasıyla ilişkili olarak 3 öğretmen sosyal bilgiler laboratuvarı mutlaka okullarda bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Bu öğretmenlerden birisi daha önce çalıştığı okulda bu laboratuvarın bulunduğunu ve çok faydalı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 31’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkin örnek ifadelerine yer verilmiştir:

Tablo31

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Örnek İfadeleri

Öğretmen sayısı	Görüşler
10	7. sınıflarda konu bütünlüğü yok ve konular çocukların seviyesine uygun değildir.
7	Müfredat yoğun buna karşın ders saati yetersizdir.
5	Ders kitapları yetersizdir.
4	5. sınıflarda Atatürk ilkeleri konusu çocukların seviyesine uygun değildir.
4	8. sınıflarda mevcut ders saati ile inkılap tarihi konuları yetişmediği için hızlı geçilmektedir.
4	Ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler çocukların seviyesinin üstündedir.
2	Öğretmen zümreleri verimli değildir.

Beşinci kategori öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerdir. Bu kategoride 10 öğretmen 7. sınıflarda konu bütünlüğünün olmadığını, konuların çocukların seviyesine uygun olmadığını, Osmanlı tarihi içindeki konu akışı ders işlenişini etkiliyor, konular padişah padişah verilmeliydi şeklinde ifade etmişlerdir. 7 öğretmen müfredatın yoğun olmasına karşın ders saatinin yetersiz olduğunu söylemiştir. 5 öğretmen ders kitaplarının yetersizliğinden bahsederek, görsellerle zenginleştirilip harita ve resim konulması

gerektiğini belirtmiştir. 4 öğretmen 5. sınıflarda Atatürk ilkeleri konusunun çocukların seviyesine uygun değil diyerek 8. sınıfta verilmesi gerektiğini savunmuştur. 4 öğretmen 8. sınıflarda mevcut ders saati ile inkılap tarihi konuları yetişmediği için hızlı geçildiğini söyleyerek bu durumla ilgili çözüm olarak öğretmenlerden bir tanesi vatandaşlık dersinde de inkılap tarihi konuları işlediğini, çoğu öğretmeninde bu şekilde yaptığını belirtmiştir. 4 öğretmen ders kitaplarında ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çocukların seviyesinin üstünde olduğunu savunmuştur. 2 öğretmen zümrelerin verimli olmadığını söylemiştir. Bir öğretmen merkezi sınavlarda sosyal bilgiler dersi sorularının katsayısının düşük olması öğrenci ve veli motivasyonunu etkilediğini söylemiştir. Diğer bir öğretmen ise ders kitaplarında ırkçı anlayışın olduğunu, objektif olması gerektiğini dile getirmiştir. Diğer bir öğretmen dersler milli tarih ve milli coğrafya şeklinde ayrılması gerektiğini savunmuştur. Bir öğretmen ise 5. sınıflardaki yurttaşlık konuları güzel şekilde görüş belirtmiştir.

Altıncı kategoride tarih öğretiminde öğrencinin derse ilgisini artırmaya ilişkin öğretmen görüşleri yer almıştır. Bu konuda 6 öğretmen dersin sıkıcılığını gidermek için konu ile ilgili hikâye ve anekdotlar anlatarak ekstra bilgiler veriyorum şeklinde ifade etmiştir. 5 öğretmen geçmişte yaşananlarla günümüz arasında bağlantı kurarak konuları güncel hale getirmeye çalıştığını belirtmiştir. 5 öğretmen film ve belgesellerle çocukların derse olan ilgilerini artırmaya çalıştığını söylemiştir. 5 öğretmen proje ve sunum ödevleri ile öğrenciyi etkin kılmaya çalıştığını söylemiştir. 4 öğretmen ise derste tarihi kahramanların hikâyelerini anlattığını söylemiştir. 3 öğretmen çocuklara soru sorarak güdülediğini beyan etmiştir. 4 öğretmen canlandırma, yarışma ve oyunlarla konuları öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. 2 öğretmen ise ödüllendirme yaparak çocukların derse ilgisini artırmaya çalıştığını belirtmiştir. 2 öğretmen öğrencilerin ilgi duyacağı tarihi kitaplar verdiğini söylemiştir. Bir öğretmen ise öğrencilere tarih ile ilgili programları takip ettirmeye çalıştığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise tarihteki özel günlerle ilgili çalışmalar yaptırdığı şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca öğretmenlere yapılan nicel uygulamanın sonundaki görüş ve öneriler kısmına 30 öğretmen düşüncelerini yazmışlardır. Öğretmenlerin bu görüş ve önerileri aşağıdaki şekliyle 6 kategoride toplanmıştır.

Birinci kategori ders saatlerinin yetersizliğine ilişkin görüşlerden oluşmuştur. Bu kategoride 3 öğretmen 8. Sınıflardaki inkılap tarihi konularının yetiştirilemediğini, 3 saatken yetiştirmekte zorlandıklarını 2 saate indirilmesiyle hiç yetiştiremediklerini ifade etmişlerdir. Diğer 5 öğretmen ise müfredatın yoğun olmasına karşın mevcut ders saatlerinin yeterli olmadığını mutlaka artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

İkinci kategori dersin içeriği ile ilgili siyasi eleştirilerden oluşmuştur. Bu konuda bir öğretmen hükümetin ve Milli Eğitim Bakanlığının sosyal bilimlere ve disiplinlerine yanlı bakış açılarını doğru bulmuyorum, ders içeriklerine yansıtma çabalarını eleştirdiğini beyan etmiştir. Bir öğretmen de keşke sorunlarımızı Milli Eğitim Bakanı da duysa şeklinde bir temennide bulunmuştur. Diğer bir öğretmen ise hükümetin milli bilinci yok etme çabası içinde olması, sürekli tarih konuları azaltılıp etkisizleştirildiğini savunmuştur.

Üçüncü kategoride öğretim programı kaynaklı sorunlara ilişkin görüşlerdir. Bu konuda 4 öğretmen müfredat güncellenmeli, kapsamı daraltılmalıdır. Hikâyelerle zenginleştirilerek ilgi çekici hale getirilmelidir ifadesini kullanmıştır. 2 öğretmen bu konuda 7. sınıflardaki konular kronolojik olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretmen müfredatta ezberci anlayıştan vazgeçilmeli, toplumsal tarih bilinci oluşturacak içerikte olmalı şeklinde görüş bildirmiştir. Bir öğretmen inkılap tarihi ve Atatürkçülük konuları 5, 6, 7 ve 8. Sınıflara düzenli olarak dağıtılabilir önerisinde bulunmuştur. Diğer bir öğretmen ise 2. Dünya Savaşı sonrası Türkiye konularının yetersiz olduğunu, sene sonuna denk geldiğinden hakkıyla işlenemediğini dile getirmiştir.

Dördüncü kategori öğretmenlerin fiziki yetersizlikler/ laboratuvar kurulmasına ilişkin görüşleridir. Bu konuda 3 öğretmen okullarda sosyal bilgiler laboratuvarının açılması öğrencinin dersi daha istekli bir şekilde dinlemesini sağlayabilir şeklinde görüş bildirmiştir. 3 öğretmen ise bu konuda okullardaki

imkânların yetersiz olduğundan özellikle kütüphane, görselliği kullanamama gibi güçlüklerden bahsetmiştir. 2 öğretmen ise sınıfların kalabalık olmasını ifade ederek bu durumda ders işlerken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını neredeyse olanaksız hale getirdiğini ifade etmiştir.

Beşinci kategoride hizmet içi eğitim / öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşler yer almıştır. Öğretmenlerden biri tarih konuları aslında en zevkli geçmesi gereken konulardan biridir. Bu durumda ancak öğretmen özverisiyle gerçekleşir. Öğretmen sevdirek konuları anlatmalı. Öğretmen ders anlatırken bazen tarihteki kahramanlardan biri gibi olmalı şeklinde ifade etmiştir. 2 öğretmen ise bu konuda yeteri kadar hizmet içi eğitim kursu olmadığını söylemiştir. Bir öğretmen de öğretmenin kendini akademik olarak yenilemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Altıncı kategori materyal / teknoloji eksikliği kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler yer almıştır. Bu konuda 4 öğretmen görsel materyal ve teknolojinin kullanılması ile dersler daha ilgi çekici hale getirilecektir şeklinde öneride bulunmuşlardır. 2 öğretmen ise eğitim öğretimdeki materyaller yetersiz, bakanlık tarafından verilmeli şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmende fatih projesinin okula henüz gelmediğini ifade etmiştir.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile literatür taramasından elde edilen bilgiler ve araştırmanın alt problemleri karşılaştırılacaktır.

Tartışma

Araştırmada öğretmenlere sırasıyla şu sorular sorulmuştur; Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi ile ilgili kendinizi nasıl yetiştiriyorsunuz, sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere hangi değerleri kazandırmayı düşünüyorsunuz, tarih konularına uygun hangi öğretim yöntem/teknik ve materyalleri kullanıyorsunuz, Sosyal bilgiler dersi öğretim programının en büyük eksiklikleri nelerdir? Bu sıraya göre tartışma bölümünde bu bulguların sonuçları tartışılmıştır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi ile ilgili kendinizi nasıl yetiştiriyorsunuz, sorusuna yönelik öğretmenlerin tamamı bireysel olarak kitap ve dergi yoluyla kendilerini yetiştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında televizyon, internet, seminer ve paneller, tecrübeli öğretmenlerden yararlandıklarını söylemişlerdir. Buna göre, araştırmada öğretmenlerin kendilerini yetiştirmek için çeşitli kaynakları kullandığı ortaya çıkmıştır. NCSS (1993) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde güçlü bir öğretim için öğretmenin rolü ve gelecek için kendini yetiştirmesinin önemi belirtmiştir. Araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenler, lisans eğitiminin yetersiz olduğunu, hizmet içi eğitim kurslarının verimsiz ve az olduğunu, zümrelerin ise sağlıklı geçmediğini belirtmişlerdir. Nitekim araştırmada elde edilen bulgularda da örneklemin yaklaşık %21'inin aldıkları lisans eğitimlerinin öğretmenleri mesleğe hazırlamakta yetersiz oldukları dile getirilmiştir. Ayrıca araştırmada hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneklemin %80'i herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığını ifade etmiştir. Tarih konuları gibi etkileşim

gerektiren dersler için öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmet içi eğitimlere katılmaları önem arz etmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili seminer verilmesi, hizmet içi eğitim programına öğretmenlerin yeterince katılmaması, öğretmenlerde kişilik ve bilgi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir (Toklu, 1997; Işık, 2001; Tahiroğlu, 2006; Doğanay-Sarı, 2007).

Araştırmada öğretmenler lisans eğitiminde tarih bölümü mezunlarının coğrafya anlatmakta, coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenlerin ise tarih konularını anlatmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yaklaşık %20'si sosyal bilgiler ve tarih branşı dışında başka branşlardan mezun olduklarını dile getirmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Yazıcı, 2001; Polat, 2006).

Araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (257 %85) sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen konuların öğrencileri toplumsal yaşama kısmen, çoğunlukla veya tamamen hazırladıklarını düşünmektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere hangi değerleri kazandırmayı düşünüyorsunuz sorusuna yönelik olarak öğretmenler öğrencilere verilecek değerlerle ilgili şu görüşlerde bulunmuşlardır: Evrensel ve ahlaki değerler, sorumluluk bilinci, vatan ve milletine bağlılık, günümüz ve geleceği daha iyi yorumlama becerisi ve tarih bilinci, davranışlarla onlara rol model olma, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda öğrencileri yetiştirme, sorgulama, düşünme, analitik düşünce becerileridir. Bu durum sosyal bilgiler dersinde öğrencilere değer eğitimi verildiğini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda, sosyal bilgiler dersi aracılığı ile öğrencilere bireysel, kültürel ya da evrensel içerikli değerler kazandırılabilir. Bu değerler; iyi vatandaş yetiştirilmesi, insana hoşgörü kazandırması, zihinsel becerileri geliştirmesi, vatan, millet, bayrak, devlet, yönetme biçimini, hak ve sorumluluklarını bilmesidir (NCSS, 1993; Haaberli, 2005; Yiğittir-Öcal, 2011).

Araştırmada öğretmenler, değer eğitimi ile ilgili tarihte önemli işler yapmış kişileri öğrencilere sevdirmenin önemini belirtmişlerdir. Bu durum değer eğitiminde geçmişte yaşayan tarih büyüklerinden yararlanılması gerektiğini gösterir. Yapılan benzer bir çalışmada Demircioğlu-Tokdemir (2008) öğrencilerin, geçmişte toplum için önemli olan değerleri, tarihte iz bırakan olay ve şahısları öğrenmelerinin önemi üzerinde durmuşlardır.

Araştırmada tarih konularına uygun hangi öğretim yöntem/teknik ve materyalleri kullanıyorsunuz, sorusuna ilişkin olarak öğretmenler derslerin genellikle sınıfta işlendiğini, sınıf dışı etkinlikleri yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri ise MEB'in ödenek vermemesi, okul idaresinin desteğinin yetersizliği, prosedür ve sorumluluğun fazla olmasından dolayı mesuliyet almak istememeleri ve derse ayrılan sürenin kısıtlı olması olarak ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yeteri kadar farklı yöntem teknik ve materyalleri kullanamadıklarını göstermektedir. Atbaşı (2007) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem ve incelemelere yeteri kadar yer verilmemesinin en önemli sebebi uygulanan bürokratik engeller olduğunu belirterek bu bulguyu desteklemiştir.

Öğretmenler çalıştıkları okullarda sesli ve görsel materyalleri kullanmadıklarını bunun nedeninin ise okullarda teknolojik imkanlar (sinevizyon, akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayar) kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum okullarda yeterli fiziki donanımın olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer alanda yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin araç-gereç kullanmada ve temin etmede zorlandıklarını, çalıştıkları kurumdaki şartların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (NCSS, 1993; Güner, 1995; Toklu, 1997; Yazıcı, 2001; Tahiroğlu, 2006; Polat, 2006; EARGED, 2006; Aykaç, 2007).

Araştırmada öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemleri şu şekilde sıralamışlardır: Düz anlatım, soru cevap yöntemi ve harita kullanımınıdır. Bazı öğretmenler ise canlandırma ve drama yöntemi, beyin fırtınası ve tartışma yöntemi, görsel materyaller (video, slayt, tarihi belgesel, sinema) sinevizyon, akıllı tahta ve projeksiyon aleti kullandıklarını belirtmiştir. Yetersizliklere rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%49) yazılı, görsel ve

teknolojik materyallerden en az birisini kullandığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mevcut imkânlarla göre farklı yöntem ve materyal kullandıklarını göstermektedir. Bennet (2001) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde teknolojinin kullanımıyla dersin öğrenciler için daha eğlenceli hale gelebileceği ve öğretmenlerin de yeni öğretim stratejileri geliştirebileceklerini belirtmiştir.

Öğretmenler sosyal bilgiler laboratuvarının okullarda mutlaka bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Nicel verilerin analizinde de “okullarda sosyal bilgiler laboratuvarı olmalıdır” sorusuna verilen cevaplar fiziksel koşullar ve materyal başlıklı 4. boyutta 0,437’lik faktör değeriyle boyutun en önemli unsurlarından birisi olmuştur. Bu durum okullarda sosyal bilgiler laboratuvarının gerekliliğini göstermektedir. Polat (2006) “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar” ile ilgili yaptığı araştırmada okullarda sosyal bilgiler laboratuvarının olmamasının bir sorun olduğunu tespit etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının en büyük eksiklikleri nelerdir sorusuna öğretmenler öğretim programının yoğun olmasına karşın ders saatlerinin yetersiz olduğunu, programın güncellenerek kapsamının daraltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğretim programında sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ders öğretimi planlama aşamasında işlenecek ünite ve konuların fazla olmasına karşın verilen zamanın kısıtlı olduğunu, yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Işık, 2001; Atbaşı, 2007; Akşit, 2011).

Araştırmada öğretmenler ders kitaplarında şu eksiklikleri tespit etmişlerdir: Bazı konuların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu, siyasi konular yerine kültürel konulara ağırlık verilmesi gerektiği, etkinliklerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ders kitaplarındaki yetersizlikleri göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda, ders kitaplarının ağır ve anlaşılır nitelikte olmadığı, konuların yüzeysel olduğu, programdaki etkinliklerin öğrenciyi aktif kılmadığını böylece uygulamada sorunlar olduğunu belirten çalışmalar bu bulguları destekler niteliktedir (Polat, 2006; Toklu, 2007; Aykaç, 2007; Doğanay-Sarı, 2008).

Araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının (211 %69) girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 25 ve üzeri olduğu görülmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi zor olmakta, kalabalık sınıflar öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Motivasyonun yanı sıra sınıfların kalabalık olmasının, öğrenciler arasında hijyen, eğitim öğretim ortamı, sosyal iletişim ve rehberlik gibi alanlarda olumsuz etkileri olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Bakioğlu ve Polat, 2002; Yaman, 2010).

Sonuç

Araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerle yapılmıştır. Nicel araştırmaya tesadüfi örneklem seçim yöntemiyle belirlenen 303 öğretmen, nitel araştırmaya 16 öğretmen katılmıştır. Nicel veri toplamada 13 adet demografik özellikleri yansıtan soru, 33 adet de dersle ilgili algılarını anlamaya yönelik sorular kullanılarak oluşturulan sosyal bilgiler dersinde tarih öğretimi farkındalık Ölçeği'nin (SBDTÖF), ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerini etkileyen faktörlerin analizinde temel olarak bu algıların öğretmenlerin 1) cinsiyetlerine, 2) herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına, 3) meslek tecrübesine, 4) öğrenim durumuna, 5) mezun olduğu bölüme, 6) derse girdiği sınıf sayısına ve 7) sınıflarındaki öğrenci yoğunluğuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu varsayılmıştır. Bu varsayımları sınamak için bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post-Hoc testi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada veriler değerlendirilirken tamamlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın esas araştırma sorusu olan “tarih konularını öğretirken güçlük yaşıyor musunuz?” sorusuna 277 (%67) öğretmen kısmen, çoğunlukla veya tamamen şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bireysel olarak kitap ve dergi yoluyla kendilerini yetiştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında televizyon, internet, seminer ve paneller, tecrübeli öğretmenlerden yararlandıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık %21’i üniversitede aldıkları derslerin tarih konularının anlatılması konusunda kendilerine yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılım konusunda da örneklemin yaklaşık %80’i bu tür herhangi bir kursa katılmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin tarih öğretimine ilişkin algılarının öğretmenin hizmet içi eğitime katılıp katılmamasına göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde “ders kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılaması” ve “tarih konularının öğretiminde öğretmene ilişkin unsurlara dair öğretmenlerin algıları” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Hizmet içi eğitime katılanların ortalamaları her iki alt boyutta da katılmayanlara göre daha yüksektir.

Nitekim yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de bu nicel verileri destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenler, lisans eğitiminin yetersiz olduğunu, hizmet içi eğitim kurslarının verimsiz ve az olduğunu, zümrelerin ise sağlıklı geçmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı çocukların seviyesinin düşük olması ve ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı kendilerini yetiştirme ihtiyacı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler lisans eğitiminde tarih bölümü mezunlarının coğrafya anlatmakta, coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenlerin ise tarih konularını anlatmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin öğretmenlerin yaklaşık %85'si kısmen, çoğunlukla veya tamamen şeklinde cevaplamışlardır. Öğretmenler öğrencilere verilecek değerlerle ilgili şu görüşlerde bulunmuşlardır: Evrensel ve ahlaki değerler, sorumluluk bilinci, vatan ve milletine bağlılık, günümüz ve geleceği daha iyi yorumlama becerisi ve tarih bilinci, davranışlarla onlara rol model olma, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda öğrencileri yetiştirme, sorgulama, düşünme, analitik düşünce becerileridir. Öğretmenler, değer eğitimi ile ilgili tarihte önemli işler yapmış kişileri öğrencilere sevdirmenin önemini belirtmişlerdir. Değer kazanımına ilişkin nicel bulgular incelendiğinde mesleki tecrübe (çalışma yılı) değişkenine göre öğretmenlerin algı düzeylerinin “derste anlatılan konuların öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin” alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak farklılaştığı görülmüştür ($F=3,810$, $p \leq 0,01$). Çalışma yılı en fazla olan (21 yıl ve üzeri) grubun ortalamalarının diğer gruplara göre yüksek olduğu gözlenmiştir ($\bar{X}=40,21$). Diğer bir ifadeyle mesleki tecrübesi yüksek olan öğretmenler sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretilen tarih konularının diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında değer kazanımına daha fazla değer verdiği gözlenmiştir.

Öğrenciler popüler tarih anlayışı ile gerçek tarihin dizilerdeki gibi olduğunu düşünerek tarihi yanlış öğrenmektedir. Öğretmenlerde bu durumu değiştirmekte güçlük çekmekte olduklarını söyleyerek milli bilincin oluşmasını sağlayacak yayınların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının coğrafya ve vatandaşlık gibi diğer konulara göre yeterli görüp görmedikleri sorusunu öğretmenlerin %20'si yetersiz olarak cevaplamışlardır. Konu anlatım yöntemleri ve materyal kullanımı konusuna ilişkin öğretmenlerin sadece %5'i yalnızca ders notlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin yazılı, görsel teknolojik materyaller gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenler derslerin genellikle sınıfta işlendiğini, sınıf dışı etkinlikleri yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri ise MEB'in ödenek vermemesi, okul idaresinin desteğinin yetersizliği, prosedür ve sorumluluğun fazla olmasından

dolayı mesuliyet almak istememeleri ve derse ayrılan sürenin kısıtlı olması olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler çalıştıkları okullarda sesli ve görsel materyalleri kullanamadıklarını bunun nedeninin ise okullarda teknolojik imkanlar (sinevizyon, akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayar) kısıtlı olduğunu söyleyerek bakanlık tarafından materyallerin verilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin algılarının girdikleri sınıflardaki öğrenci sayısının yoğunluğuyla karşılaştırıldığında “fiziki koşullar ve kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin algıları” konusunda istatistiksel olarak grupların farklılaştığı gözlenmiştir ($F=3,21$, $p\leq 0,05$). Öğrenci sayısının yüksek olduğu sınıflarda derse giren öğretmenler fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan sorunları daha fazla dile getirmişlerdir. Nitekim konuyla ilgili mülakat yapılan bazı öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını neredeyse imkânsız hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemleri şu şekilde sıralamışlardır: Düz anlatım, soru cevap yöntemi ve harita kullanımıdır. Bazı öğretmenler ise canlandırma ve drama yöntemi, beyin fırtınası ve tartışma yöntemi, görsel materyaller (video, slayt, tarihi belgesel, sinema) sinevizyon, akıllı tahta ve projeksiyon aleti kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler sosyal bilgiler laboratuvarının okullarda mutlaka bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin algılarının mezun oldukları bölümlere göre değişiklik gösterip göstermediği konusundaki analiz sonuçlarına göre ise gruplar arasında “tarih konularının öğretiminde öğretim programına ilişkin unsurlar konusunda öğretmenlerin algılarına ilişkin değerlendirmeleri” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir ($F=2,431$, $p\leq 0,05$). Bu boyutla ilgili ortalaması en yüksek olan grubun sosyal bilgiler öğretmenleri olduğu görülmüştür ($\bar{X}=26,71$). Bu durum sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin diğer branşlarla karşılaştırıldığında derse ilişkin öğretim programını daha çok yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili elde edilen nitel bulgularda da öğretmenler öğretim programının yoğun olmasına karşın ders saatlerinin yetersiz olduğunu, programın güncellenerek kapsamının daraltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler

ders kitaplarında Şu eksiklikleri tespit etmişlerdir: Bazı konuların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu, konuların kronolojik olarak verilmesi gerektiği, siyasi konular yerine kültürel konulara ağrılık verilmesi gerektiği, etkinliklerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu, müfredatta ezberci anlayıştan vazgeçilmesi, toplumsal tarih bilinci oluşturacak içerikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca konuların hikyelerle zenginleştirilerek ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

neriler

Bu bölümde araştırmanın tüm bulgularından elde edilen yorum ve sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılara ilişkin öneriler yer almaktadır.

Uygulamaya yönelik neriler

Konuların yetiŐtirilememesi, yüzeysel anlatılması, öğrenciler tarafından akılda tutulamaması, öğrencilere fazla söz hakkı verilememesi, farklı lme değerlendirme metotlarının kullanılamamasına nedenleri ders saatlerinin yetersizliğidir. Ders saatleri arttırılmalı veya ğretim programının kapsamı daraltılmalıdır.

5.sınıflarda Atatürk ilkeleri konusundaki kavramlar öğrenciler tarafından anlaŐılmamaktadır. Ortaokul 8. Sınıf ğretim programına konulması önerilmektedir.

7. Sınıflarda Osmanlı tarihi konuları çok geniş ve birbirinden kopuk, konu akışı ders işlenişini etkilemektedir. Ortaokul 7. Sınıf tarih konuları olayların oluş sırasına (kronolojik) göre verilmelidir.

8. sınıflarda işlenen inkılap tarihi ve Atatrklk dersi konularının çok geniş ve ayrılan sürede yetiŐtirilememektedir. Çoğu ğretmen vatandaşlık dersinde inkılap tarihi konuları iŐlemektedir. Ortaokul 8. Sınıf inkılap tarihi ve Atatrklk dersinin saatleri artırılabilir veya ğretim programının kapsamı daraltılabilir.

Ders kitapları içerik ve sunuş şekli bakımından yetersizdir. Görseller ve hikâyelerle zenginleştirilerek ilgi çekici hale getirilmeli, harita, resim ve karikatürlere yer verilebilir. Ayrıca çalışma kitaplarındaki etkinlikler yetersiz olduğu için güncellenebilir.

Öğretim programında siyasî ve askerî konular ağırlıklı olduğu için öğrenciler konuları akılda tutamamakta ve sıkıcı olduğunu düşünmektedirler. İnsanlığın ortak mirası olan sosyal, kültürel ve bilimsel tarihe ağırlık verilerek öğrencilerin ezberci tarih anlayışından kurtarılması önerilmektedir.

Ortaokullarda tarih ve coğrafya konuları anlatılırken tarih öğretmenleri coğrafya konularını, coğrafya öğretmenleri de tarih konularını anlatırken zorlanmaktadır. Tarih ve coğrafya konuları ders olarak ayrılarak branş öğretmenleri tarafından verilmesi önerilmektedir.

Öğrenciler popüler tarih anlayışı ile gerçek tarihin dizilerdeki gibi olduğunu düşünerek tarihi yanlış öğrenmektedir. Öğretmenlerde bu durumu değiştirmekte güçlük çekmektedir. Milli bilincin oluşmasını sağlayacak yayınların artırılması sağlanabilir.

Öğretmenler lisans eğitimini, hizmet içi eğitim kurslarını ve zümreleri yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler lisans eğitiminde daha iyi yetiştirilebilir, hizmet içi eğitim kursları zenginleştirilerek sayısı artırılabilir. Zümreler daha verimli hale getirilebilir.

Dersler genellikle sınıfta işlenmekte, sınıf dışı etkinlikler yapılamamaktadır. Ders dışı etkinliklerin yapılabilmesi için: MEB ödenek ayırmalı, okul idaresi desteğini artırılmalı, prosedürdeki öğretmen sorumluluğu azaltılmalı ve ders süresi arttırılmalıdır. Ayrıca kalabalık sınıflarda tarih konuları gibi etkileşim gerektiren konuların işlenmesi oldukça zor olduğundan sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması önerilmektedir.

Öğretmenler sesli ve görsel materyalleri kullanamamaktadır. Nedeni ise okullarda teknolojik imkanların (sinevizyon, akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayar) kısıtlı olmasıdır. Okulların gerekli teknik donanıma sahip olması için çalışmalar yapılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullanmak üzere

çeşitli görsel dokümanlar, filmler, belgeseller, haritalar gibi materyaller MEB tarafından sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin derse olan ilgisini arttırabilmek için okullarda sosyal bilgiler laboratuvarı kurulması önerilmektedir.

Merkezi sınavlarda sosyal bilgiler dersi sorularının katsayısının düşük olması öğrenci ve veli motivasyonunu etkilemektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler dersinin katsayısı arttırılabilir.

Öğretmenlerin derslerde farklı yöntem ve tekniklere yer vererek dersi daha verimli şekilde işleyebilmesi önemlidir. Bu yüzden okullardaki sınıf mevcudu azaltılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin dersi sevdirmek için; konularla ilgili hikâye, anekdot, film ve belgeseller kullanmalı, tarihi kahramanların hayat hikayeleri anlatmalı, konuları geçmiş ve günümüz arasında bağlantı kurularak anlatmalı, yarışma ve oyunlarla zenginleştirmeli ve tarihi kitapları okumaya teşvik etmeleri önerilmektedir.

Değer eğitiminde öğretmenlerin örnek davranışları önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere rol model olması önerilmektedir.

Tarihi kahramanlar önemli değerleri üzerlerinde taşırlar. Değer eğitiminde tarihte önemli işler yapmış kişiler anlatılarak öğrencilerin onları örnek almaları sağlanabilir. Bunun için de değer eğitimi konularıyla öğretim programı ve ders kitapları zenginleştirilerek bu konulara daha fazla yer verebilir.

Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere verilecek değer kazanımları şunlar olmalıdır; yardımlaşma, hoşgörü, evrensel değerler, insan hakları, saygı sevgi, eşitlik, özgürlük ve ahlaki değerler, sorumluluk bilincine sahip, vatan ve milletine bağlı, günümüz ve geleceği daha iyi yorumlama becerisi, tarih bilincidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırmanın evrenini, İzmir il merkezindeki ortaokullar oluşturmaktadır. Farklı iller ve farklı öğretmen grupları ile tüm Türkiye'yi kapsayan bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerin de sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konuları ile ilgili görüşlerinin tespitine yönelik araştırma yapılmalıdır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih ğretimi ile değer kazanımına ilişkin ğrenci, müfettiş, okul yöneticileri ve velilerin görüşleri alınabilir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının ğretimi dışında coğrafya, vatandaşlık gibi disiplinlerle ilgili ğretmen görüşleri de araştırılabilir.

Eğitim fakültelerinde okuyan sosyal bilgiler ğretmen adaylarına yönelik tarih konularının öğretimine ilişkin çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Abbott, J. & Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. constructing knowledge, *Reconstructing Schooling*, 66-69.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, B. (1986). *Belgesel sinema-belgesel sinemanın doğuşu İngiliz belgesel okulu ve Türk belgesel sineması*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Adey, K. & Biddulph, M. (2001). The influence of pupil perceptions on subject choice at 14+ in geography and history. *Educational Studies*, 27(4), 439-450.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değeriendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Akdağ, H. (2008). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. R.Turan, (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* (s.1-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akdeniz, N. (2008). *6. sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 605-626.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli- Erzurum Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi* (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alev, N. (2007). *Öğretim teknolojisi ve öğretmen eğitimi*. Öğretim Teknolojileri Materyal Geliştirme (Ed. N. Yiğit). Trabzon: İber Matbaacılık.
- Alkan, C. Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkan, M.Ö. (2003). Tarihin sesli tanıkları: plaklar. *Toplumsal Tarih*, 19 (117), 12-19.
- Altın, B.N. ve Demirtaş, S. (2009). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, ASCD.
- Arnold, T. (1998). Make your history class hop with excitement (at least once a semester): designing and using classroom simulations. *The History Teacher, Society for the History of Education, Yale University*, 31 (2), 193-203.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Arthur, J. (2005). The re-emerge of character education in british education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 239-251.
- Aslan, S. ve Yılmaz, A. (2001). Modernizme bir başkaldırı projesi olarak postmodernizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2), 93-108.

- Ata, B. (1998a). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* 15-16 Ekim 1998, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Yayınları.
- Ata, B. (1998b). *Tarih öğretiminde bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde “dokümanlarla öğretim” yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 22 (175), 80-86.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 163-182.
- Aydın, İ. (2011). *Hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 46-73.
- Aysevener, K. (2001). *Collingwood’un tarih felsefesi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, M., Nartgün, Z. Durmuş, S. Bıçak, B. (2010). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri, bir ön araştırma çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 147-156.

- Bal, M.S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 371-387.
- Balcı, A.(2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barker, B. (2002). Values and practice: History teaching 1971- 2001. Alan McCully & Cliff O’Neill (Eds.) *Values in history teacher education and research* (p. 30-44). Lancaster: History Teacher Education Network in Association with St Martin’s College.
- Barr, R. Barth, J. & Shermis, S. (1978). *The Nature of the social studies*. Palm Springs, CA: ETC Publications.
- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara:YÖK/Dünya Bankası Yayınları.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri: öğretme -öğrenme sürecinin yönetimi*. Samsun: Kardeşler Ofset Matbaacılık.
- Bayındır, N. (2009). Atatürk ve halk eğitimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 283-288.
- Bekiroğlu, F.O. (2004). *Ne kadar başarılı?: Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri: Fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bıçak, A. (1999). *Tarih bilimi*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgili, A.S. (2006). *Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler, sosyal bilgilerin temelleri* İ.H. Demircioğlu (Ed.). (s. 3-56). Ankara: Hegem Yayınları.
- Bilim, Y. (1998). *Türkiye’de çağdaş eğitim tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (1987). *Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Binbaşoğlu Yayınları

- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bolay, S. H. (2004). Eğitim, din ve değer. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (3), 216-238.
- Brooks, G. & Brooks, M.G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3), 18-24.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları* (7. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Candan, A.S. (2003). *Tarih öğretiminde ayrıntılı okuma becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carr, H., E., (1980). *Tarih nedir?* (Çev. M.G. Gürtürk). İstanbul: Birikim Yayınları.
- Carter, R. (1998). *Hand book primary geography*. Sheffield: Geographical Association.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chansel, D. (2003a), *Beyaz perdedeki Avrupa*. (Çev. N. Elhüseyni), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Checkley, K. (2000). Çoklu zekâ kuramı üzerine Howard Gardner'le söyleşi. İlk yedi ve sekizinci. (Çev. S. Tarman). *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 10-14.
- Claire, H. (2002). *Values in the primary history curriculum*. Alan McCully and Cliff O'Neill (Eds.), *Values in history teacher education and research içinde* (ss.54-70). Lancaster: History Teacher Education Network in Association with St Martin's College.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Ankara: Ara Yayıncılık.

- Creswell, J.W., Hanson, W. E., Plano, V.L.C., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35 (2), 236-264.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approache*. California: Sage Publication.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çelikkaya, T. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (40), 38-50.
- Çetin, K. (2003). Türk eğitim tarihinde sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin tarihsel süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (12), 163-185.
- Çınar, İ. (2005). *Eğitimin tarihsel temelleri*. E. Toprakçı, (Ed.) *Eğitim üzerine*. (s. 45-90), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Çileli, M. (1986). *Ahlâk psikolojisi ve eğitimi* (İkinci Baskı). Ankara: V Yayınları.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1998). *Sosyal bilimler sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Demircioğlu, İ.H. (2006). Avrupa birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 133-146

- Demircioğlu, İ.H. ve Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin oluşturulma s¼recinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Demircioğlu, İ.H., (2007). Tarih øđretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig Dergisi*, 42, 77-93
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye øđretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Øđretimde planlama ve değerlendirme øđretme sanatı*. 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (1999). *Anadolu øđretmen liseleri için øđretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fak¼ltesi Yayınları.
- Demirkaya, H. (2003). *Sosyal bilgilerde veri toplama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi*. Ankara: G¼nd¼z Eğitim ve Yayınları.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı øđrenme. A. şimşek (Ed.) *Sınıfta demokrasi*. Ankara: Eđitimsen Yayınları.
- Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde g¼ncel olayların øđretimine ilişkin øđretmen g¼r¼řleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1). 417-451.
- Deveci, H. (2011). T¼rk eğitim tarihinde sosyal bilgiler. R. Turan (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (1999). *İlkøđretim øđrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ølçevi ile eğitimin sınanması* (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, İstanbul.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Özt¼rk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Øđretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (s. 255-286). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk C. ve Dilek D. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 356-383.
- Dönmez, C. (2003). *Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. C. Şahin (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- EARGED, (2006), *Temel eğitime destek programı çerçevesinde hazırlanan ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile ilgili değerlendirme raporu*. Ankara: MEB.
- Ercan, A. (1998). *Çocuklar nasıl öğrenir*. Ankara: Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi.
- Erciyeş, G. (2008). *Öğretim yöntem ve teknikleri. öğretim ilke ve yöntemleri*. Ş. Tan (Ed.).(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdaş, S. (2006), Atatürk'ten günümüze türk inkılap tarihi derslerine genel bir bakış. *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi*, Y.Doğaner (Ed.). (s. 9-21). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk ilkeleri ve inkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerinin etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erden, M. (1996). *Sosyal bilgiler öğretimi* (6. Baskı), Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erginer, E. (2000). *Öğretim, planlama, uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erkal, M.E. (2006). *Sosyoloji (toplumbilimi)* (13. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Eyler, A.S. (1989). Teaching values: thoughts on hirsch, bloom, and the materials of the classroom. *ADE Bulletin*, 94, 16-20.
- Farmer, A. & Knight, P. (1995). *Active history in key stages*, London: David Fulton Publishers.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Gardner, H. (2006). *Eğitimli akıl*. (Çev. Ö. Akbaş). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gök, A. (2003). *Tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin kullanımı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökkaya, K. (2003). Sosyal bilgilere giriş. C. Şahin (Ed.) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gözütok, F. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gözütok, F.D. (2000). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Güler, D. (1992), *Çizgi filmlerin eğitim iletişimi boyutları ve bir örnek olay çözümlemesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güler, İ. (2005). *Tarihin toplumdaki işlevi ve öğretimi*. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Güneyli, A. ve Özkul, A.E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme temelinde türkçe ve tarih öğretiminde bilgisayarların kullanımı. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 185-204.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), 169-202.
- Han Kubat, S. (2008). *İlköğretim okulları sosyal bilgiler ders kitaplarında vatan ve millet sevgisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hanson, W.E., Creswell, J.W., Clark, P.L.V., Petska, K. S. & Creswell, J.D. (2005). Mixed Method Research Design in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224-235.
- Harbison, E.H. (1952). The meaning of history and the writing of history. *Church history*, 21 (2), 97-107.
- Harris, J.B. & Hofer, M.J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (tpack) in action: a descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning, technological pedagogical content knowledge in action: a descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *JRTE*, 43 (3), 211-229.
- Hartog, F. (2000). *Tarih, başkalık, zamansallık*. (Çev. M. E. Özcan; L. Yılmaz ve A. Kahiloğulları). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Heinich, R., Molenda, M. ve Russell, J.D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction*, (4th. ed). England: NY: Macmillan Publishing Company.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretimde ilke ve yöntemler*. İstanbul: Beta Yayınları
- Hobsbawm, E. J. (2007). *Toplumsal tarihten toplumun tarihine. tarih ve tarihçi, Annales Okulu izinde*. (Der. A. Boratav). (Çev. İ. Altınsay). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Hooloway, J.H.(1999). Caution: constructivism ahead. *Educational Leadership*, 57 (3), 85-86.

- Hough, L.M. (1998). Effects of Intentional Distortion in Personality Measurement and Evaluation of Suggested Palliatives. *Human Performance*, 11, 209-244.
- Hökeleli, H. (2006). Değerler odaklı eğitim. *Değerler Eğitimi Merkezi Bülteni*, 1, 50-55
- Inggs, E.N. (2004). Devoloping christian values in the adventist college experience: an example the teaching of history. *Institute For Christian Teaching*, 2 (2), 95-107.
- Işık, Y. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının sınıf ortamında öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili uzman, müfettiş ve öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnan, M.R. (1983). 1920'lerde Türk Milli Eğitimi. *Cumhuriyet döneminde eğitim*, (s. 53-67). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İplikçioğlu, B. (1997). *Eski batı tarihi I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jonassen, D. H., Peck, K.L. & Wilson, B.G. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*. New Jersey:Prentice Hall.
- Kabaca, T. (2002). *Bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı: yapılandırmacılık (constructivizm)*. (Yayınlanmamış doktora ders ödevi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kabapınar, Y. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak çözümlemeli öykü. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) *Hayat Bilgisi Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 193-209). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kabapınar, Y. (2007). The Images of “Others” and tolerance in Turkish History and Social Studies Textbooks: “Not us”, “The Other is to Blame. R. Kaymakcan ve O. Leirvik (Eds.) *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies* içinde (p. 33-50). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılabilirliği (örnek ders planı uygulaması). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7 (1), 35-44.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleriyle bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaya, R. (2006). Tarih eğitimi ve tarih bilinci. *Çağdaş Eğitim*, 330, 33-39.
- Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 675-691.
- Kaymakçı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.
- Kazıcı, Z. (2004). *Osmanlı’da eğitim öğretim*, İstanbul: Bilge Yayınları.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kemertaş, N. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kennedy, M. (2010). *Technology in schools: a practical look a interactive whiteboards in secondary social studies classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). Washington: Pacific Lutheran University.

- Keser, Ö.F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2002). *II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıdır, K. ve Aksoy, M. (2004). Kültürel kimliğin oluşumunda tarih bilinci ve tarih öğretimi. *XII Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. (2002). Duyusal alan özellikleri ve bireye kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 153-164.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn & Bacon Company.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: a personal journey, *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 39, 4-21.
- Kocatürk, U. (2005). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*, (2. Baskı), Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Korkmaz H. ve Kaptan F. (2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 159-166
- Köstüklü, N. (2003). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.

- Kulantaş, N. (2001). *Cumhuriyet döneminden günümüze kadar hazırlanan programlarda önerilen strateji yöntem ve teknikler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtdede F.N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 48-61.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (19. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43 (2), 265-275.
- Levstik, L.S. ve Barton, K.C. (1997). *Doing history*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lickona, T. (1991), *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. (2003). *Eleven principles of effective character education*. Washington DC: Character Education Partnership.
- MEB. (2004). *İlköğretim hayat bilgisi dersi (1,2,3. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*, (2. Baskı), Ankara: Saray Matbaacılık.
- MEB. (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9.Sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moffatt P. M. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*, (Çev. N. Oran), İstanbul: Maarif Basımevi.
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8 (3), 362-376.

- Morse, J.M. (2003). Principles Mixed Methods and Multimethod Reseach Design. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. (p. 189-209). California: Sage Publication.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M.H. (2005), İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- NCSS (1993). *A vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy*. Social Education.
- Nordau, M. (2001). *Tarih felsefesi*. L. Öztürk (Haz.) İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Ocak, G. (2007). *Yöntem ve teknikler. Öğretim ilke ve yöntemleri*, Gürbüz, Ocak (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Okutan, M. (1997). *Genel öğretim metotları: öğretim ilke ve yöntemleri*, Trabzon: Türk Eğitim Derneği
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. Research In The Schools. *Mid-South Educational Research Association*, 13 (1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A.J. & Johnson, R.B. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Educational Research*, 33 (7), 14-26.
- Oruç, Ş. ve Kırpık, G. (2006). *Osmanlı'da modern öğretim, strateji, yöntem ve teknikleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Öncü, H. (2009). *Ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşım: portfolyo değerlendirme*. TSA/13-1
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Özalp, O. (2000). *İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi, tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Özbaran, S. (1998). Neden ve nasıl tarih? (editör:S. Özbaran) *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. (s. 25-33). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özbaran, S. (2002). Tarih öğretiminin güncel sorunları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 100, 6-7.
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya konularına yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 178, 80-87.
- Özen, Y., Güteryüz, K. ve Özen, H.B. (2012). İlköğretim 1–3 sınıf hayat bilgisi, 4–5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 30-14
- Özlem, D. (2004). *Tarih felsefesi*. (8. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2000). *İlköğretim altıncı sınıflar sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2012). Tarih öğretiminde film ve belgesel kullanımı. *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* İ.H. Demircioğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2006), Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C.Öztürk (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1.Baskı). (s. 21- 50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı, Cemil, Öztürk (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu R. (2002). Sosyal bilgiler dersinde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.
- Özüçetin, Y. ve Nadar, S. (2010), Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin üniversiteler düzeyinde okutulmaya başlanması ve gelinen süreç, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 466-477.
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Paksoy, A. (1997). Eğitimde birlik ve tarih öğretimi. *Abece Dergisi*, 133, 12
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Tarih Lisans Tamamlama Programı.
- Paykoç, F. (2003). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Perkins, D.N. (1999). *The many faces of constructivism*. Educational Leadership, 6-11.
- Perkmen, S. ve Tezci, E. (2011). Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Eğitimde teknoloji entegrasyonu*, E. Tezci (Ed.). (s.1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Philips, R. (2003). History, citizenship and identity. *Teaching History*, 36 (2), 37-41.
- Pingel, F. (2007). Tarihsel anılar ve çok etnisiteli bir bağlamda tarih ders kitapları: bazı deneyimler. A. Berktay, H.C. Tuncer (Der.). *Tarih Eğitimi ve tarihteki "öteki" sorunu*. (2. Baskı). (s.134-140). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Plano Clark, V.L. & Creswell, J.W. (2008). The mixed methods reader. *Thousand Oaks et al.: Sage.*
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Purpel, D.E (1996). *Teacher education and values education*. M.O. Valente, A. Barrios, A. Gaspar & S. Valente (Eds.), *Theacher Training and Values Education, Selected papers from 18th annual conference for teacher education in Europe*. ED 122830, Barreiro, Portugal.
- Road, S. (2000). *1939'dan itibaren belgesel film, belgesel sinema*. (Çev. İ. Şener). İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Ryan, K. & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretme süreci*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2008). Türkiye'de tarih eğitimi ve öğretimi. M.Safran ve Dilek Dursun (Ed.) 21. *Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Safran, M. (2011), Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay (Ed.) *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 87- 94.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. İçinde: C. Şahin (Ed.) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

- Safran, M., Tay, B. ve Öcal, A. (1999). Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri, *XII. Türk tarih kongresi Bildirileri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sağlam, H.İ. (2006). *Türkiye'deki davranışçı ve yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sakaoğlu, N. ve Özbaran, S. (Ed.). (1998). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Sanchez, T. R. (1998). *Using Stories About Heroes to Teach Values*. Clearing House For Social Studies,
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-87.
- Sarı, İ. (2002). *Sosyal bilgiler dersi tarih ünitelerinde bir yöntem olarak sözlü tarih*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarpkaya, P. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savaş, B. (2007). *Öğretim yöntemleri, öğretim ilke ve yöntemleri* Mehmet Arslan (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schreier, J. (2011), *Teaching and technology: beliefs and implementation among fifth and sixth grade public school teachers*. (Unpublishment doctoral thesis). New York: New York University.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Selley, N. (1999). *Art of Constructivist Teaching in the Primary School: A Guide for Students and Teachers*. Routledge.

- Sezgen, M.Ş., Soysal, S., Özkaya, G., Özler, İ. ve Güven, S. (1990). *Öğretmen liseleri ders kitabı eğitim ve öğretim ilkeleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Shaughnessy & Haladyna (1985). Akt. Aşçı, S. (2004). *Sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans projesi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sığan, C. (1997). *İlkokullarda sosyal bilgiler dersinin etkinliğini azaltan faktörlerin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Silier, O. (2002). Tarih eğitiminde yeni bir modele ihtiyacımız var. *Toplumsal Tarih*, 100, 54-56.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde. (s. 41–55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
- Stradling, R. (2003b). 20.Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli?. (Haz. Oya Köymen). *Tarih eğitiminde eleştirel yaklaşımlar içinde*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Suh, B.K. ve Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119 (4), 723-726.
- Sunal, S. C. ve Haas M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Şaşan, H.H. (2002). Yapılandırıcı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74-75, 49-52.

- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*, (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler (Aksaray ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarman, S. (1998). Çoklu zekâ teorisi ve zekânın yedi türü. *Yaşadıkça Eğitim*, 58, 12–16.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. 46. Sage.
- Taşlı, İ. (2003). İlköğretim okulları sosyal bilgiler derslerinin planlanmasında öğrenci kılavuzlu çalışmaya ait öğretmen tutumları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 101–110.
- Taşdemir, G.K. (2002). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde hazır eğitim öğretim araç-gereçleri ve öğretmen öğrenci işbirliği ile hazırlanan araç-gereçlerle yapılan öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Tebliğler Dergisi, (1983). 46, (2146).
- Tekeli, İ. (1998a). Küreselleşen dünyada tarih öğretiminin amaçları ne olabilir. içerisinde S. Özbaran (Ed.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*, (s. 35-43), İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Tekeli, İ. (1998b). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekerek, M., Kaya, N., Alıç, M.D. ve Yılbat, B. (2006). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tekin H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Kocaeli: Evrim Yayınevi.
- Tekindal, S. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde ölçme ve değerlendirme. C.Öztürk ve D. Dilek (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tok, T. N. (2007). *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. öğretim ilke ve yöntemleri*. A. Doğanay (Ed.). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Toklu, S. (1997). *Öğretmen algısına göre ilkokul 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. içerisinde S. Özbaran (Ed.) *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. (s. 55-57). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Turan, İ. ve Alaz, A. (2004). Çoklu zekâ kuramının coğrafya öğretiminde uygulanabilirliği. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Ankara: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Turan, R. (1999). Türkiye’de tarih öğretiminde yeni gelişmeler ve hedefler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 75-82.
- Turan, R. (2005a). Eğitim ve öğretimdeki gelişmeler: yeni devlet yeni eğitim, Y. Durmuş, vd. (Ed.) *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*. (s. 99-185). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Turan, R. (2005b), Kültür alanındaki gelişmeler. Y. Durmuş, vd. (Ed.) *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*, (s. 189-246). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Turan, R. ve Ulusoy, K. (2011). Sosyal bilgilerde tarihin yeri ve önemi. Refik, Turan (Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turgut, M.F. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler programında tarih öğretimi. R.Turan (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* (s. 299-321). Pegem Akademi Yayınları.

Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 85-99.

Ulutak, N. (1988). *Belgesel sinemanın genel özellikleri ve tarih felsefesi açısından belgesel sinemada gerçeklik*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (2.Baskı). Ankara: Detay Anatolia Akademik Yayıncılık.

URL-1:

Başkent, (2014). *Kuramlarla Tarih Öğretimi*. mail.baskent.edu.tr/~20294444/portfolyo/kuramlarla_tarih_ogretimi.doc (Erişim Tarihi: 15 Aralık 2014).

URL-2:

Belenli, T. (2009). Tarih dersi ve çoklu zekâ uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), 1292-1504 <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapsd/2009/5/81.psd> (Erişim Tarihi: 11 Kasım 2014).

URL-3:

Bennett, L. ve Scholes, R. (2001). Goals and Attitudes Related To Technology Use in a Social Studies Method Course. *Contemporary Issues in*

Technology and Teacher Education. <http://www.citejournal.org/vol1/iss3/currentissues/socialstudies/article1.htm> (Erişim Tarihi: 18 Nisan 2014).

URL-4:

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). *Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: adana ilinde bir araştırma*. Ankara: İlköğretim Online, 7 (2), 468-484. <http://ilkogretim-online.org.tr> erişim tarihi (Erişim Tarihi: 12 Kasım 2014).

URL-5:

Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, <http://www.yayim.meb.gov.tr//yayimlar//sayi22//gurkan.html>. (Erişim Tarihi: 23 Ekim 2014).

URL-6:

Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (60). <http://www.sosyalbilgiler.biz/forum/b42/sosyal-bilgiler-ogretmenlerinin-mesleki-gelisim-ve-yeterlikler/> (Erişim Tarihi: 26 Kasım 2014).

URL-7:

Haaberli, P. (2005). *Relating to History: an Empirical Typology*. <http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal9/papers/haeberli.pdf>. (Erişim Tarihi: 8 Ekim 2014).

URL-8:

Hocaoğlu, D. (2002). Bir varlık alanı ve bir bilim olarak tarih. *Bilgi ve Düşünce*, (2), 34-40. http://www.durmushocaoglu.com/data/yazipsd/DHocaoglu_37_Bir_Tarih_Muhasebesi_Eskizi_Bir_Varlik_Alani_ve_Bir_Bilim_Olarak_Tarih.psd?rnd=38706421 (Erişim Tarihi: 24 Kasım 2014).

URL-9:

Ishii, M. (2010). *Implementing character education at public schools, focusing on sathya sai education in human values: a case study of sathya sai*

school, leicester, u.k. and india. (Doctoral Thesis). Saybrook University. California. Erişim tarihi 18.04.2015 http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2267095211/fmt/ai/rep/NPDF?_s=T1S225eQWs0BUvEToVQLVZvpVUY%3D. (Erişim Tarihi: 22 Kasım 2014).

URL-10:

Leming, S. J. (1997). *Teaching values in social studies education past practices and current trends.* <http://teach.valdosta.edu/whuitt/files/heroes.html> (Erişim Tarihi: 18 Mart 2014).

URL-11:

MEB. (2008). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü, sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlilikleri,* <http://otmg.meb.gov.tr/alansosyal.html> (Erişim Tarihi: 16 Aralık 2014).

URL-12:

MEB. (2005b). *Sosyal bilgiler 6 ve 7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu,* <http://ttkb.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2013).

URL-13:

Sesli, S. (2014). *Çoklu zeka kuramı.* http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/58/01/962466/dosyalar/2012_12/0_4012337_d13.psd (Erişim Tarihi: 16 Aralık 2014).

URL-14:

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers.* Council of Europe, erişim tarihi 15.10.2014. <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.psd> (Erişim Tarihi: 25 Ocak 2015).

URL-15:

Tomal, N. (2004) Lise coğrafya öğretmenlerimizin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 162. <http://dhgm.meb.gov.tr>

gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_ Dergisi/162/tomal.htm (Erişim Tarihi: 16 Aralık 2014).

URL-16:

Tomlinson, T. M. (1988). *Class size and public policy: politics and panaceas*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292216.psd> (Erişim Tarihi: 13 Şubat 2015).

URL-17

Withespoon, W. A. (2007). *Character education: determining barriers to implementation*. George Fox Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.ProQuest Dissertation & Thesis veritabanı. (Erişim Tarihi: 13 Mart 2014).

Ülgen, G.(1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.

Varış, F. (1994), *Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”*. 5. Baskı: Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Vedder, P. &Veugelers, W. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), 377-388.

Vella, Y. (2001). Extending primary children's thinking through the use of artefacts (p. 99–111). *In: International Journal of Historical Learning Teaching and Research*. Exeter: University of Exeter,

Welton, D.A. & Mallan, J.T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Wendt, P.R. (1972). *Görme-işitme yoluyla öğretim* (Çeviren: Hüseyin Işık). Ankara: Ertem Yayınları.

Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 403-414.
- Yanpar, Ş. T. (1997). İlköğretimde sosyal bilgiler derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22 (231), 41-43.
- Yanpar, Ş. T. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2008). *Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırıcılık*. Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Yaşar, S. (1998) Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Selçuk Üniversitesi, 11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, (9-11 Eylül), Konya.
- Yazıcı, A. İ. (2001). *İlköğretim okulları birinci ve ikinci kademe sosyal bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS applied scientific research methods*. Ankara:Detail Publishing.
- Yel, S. ve Taşdemir, A. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. B.Tay ve A.Öcal, (Ed.) *Özel Öğretim Yöntemleri ile Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 162-173.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 181- 190.
- Yıldız, U. N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 97–104.
- Yılmaz, D. (2008). *Fıkralarla tarih*, Burdur: Ö.K.M. Yayınları.
- Yılmaz, H.(1998). *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme*. Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Yiğit, N. (2007). Araç gereç geliştirme. N. Yiğit (Ed.). *Öğretim teknolojileri materyal geliştirme*. Trabzon: İber Matbaacılık.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğittir, S. (2007). İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin gerçekleştirme düzeyi ile ilgili öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 293–303.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20) 117-124.
- Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk ruh sağlığı. çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zeybek, H. İ. (2006). *Coğrafya sosyal bilgilerin temelleri*. (Ed. İsmail H. Demircioğlu). (s. 205– 240). Ankara: Hegem Yayınları (Mikro Basım Yayım Dağıtım).

223NCWG (1994). National curriculum working group final report (England and wales). *Teaching History*: Hillary Bourdillon (Eds.), (p. 27-40). London: Routledge.

Ekler

Ek-1: Anket Formu

ÖĞRETMENANKETİ

Sevgili Öğretmenim,

Bu araştırmada, İzmir il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla elde edilen veriler tarih konularının daha etkili bir yolla yeni nesle aktarımının sağlanması, bundan sonraki araştırma ve derslere ışık tutması amaçlanmıştır. Ankete verdiğiniz yanıtlar sadece bu testle sınırlıdır. Başka yerde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara verdiğiniz samimi yanıtlar anketin başarısını yükseltecektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ali Ramazan Er

D.P.Ü. Doktora Öğrencisi

aliramazaner38@gmail.com

0 538 947 68 92

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel ve akademik bilgilerinizle ilgili ifadeler yer almaktadır.

- 1. Cinsiyet:** () Kadın () Erkek
- 2. Meslekte kaç yıldır çalışıyorsunuz?**
a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21 üzeri yıl
- 3. Öğrenim durumunuzu belirtiniz.**
a) Ön lisans b) Lisans c) Yüksek lisans d) Doktora e) Diğer belirtiniz(.....)
- 4. Mezun olduğunuz bölümü belirtiniz.**
a) Sosyal bilgiler öğretmenliği b) Tarih öğretmenliği c) Coğrafya öğretmenliği d) Tarih (fen edebiyat) bölümü e) Coğrafya (fen edebiyat) bölümü f) Diğer belirtiniz (.....)
- 5. Dersine girdiğiniz Sınıflar:** (Birden çok işaretleme yapabilirsiniz)
() 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf
- 6. Sınıflarda ortalama kaç öğrenciniz var?**
a) 14 ve daha az öğrenci b) 15-24 öğrenci c) 25-34 öğrenci d) 35-44 öğrenci e) 45 ve üzeri öğrenci
- 7. Üniversitede aldığımız eğitim sizi tarih öğretimine ne kadar hazırladı?**
a) Çok iyi hazırladı b) İyi hazırladı c) Orta derecede hazırladı d) Az hazırladı e) Hiç hazırlamadı
- 8. Tarih konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?**
a) Katıldım (yanıtınız ' evet' ise yeri ve zamanı belirtiniz
.....)
b) Katılmadım

9. Sosyal bilgiler dersi içerisinde tarih konularını öğretirken hangi materyalleri daha sık kullanıyorsunuz? (Birden çok işaretleme yapabilirsiniz)
- a) Yazılı-basılı b) Sesli-görsel (tv...) c) Teknolojik (bilgisayar...) d) Kitaplar-dergiler e) Ders notu
f) Diğer belirtiniz (...)
10. Sosyal bilgiler dersi içerisindeki tarih konularının, coğrafya, vatandaşlık vb. diğer konulara göre dağılımı sizce yeterli midir?
- a) çok yeterli b) Yeterli c) Kısmen yeterli d) Yetersiz e) Hiç yeterli değil
11. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde ders konularına ilişkin ilgi çekici yöntem ve tekniklere yeterince yer verebiliyor musunuz?
- a) Tamamen b) Çoğunlukla c) Kısmen d) Az e) Hiç
12. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretiminde güçlük yaşıyor musunuz?
- a) Her zaman b) Çoğu zaman c) Kısmen d) Çok az e) Hiç
13. Sosyal bilgiler eğitim programının öğrencileri toplumsal yaşama hazırlayabildiğini düşünüyor musunuz?
- a) Tamamen b) Çoğunlukla c) Kısmen d) Az e) Hiç

BÖLÜM II

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TARİH KONULARININ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

SORU	Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı, ifadenin hizasındaki kutucuğa(x) koyarak işaretleyiniz.	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
1	Öğrencilere tarihle ilgili kitap okuma alışkanlığı kazandırırım.					
2	Konuları sınıf düzeyine göre ayarlarım.					
3	Öğrenciye hedef davranışları kazandırabildiğimi düşünürüm.					
4	Tarih konularının içeriklerine hakimim.					
5	Almış olduğum lisans eğitiminin yeterli olduğuna inanıyorum.					
6	Mesleki gelişimimi sürdürdüğümü düşünüyorum.					
7	Dersi öğrenciye sevdirmek için çaba gösteririm.					
8	Öğrenci ile iyi iletişim kurabiliyorum.					
9	Yeni eğitim teknolojilerini yeterli derecede kullanabiliyorum.					
10	Okul yönetiminden yeterli desteği alıyorum.					

11	Konulara uygun öğretim yöntem/ teknikleri kullanabiliyorum.					
12	Dersin içeriğini öğrencinin anlayacağı şekilde aktarırım.					
13	Sınıf dışında tarih dersi ile ilgili etkinlikler yapabiliyorum.					
14	Öğrencilerin ezberi tercih ettiğini düşünüyorum.					
15	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerde tarihi çevreyi koruma bilincini geliştirir.					
16	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerde üretime katkıda bulunma bilincini oluşturur.					
17	Öğrencilerin bu derse yönelik ön yargıları olduğunu düşünüyorum.					
18	Sınıflardaki öğrenciler arasındaki seviye farkı dersin işlenişini etkiler.					
19	Öğrenciler bu dersi önemsiz görüyor.					
20	Öğrencilerin tarih konularındaki kavramları anlamada zorlanıyor.					
21	Tarih sorularının merkezi sınavlardaki puan katsayısının düşük olması öğrencileri olumsuz etkiliyor.					
22	Öğrenciler derse aktif olarak katılıyor.					
23	Öğrenci de tarih bilincini oluşturuyor.					
24	Öğrencinin geçmişteki olaylarla günümüzdeki olaylar arasında bağlantı kuramadığını düşünüyorum.					
25	Medya araçlarında gösterilen popüler tarihle ilgili konular (diziler, filmler, vb.) öğrencilerin tarihi olaylara bakışını olumsuz etkiliyor.					
26	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerin toplumsal olaylara çok boyutlu bakmalarını ve çözüm üretmelerini sağlar.					
27	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerde bireyler arası iletişimde hoşgörülü olma ve empati kurma becerilerini geliştirir.					
28	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerde ahlak anlayışını geliştiriyor.					
29	Tarih konularının dağılımlarında düzensizlik olduğunu düşünüyorum.					
30	Merkezi sınavlarla ders içeriğinin uyummadığını düşünüyorum.					
31	Müfredatın sürekli değiştirildiğini düşünüyorum.					
32	Tarih konularındaki ders içeriğini güncel olaylarla ilişkilendirerek anlatırım.					
33	Tarih ünitelerinde sosyal ve kültürel konular siyasi tarih kadar işlenmiyor.					
34	Tarihi kahramanlara yeteri kadar yer verilmiyor.					
35	Öğrencinin başarısını değerlendirmede dersin içeriğine göre ölçme ve değerlendirme araçları kullanıyorum.					
36	Zümre çalışmalarının verimliliğine inanıyorum.					
37	Ders içeriğinin kronolojiye dayalı olduğunu düşünüyorum.					
38	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerin sosyal yaşamda etkin bireyler olmalarına katkı sağlar.					
39	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olarak yetişmelerini sağlar.					

40	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerin demokratik yaşamı benimsemelerini sağlar.					
41	Okullardaki teknolojik altyapının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
42	Sözlü tarih için kaynak bulmada sıkıntı çekmiyorum.					
43	Okul kütüphanesindeki tarih kitaplarını yeterli buluyorum.					
44	Tarihle ilgili görsel materyal (harita, film, tarihi levha, tepegöz...) kullanıyorum.					
45	Ders kitaplarının öğrencilerin anlamasına uygun olmadığını düşünüyorum.					
46	Ders saatlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
47	Okullardaki dersliklerin (oturma düzeni, sıraların yapısı vb.)fiziki yapısının uygun olmadığını düşünüyorum.					
48	Sınıflardaki öğrenci sayılarının çok olduğunu düşünüyorum.					
49	Okullarda sosyal bilgiler laboratuvarı olmalıdır.					
50	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerin toplumsal uyumuna (sosyalleşmelerine) katkı sağlar.					
51	Ders kapsamında işlenen tarih konuları öğrencilerde dünyayı ve ülkemizi ilgilendiren konulara karşı duyarlı olma bilincini geliştirir.					

Görüş ve Öneriler

Ek-2: Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME KÂĞIDI

Görüşme Tarihi: _____

Görüşme Başlangıç: _____ Bitiş: _____

Görüşme Numarası: _____

Değerli Öğretmenim,

Yapılacak olan bu görüşmede, ‘‘sosyal bilgiler dersi kapsamında öğretmenlerin tarih konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi’’ ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmeye çalışacağım. Görüşmede bizimle paylaştığınız şahsi bilgileriniz hiçbir şekilde ne sebeple olursa olsun kurum-kişilerle paylaşılmayacaktır, bu anketin gizliliği korunacaktır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunurken, ikinci bölümde ise vermiş olduğunuz tarih öğretimi sırasında karşılaştığınız güçlükler ile ilgili düşüncelerinizi almaya yönelik sorular bulunmaktadır.

Sevgili meslektaşım görüşmeye katıldığınız için içtenlikle teşekkür ederim.

Yapılacak olan görüşmenin araştırmacı tarafından değerlendirilmesini kolaylaştırmak ve bazı sonuçların alınmasını sağlamak amacı ile bazı notlar alacağım.

Sizinle yapacağım görüşmede ses kaydı yapmama izin veriyor musunuz?

Cevabınız evet ise: Teşekkür ederim, görüşmeyi başlatıyorum.(.....)

Cevabınız hayır ise: Ses kayıt cihazını kapatıyorum. (.....)

SORULAR

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi ile ilgili herhangi bir güçlük yaşıyor musunuz? Varsa bu güçlükler nelerdir?
3. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının öğretimi ile ilgili kendinizi nasıl yetiştiriyorsunuz?
4. Sosyal bilgiler dersi ile öğrenciye hangi değerleri kazandırmayı düşünüyorsunuz?
5. Tarih konularına uygun hangi öğretim yöntem/ teknik ve materyalleri kullanıyorsunuz?
6. Sosyal bilgiler eğitim programının en büyük eksiklikleri nelerdir?
7. Tarih öğretiminde öğrencinin derse ilgisini artırmak için neler yapıyorsunuz?
8. Görüş ve önerileriniz...

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Ali Ramazan Er

Doğum tarihi : 16/09/1975

Doğum yeri : Kayseri

Adres : Adalet Mah. 1593/5 Sk. 27A/B Blok No:4/13 Bayraklı/İZMİR

E-Posta : aliramazaner38@gmail.com

Öğrenim Durumu

1990- 1993: Kayseri Merkez İmam Hatip Lisesi

1994- 1998: Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü

2012- 2015: Dumlupınar Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim A.B.D

İş Deneyimi

1998 - Devam Ediliyor: MEB'e bağlı kurumlarda tarih - sosyal bilgiler öğretmenliği

