

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN
KULLANMAYI TERCİH ETTİKLERİ
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ İLE
BUNLARA İLİŞKİN KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER
(KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Aynur ÇUKURCALIOĞLU

Kütahya - 2010

T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN KULLANMAYI TERCİH
ETTİKLERİ ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ İLE
BUNLARA İLİŞKİN KARŞILAŞTIKLARI
GÜÇLÜKLER
(KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ)**

Danışman
Doç. Dr. ALİ ÖZEL

Hazırlayan
Aynur ÇUKURCALIOĞLU

Kütahya – 2010

Kabul ve Onay

Aynur ÇUKURCALIOĞLU'nun hazırladığı “Tarih Öğretmenlerinin Kullanmayı Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle Bunlara İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler (Kütahya İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

.... / / 2010

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Doç. Dr. Ali ÖZEL (Danışman)		
Yrd. Doç. Dr. Nida BAYINDIR		
Yrd. Doç. Dr. Turan TEMUR		

Prof. Dr. Ahmet KARAASLAN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Tarih Öğretmenlerinin Kullanmayı Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle Bunlara İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler (Kütahya İli Örneği)” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.... / / 2010

Aynur ÇUKURCALIOĞLU

Özgeçmiş

07.10.1979 tarihinde Kütahya'da doğdu. 1997 yılında lise öğrenimini Kütahya Lisesi'nde tamamladı. 2003 yılında Anadolu Üniversitesi Halkla İlişkiler bölümünden mezun oldu. Lisans öğrenimini, 2006 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Tarih bölümünde tamamladı. 2007 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisansını bitirdi. 2007 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans eğitimine başladı. 21.11.2008-12.06.2009 ve 01.12.2009-22.01.2010 tarihleri arasında Kütahya Lisesi'nde coğrafya öğretmenliği yaptı.

Aynur ÇUKURCALIOĞLU

ÖZET

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN KULLANMAYI TERCİH ETTİKLERİ ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ İLE BUNLARA İLİŞKİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER (KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ)

ÇUKURCALIOĞLU, Aynur
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali ÖZEL
Temmuz, 2010, 89 sayfa

Bu araştırma; Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin tespiti için hazırlanmıştır. Bu bağlamda Kütahya ilinde görev yapan bazı tarih öğretmenleriyle görüşme yapıp, verdikleri bilgiler neticesinde anket maddeleri hazırlanarak en çok kullandıkları yöntemler, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Konu ile ilgili verileri toplamak için üç bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Tarih öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgilerini tespit etmek için kişisel bilgilerden sonra birinci bölümde, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili 12 anket maddesi bulunmaktadır. İkinci bölümde, karşılaşılan güçlüklerle ilgili 10 anket maddesi bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise, çözüm önerileri ile ilgili 8 anket maddesi yer almaktadır. Son olarak öğretmenlerimizin kişisel düşüncelerine yer verilmiştir.

2009-2010 eğitim-öğretim yılında uygulanan otuz maddeden oluşan anket 27'si kadın ve 89'u erkek öğretmenlerden oluşan toplam 116 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Anketin Cronbach Alpha katsayısı 0.74'dir. Uygulamadan elde edilen verilerin analizinde t-testi, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Kütahya ilinde görev yapmakta olan tarih öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri belirlenmiş olup, bu yöntem ve teknikleri kullanırken karşılaştıkları güçlükler tespit edilmiştir. Bunun neticesinde sorunların çözümü için önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak en çok birden fazla öğretim yöntemini, en az beyin fırtınası yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden anlaşılmasının güç olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin konuya uygun bir öğretim yöntemi seçerek dersi işlemesi derse ilgiyi artıracak gibi öğretimde kalıcılığı sağlaması bakımından da önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih öğretimi, Kütahya, Yöntem ve Teknikler, Öğretmen, Anket, Harita, Empati.

ABSTRACT**TEACHING METHODS & TECHNIQUES PREFERRED BY TEACHERS IN
TEACHING HISTORY AND DIFFICULTIES THEY COME UP AGAINST
ABOUT THEM
(SAMPLING OF KÜTAHYA CITY)**

ÇUKURCALIOĞLU, Aynur
Masters Thesis, Department of Primary School Teaching
Thesis Instructor: Associate Professor Ali ÖZEL
July, 2010, 89 pages

This research was carried out to determine the methods used by history teachers working in the secondary school institutions in the city of Kütahya, the problems they come up against and suggestions for solutions. Through interviews with some history teachers working in the city of Kütahya, questionnaire items were developed in the light of their answers to put forward the most commonly used methods and techniques, difficulties and suggestions for solutions.

In order to gather data on the subject, a questionnaire was developed in three parts. After having their personal and professional information, in the first part, 12 hypotheses were presented about teaching methods and techniques. In the second part, 10 hypotheses were presented about the difficulties the teachers came up against. In the third part, suggestions were put forward for solutions with 8 hypotheses. Finally, personal opinions of the teachers were presented.

The questionnaire was composed of 30 items conducted on 27 female and 89 male – total 116- teachers during 2009-2010 education year. Cronbach Alpha coefficient of the questionnaire is 0,74. During data analysis, t-test and Kruskal Wallis test were used.

As a result of the research, the most commonly used teaching methods and techniques for history teachers working in the city of Kütahya were determined, and it was found that they really had certain difficulties. Suggestions were given for solutions for these difficulties. According to the research, the most commonly used teaching method and technique was multiple-teaching method, whereas the least commonly used teaching method and technique was brain storming. It was revealed that course books were difficult to understand in terms of language and presentation. It can be suggested that the teacher should conduct his/her lesson through such a teaching method that is appropriate for the subject to increase interest in the lesson and to maintain permanence.

Key Words: History, Teaching History, Kütahya, Methods and Techniques, Teacher, Questionnaire, Map, Empathy.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
TEZ METNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. TARİHİN ÖNEMİ	7
1.2. TARİHİN DİĞER SOSYAL BİLİMLERLE İLİŞKİSİ VE TARİHE	
YARDIMCI BİLİMLER	9
1.2.1. Tarih ve Diğer Sosyal Bilimler	9
1.2.2. Tarihe Yardımcı Bilimler	11
1.3. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	11
1.4. TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE	
TEKNİKLERİ	12
1.4.1. Düz Anlatım Yöntemi	13
1.4.2. Örnek Olay Çalışması Yöntemi	15
1.4.3. Soru-Cevap Yöntemi	16
1.4.4. Grup Çalışması Yöntemi	18
1.4.5. Gezi-Gözlem Yöntemi.....	20
1.4.6. Benzetişim (Simülasyon) Yöntemi	21
1.4.7. Problem Çözme Yöntemi	23
1.4.8. Proje Temelli Öğretim Yöntemi	25
1.4.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi	26
1.4.10. Drama Yöntemi	28
1.4.11. Tartışma Yöntemi.....	30
1.4.12. Beyin Fırtınası Yöntemi	32

1.5. TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN ÖNEMİ	33
--	-----------

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	35
2.2. ÇALIŞMA EVRENİ	35
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	36
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	38
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. BULGULAR VE YORUMLAR	40
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	60
EKLER	63
KAYNAKÇA	70
DİZİN.....	77

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Tarih Öğretmenleri İle İlgili Kişisel Bilgiler.....	36
Tablo 3.1: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Durum	40
Tablo 3.2: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlükler İle İlgili Betimsel İstatistikler	45
Tablo 3.3: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Madde Bazında İncelenmesi	46
Tablo 3.4: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 3.5: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	50
Tablo 3.6: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 3.7: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 3.8: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler	53
Tablo 3.9: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerilerin Madde Bazında İncelenmesi	54
Tablo 3.10: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerilerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	57
Tablo 3.11: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	57

Tablo 3.12:	Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Önerilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	58
Tablo 3.13:	Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Önerilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	59

TEZ METNİ

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaç ve alt amaçlar ifade edilmiş, araştırmanın önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1. PROBLEM

Eğitim, kişinin kendi arzu ve isteğiyle hayatına yön verecek değişiklikleri yapmasıdır. Eğitim sayesinde insanlar, yaşamlarını kolaylaştırır, meslek edinir, hayatla mücadele etme yetisi kazanır. Kısaca eğitim insanın doğumundan ölümüne kadar hayatında var olması gereken önemli bir süreçtir. Öyle ki, eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir (Demirel, 2006: 6). Ana karnında başlayan ve mezara kadar devam eden bir süreçtir (Erdem, 2003: 358). Bu süreçte eğitimin amacı bireyin toplumsallaştırılmasıdır. Eğitim, toplumsallaşma vasıtasıyla toplumun kültürel alt yapısını bireylere aktarmakta ve birey aracılığı ile toplumu geliştirmektedir. Eğitim kurumları bunu yerine getirerek bireyin mutlu ve üretken olmasını temin ederek toplumun sürekliliğini sağlamaktadır (Erden, 1999: 6).

Tarih bir insanın geçmişi, bugünü ve geleceği demektir. Bireyin kendisini tanıyabilmesi için öncelikle geçmişini iyi bilmesi gerekir. Öğrencilere hem tarihlerini öğretmek hem de onlarda tarih bilinci oluşturmak için bu dersin kalıcı ve etkili yöntemlerle öğretilmesi önem arz eder. Bu nedenle eğitim kurumlarımızın her kademesinde buna uygun öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminin kalitesini yükseltmek için öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaları sırasında yaşadıkları ve karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğrenciye ders araç ve gereçleri yanında değişik materyallerden ve teknolojik imkânlardan yararlanmayı, onların vasıtasıyla bulunduğu çevrenin dışındaki tarihi olayları kavrama, insanla çevresi arasındaki ilişkileri değerlendirme alışkanlıklarının kazandırılması olarak ele aldığımız tarih öğretiminin en önemli unsuru tarih öğretmenleridir. Zira eğitimin gerçekleşebilmesi için bir yol göstericinin olması gerekliyse bu da hiç şüphesiz öğretmen olacaktır.

Tarih dersinin amacı, öğrencide tarih sevgisini meydana getirmek, tarih bilgisinin yardımıyla öğrencinin toplumu ve dünyayı tanımasını sağlamaktır (Çapar, 2006: 406). İşte bunu yapacak olan öğretmendir. Tarih öğretiminin amacı ise öğrencileri yetişkin hayatına hazır hale getirmektir. Tarih, içinde yaşadığımız toplumdaki rollerimizi belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin eğitiminde okullar, topluma verilen kültürel mirası belirlenen tarih politikaları yolu ile verirler (Dilek, 2007: 33). Tarihin, düşünmek, insanın yeni fikirler ortaya çıkarmasını keşfetmenin zevkine varmasını sağlamak da tarih öğretiminin amaçları arasındadır (Güler, 2005: 120).

Tarih derslerinde kullanılacak dokümanlar sayesinde de öğrencilerin derse ilgisinin arttırılabileceği gibi dersteki başarılarının artması da sağlanabilir (Işık, 2008: 390). Tarih öğretiminde sadece ders kitabına bağlı kalınmamalıdır. Bilgisayar, televizyon, internet gibi iletişim araçları ve kaset, cd gibi materyallerin kullanımı yaygınlaştırılarak, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları sağlanmalıdır (Özalp, 2000: 6).

Öğretimi yapılan konularla ilgili her türlü film tarih derslerinde kullanılabilir. Belgesel filmler, Dramatik filmler, Arşiv filmleri, Resmi savaş filmleri tarih öğretiminde kullanılacak filmlerden bazılarıdır. Öğrencilerin ilgilerini derse çekme, geçmişte yaşanmış olaylar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlama, ilgi ve merak duygusunu arttırma tarih öğretiminde film kullanılmasının faydaları arasındadır (Demircioğlu, 2007: 81-82). Görsel kaynakları incelemenin öğrenciler açısından avantajları vardır. Resimler, heykeller gelecek nesillere, geçmiş kültürlerin yazıya geçmemiş bilgilerini paylaşma imkânı sağlar (Akbaba, 2005: 188).

Tarih öğretiminin en önemli problemlerinden biri ders saatlerinin kısıtlı olmasıdır. Tarih dersleri işlenirken görsel sunulara yer verilmeli, tepegöz ve bilgisayar kullanılmalıdır. Bu araçların kullanımı zaman azlığına sebep olacağı için ders saatleri buna uygun planlanmalıdır (Yıldız, 2003/2: 182).

Günümüz ortaöğretim kurumlarında tarih derslerinin rahatlıkla işlenebileceği özel tarih sınıflarının olmaması tarih öğretiminde büyük bir eksikliklerdir. Çünkü tarih sınıflarında bulunan bir projeksiyonun işlevini, eskimiş, yeni oluşumlara göre dizayn edilmemiş haritalar karşılayamamaktadır.

Tarih öğretimiyle ilgili yaşanan problemleri ortadan kaldırarak tarih öğretiminden istenilen verimin alınabilmesi için öğrenci merkezli yöntemleri kullanmak gerekmektedir (Yeşilbursa, 2006: 36).

Projeksiyonla detaylı haritaların yansıtılması, işlenen tarih konularıyla ilgili puzzle'ların bulundurulması, konuyla ilgili tarihi film ve belgesellerin izletilmesi, tarihin canlı tanıklarıyla öğrencilere söyleşi yapma imkânının sunulması, son teknolojiyle donatılmış tarih sınıfları oluşturulmasının, tarih öğretimine etkisi büyüktür.

Roma Tarihi, Selçuklu tarihi, Germiyanoğulları beyliği dönemi, Osmanlı Tarihi ve Cumhuriyet Tarihi gibi ortaöğretim müfredat programındaki hemen hemen her konuya beşiklik etmiş olan Kütahya'da tarih dersi anlatan öğretmenlerin bizzat konuları olayın geçtiği bölgede işleyip anlatması tarih öğretimine katkı sağlayacaktır.

Tarih öğretimi, öğrencileri iyi birer vatandaş yapar. Empatiyi beslemesi bakımından da önemlidir. Bundan dolayı tarih öğretiminde öğretmen ve öğretmenin uygulamış olduğu yöntem ve teknikler oldukça önemlidir (Öztaş ve Turan, 2009: 905). İşte bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre, tarih dersinin işlenişinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma düzeyleri, yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerileri nelerdir? sorusuna cevap aranması düşünülmektedir.

2. AMAÇ VE ALT AMAÇLAR

Bu araştırmanın amacı Kütahya ilinde görev yapan tarih öğretmenlerinin Tarih öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Öğretmenlerin tarih öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

2-Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri mezun oldukları fakülte, kıdem ve görev yaptıkları okul türüne göre değişmekte midir?

3-Öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle katılma oranları nedir?

4-Öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler mezun oldukları fakülte, kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev yaptıkları okul türüne göre değişmekte midir?

5-Öğretmenler tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ne tür çözüm önerileri getirmektedirler?

6-Öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin çözümüne yönelik önerileri mezun oldukları fakülte, kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev yaptıkları okul türüne göre değişmekte midir?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma sonucunda; tarih öğretmenlerinin kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler, avantajları ve dezavantajları ve eğitim ve öğretime katkıları olup olmadığının ortaya çıkarılması bakımından önemli bir çalışmadır. Bu bağlamda bu araştırmanın bulgularının teoriye ve uygulamaya katkıları şöyle sıralanabilir:

1-Ortaöğretim tarih dersi öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanılma durumu hakkındaki bilgi eksikliğinin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır.

2-Öğretmenlerin tarih dersinin anlatılması ve anlaşılması için oldukça önemli olan öğretim yöntem ve tekniklerini ne kadar sıklıkla kullandıklarının belirlenerek tarih öğretimine getirilen öneriler bakımından önemlidir.

3-Tarih öğretimindeki yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, görev yaptıkları okul gibi değişkenlerin etkisinin olup olmadığı ile ilgili bilgi eksikliği giderilmesine katkı sağlayacaktır.

4-Ortaöğretim tarih dersi öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkında alan öğretmenlerinin görüşleri tespit edilecektir. Dolayısıyla kullanılan ders kitaplarını tarih öğretmenlerinin ne kadar kullanışlı bulup bulmadıkları ortaya çıkarılacaktır.

5-Bu araştırma neticesinde tarih öğretmenlerinin hali hazırda kullanılan ders kitapları hakkındaki görüşlerinden hareketle ders kitaplarındaki eksikliklerin ve hataların belirlenerek, tarih ders kitaplarında olması gereken niteliklerin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır.

4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma; 2009- 2010 eğitim- oğretim yılı, Bahar dđneminde Kđtahya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaoğretim kurumlarında gđrev yapan 136 Tarih oğretmeninin, kullanmayı tercih ettikleri oğretim yđntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları gđçlđkler hakkındaki anket maddeleri ile sınırlandırılmıŐtır.

BİRİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle, tarihin önemi, tarihin diğer sosyal bilimlerle ilişkisi ve tarihe yardımcı bilimlerin açıklanmış daha sonra da öğretim yöntemleri, tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi konularına yer verilmiştir.

1.1. TARİHİN ÖNEMİ

Tarih, milletlerin hafızası durumundadır. Bu hafızadan faydalanmak ve geçmişte yapılan hataları bir daha yapmamak hiç şüphesiz milletleri güçlü kılacaktır. İşte bu nedenle, milletlerin hayatında tarih ilminin önemli bir yeri olması gerekmektedir. (Turan vd., 2005: 205). İnsanın kendisini bilmesine ve tanınmasına yarayan bir bilim dalı olan tarihin çeşitli tanımları vardır. En genel tanımıyla (Özçelik, 2001: 18) Tarih, geçmişte meydana gelen olayları, yer, zaman ve tanık göstererek kaynaklara dayalı olarak neden-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır (Köstüklü, 2001: 12).

Tarih bugünü anlayabilmek için geçmişle ilgili bilgileri insanlara vermelidir. Tarihi bilmek insanların yaşadıkları aşamaları anlayabilmek için önemlidir. Bu nedenle tarih eğitimi ve öğretimi önem arz etmektedir (Ulusoy, 2009: 118). Tarih, geçmişini aydınlatmanın yanında, bugünü anlamamıza ve geleceği daha iyi değerlendirebilmemize vasıta olan bir bilimdir.

Tarih, insanlara özgür düşünmeyi, kültür seviyesini arttırmayı, kendine güven duymayı öğretir. Tarih eğitimi sayesinde geleceğin teminatı olan gençlere, kültür mirası aktararak, milli benlik korunmuş ve ahlaki değerler benimsetilmiş olur. Tarih eğitimi, her öğrenciye bilmesi gereken kavramları vermesi, empati yapmayı sağlaması ve öğrencinin iyi bir vatandaş olarak yetişmesi bakımından oldukça önemlidir (Ulusoy, 2009: 118). Tarih hayal gücünü uyandırır ve genişletir. Tarih okumakla insan, milletlerin mutluluklarını, felaketlerini, kahramanlıklarını hisseder. O zamana kadar anlamlarını olması gerektiği gibi bilemediği ilerleme, medeniyet, çöküş, yenileşme gibi kavramların gerçek manalarını öğrenir. Aynı zamanda tarih, algılamayı da geliştirir (Oruç ve Kırpık, 2006: 215-216).

İşte, tarihin öneminin farkında olan devletimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, daha kurtuluş savaşı devam ederken eğitime gereken önemi vermiştir. Öyle ki,

Sakarya Savaşı başlamadan bir ay önce 16-21 Temmuz 1921 tarihinde, ülkemizin güneyi ve batısı henüz işgal altında iken, bir ara cepheden Ankara'ya gitmiş ve İlk Maarif Kongresini toplamıştır (Akyüz, 2006: 321; İnan, 1983: 62; Çınar, 2005: 75). Çünkü Mustafa Kemal Atatürk, Osmanlı Devleti'ndeki çok başlı eğitim sisteminin zararlarını ve bunun neticesi devletin çöktüğünün farkında idi. Kendisi de yeni kurulan devleti eğitim sistemiyle birlikte kurmak için maarif kongresini toplamıştır. Bu kongrede alınan kararlar bugünkü eğitim sistemimizi etkileyen kararlardır. Bunlar; işe dönük eğitim sistemi, birlik ilkesi, cehaletin ortadan kaldırılması ilkesi, millîlik ilkesi, disiplin ilkesi (Turan, 2005a: 106-107).

“Tarih yazmak, tarih yapmak kadar önemlidir. Yazan yapana sadık kalmazsa değişmeyen hakikat insanlığı şaşkırtacak bir mahiyet alır” (Kocatürk, 2005: 271) diyen Atatürk, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren tarihe gereken önemi vermiş ve 15 Nisan 1931 tarihinde de Türk Tarihi Tetkik Cemiyetini kurmuştur (Turan, 2005b: 194). Üstelik devletin kuruluş gaye ve amaçlarını millete anlatabilmek, kurtuluş savaşı mücadelesi hususunda bilinçlendirmek için 1926 tarihinden itibaren İstanbul Darülfünun yönetmeliğinin 6. maddesine dayalı Edebiyat Fakültesi dersleri arasına konulmuş, Yusuf Hikmet Bayur, Yusuf Kemal Tengirşenk, Recep Peker ve Mahmut Esat Bozkurt gibi dönemin devlet adamları konferanslar şeklinde bu dersleri yürütmüşlerdir (Özüçetin ve Nadar, 2010: 468-469; Erdaş, 2005: 14). Dolayısıyla, tarih dersi, Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde önemli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra Atatürk'le beraber, Türk tarihine bütüncül bir şekilde bakılmaya başlanmış ve programda Türk tarihi esas alınmıştır. İkinci dünya savaşından sonra ülkemizde de tarih öğretim amaçlarında değişiklik yaşanmış ve tarih programlarımız öğrenciye problem çözme becerisi kazandıracak bir şekilde düzenlenmiştir (Demircioğlu, 2006: 139).

Cumhuriyet döneminde ana fikre uygun olarak hazırlanan dört ciltlik tarih kitapları 1931'de çıkarılmıştır ve bu kitaplar 1939'a kadar okutulmuştur (Tüfekçioğlu, 1991: 70-71). Cumhuriyet'in ilanından itibaren hazırlanan ders kitapları ulus devlet bilincinin oluşturulmasına yönelik söylemlerden oluşur. Bu dönemde hazırlanmış olan ders kitaplarının içeriğinde, Türklüğe vurgu yapılmış ve tarihi kendi kaynaklarımızdan anlatma yoluna gidilmiştir (Safran, 2008: 16).

1.2. TARİHİN DİĞER SOSYAL BİLİMLERLE İLİŞKİSİ VE TARİHE YARDIMCI BİLİMLER

1.2.1. Tarih ve Diğer Sosyal Bilimler

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin her biriyle ilgili olan ama bağımsız bir alan olarak algılanan derstir. Sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasında amaç, yöntem, içerik bakımından farklılıklar vardır. Sosyal bilgiler dersinin en önemli hedefi iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Sosyal bilgiler daha çok ilköğretimde verilirken, sosyal bilimler ortaöğretim ve üniversitelerde öğretilir (Köstüklü, 2001: 9-10).

Sosyal bilgiler kavramı, sosyal bilimlerin meydana getirmiş olduğu bilgilerin, ilköğretim çağındaki öğrencilere öğretilmesi süreci için kullanılır. Sosyal bilgiler, kendini, toplumunu tanıyan, etkin ve üretken vatandaşların yetiştirilmesini amaçlayan ilköğretim öğrencilerine yönelik bir ders konumundadır (Demircioğlu, 2005: 11). İnsanın yaşamında kullandığı, onun daha kolay ve rahat yaşamasını sağlayan bütün toplumsal olgular bu kavramın içine girmektedir (Sönmez, 1996: 3).

Tarih, sosyal bilgiler dersi içinde önemli bir yere sahiptir ve diğer sosyal bilim dalları ile de yakından ilgilidir. Geçmişte meydana gelmiş olaylar günümüzü de etkilemektedir. Bugünü değerlendirebilmemiz için geçmişi bilmemiz ve ders çıkarabilmemiz gerekmektedir. Tarihsel bir bakış açısı geliştirebilmek ve sosyal bilimleri anlayabilmek için tarih öğretiminin payı büyüktür (Bahar, 2002: 11-12).

Tarih, geçmişte meydana gelmiş olaylar üzerinde çalışan bir bilim dalıdır. Savaş, barış, buluşlar, insanların zaman içerisinde değişen yaşam biçimleri hakkında bilgi verir (Öztürk, 2006: 41). Sosyal bilimler içindeki bilim dalları birbirlerinden etkilenmektedir. Tarih de, sosyal bir ilim olduğu için bu alanla ilgili olan diğer bilimlerle bir ilişki içindedir. Sosyoloji, Hukuk, Ekonomi gibi. Bununla birlikte Coğrafya ve Antropoloji gibi bilimler de tarihle sıkı bir ilişki içerisindeyler. Tarihin en başta gelen yardımcılarından biri coğrafyadır. Üzerinde bulunulan yer ve iklim insanlar üzerinde büyük etki yapar. Yüksek yerlerde ve soğuk iklim bölgelerinde yaşayan insanlar genellikle haşin tabiatlı olurlar. Bu insanlarda bağımsızlık sevdası son derece kuvvetlidir. Bununla birlikte sıcak ve alçak yerlerde yaşayan insanlar ise daha gevşek ve hareketsizdirler (Özçelik, 2001: 59-61). Nitekim en geniş anlamıyla coğrafya bir yaşam alanı ve üzerinde durduğumuz topraktır (Özel, 2008: 4). Coğrafya, kelime

itibariyle de Eski Yunan dilinde “geo” ve “graphein” kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmiş ve yeryüzünün tasvir edilmesi anlamını taşımaktadır (Doğanay, 2000: 32). Tarihi olaylar bir coğrafya üzerinde teşekkül ettiğine göre tarih ile coğrafya arasında önemli bir mekân ilişkisi bulunmaktadır. Bu durum da tarih ilmi yapılırken coğrafyanın vazgeçilmez yardımcı bir bilim dalı olduğunu göstermektedir.

Bütün tarihi olayların iktisadi sebeplerden kaynaklandığı söylenemese de (Kütükoğlu, 1991: 10), bazı tarihi olayların temelinde ekonomik faktörlerin yattığı bir gerçektir. İşte, bu söz konusu olayların kanunları iktisat ilmince ortaya konulur. Tarih de onların tasvir edilmesi ve yorumlanmasıyla ilgilenir.

Tarihin yardımcı diğer bir bilim dalı olan sosyoloji ise, sosyal olayların neden ve sonuçları üzerinde durmaktadır. Bunun için de tarih bilimi için sosyoloji vazgeçilmez bir alandır (Özçelik, 2001: 62-64). Bundan dolayı, tarih araştırmalarında doğru sonuçlara varabilmek için sosyoloji kanunlarının bilinmesi gerekir (Kütükoğlu, 1991: 10).

Felsefe ise, varlık, anlam ve sebep meselelerinin araştırılması ile elde edilen sonuçların sistemli olarak ortaya konulmasına yönelik ilmi bir faaliyettir. Tarihi olayların doğru bir şekilde değerlendirilip yorumlanabilmesi, o zamanın felsefesinin de bilinmesiyle mümkündür (Özçelik, 2001: 65).

Irklardan ve onların özelliklerinden, dağılışlarından bahseden Antropoloji yani Irklar İlmi de, tarihe yardımcı sosyal bilimlerden bir tanesidir (Memiş, 1989: 17). Bunun dışında metinlerin yorumu olan filoloji de, tarih için önemli bir bilim dalıdır. (Özçelik, 2001: 66). Ayrıca, sanat tarihi de özellikle kültür tarihi açısından çok önemli bir bilim dalıdır (Kütükoğlu, 1991: 11).

Siyasal otorite ile ilgili kanunların işleminde rol oynayan davranışların bilimi demek olan siyaset bilimi, tarihin konusunu oluşturan olayların zaman ve mekan içindeki sınırlarını çizmede tarih ilmine faydalı olan hukuk (Özçelik, 2001: 68-70) ve insan davranışlarını konu alan bir bilim olan psikoloji (Bayındır ve Özel, 2008: 7) ile tarih ilmi arasında yakın bir ilişki vardır.

1.2.2. Tarihe Yardımcı Bilimler

Tarih araştırmalarında yararlanılan ve yukarıda saydığımız sosyal ilimler dışında, daha başka ilimler de tarih için yardımcı olurlar. Bu alanlar, tarih ile işbirliği içinde oldukları zaman bir anlam kazanırlar. Bunlardan: Arkeoloji, insan geçmişini ele alan bir bilim dalıdır. Tarih araştırmalarını arkeolojik materyallere dayandırarak incelemek çok önemlidir. Keza bunun kadar önemli olan bir bilim dalı da Paleografyadır (zelik, 2001: 72). Çünkü toplumun dilini bilmenin yanında kullanılan yazının da bilinmesi gerekir. Ancak toplumun dili bilinip, kullandığı yazı okunsa bile, belgelerin ifade ettikleri anlam bilinmeden değerlendirilmeleri mümkün değildir (Kütükoğlu, 1991: 12). Bu yüzden diplomatik bilimi de tarihin aydınlatılmasında çok önemli bir role sahiptir.

Kitabeleri ve yazılı belgeleri inceleyen bir bilim dalı olan epigrafi, metal paraları inceleyen bir bilim dalı olan nmizmatik, vesikaların onaylanmasına yarayan bir araç olan mhrlar, devlet, hükümdar ya da ailelere ait işaretleri gösteren armalar tarihi olayların aydınlatılmasında tarihçilere yardımcı olmalarının yanında, tarihin yardımcı ilimlerinden sayılmaktadırlar (zelik, 2001: 74-78; Kütükoğlu, 1991: 13).

Tarihçiler için gerekli ve önemli bir bilim dalı da şecerelelerdir. Ailelerin menşeleri ile tarihlerini ele alan bir inceleme dalıdır. Hkimiyetin babadan oğula geçtiği sistemde bu bilim dalı gelişme göstermiştir. Geçmişte meydana gelen bir olayın zamanının araştırıcınının zamanına olan uzaklığını ölçen bir bilim dalı olan kronolojiye aynı zamanda zaman bilimi de denir (zelik, 2001: 78-80). Bu bilim de diğer saydığımız bilimler kadar tarih ilminin incelenmesi ve araştırılıp öğrenilmesine katkı sağlaması açısından çok önemlidir. Tarihin diğer disiplinlerle olan ilişkisinden dolayı tarih ğretimi önemlidir. Tarih ğretimi yapılırken de bütün diğer yardımcı bilim dallarından gerektiği kadar faydalanmak öğretimin kalıcılığını ve etkisini artırmaktadır.

1.3. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Tarih dersinin etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi için aşağıdaki ğretim yöntem ve teknikleri de çok önemlidir. Öyle ki, yöntem, bir amaca ulaşmak için takip edilen yol demektir. Yapılan bir işte başarılı olabilmek için çalışmaların uygun bir metotla yürütülmesi gerekmektedir. Çünkü yöntemsiz yapılan bir iş, amacından

uzaklaşır ve sonuca ulaşamaz (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 75). Öğretim yöntemi, öğrencilerin özellikleri, ders araç gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak izlenen bir yoldur. Öğretim metodu, her konuya, öğretim sonucunda öğrencilerde geliştirilmek istenen niteliğe, öğretmenin metoda yatkınlığına, grubun büyüklüğüne, öğretmenin kişiliğine ve mesleki yaşantısına uygun metodu seçmesi ve uygulamasıdır. Başka bir ifadeyle yöntem, eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun ve araç gereçlerin bir bütün oluşturacak şekilde örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretme yoludur (Tan ve Erdoğan, 2001: 24-25). Öğretme yöntemi, öğrenciyi amaçlanan hedefe ulaştırmak için izlenen bir yoldur. Öğretme yöntemi, öğrencilere bilgi, beceri kazandırmak amacıyla yapılan gözlem, deney ve çalışma tekniklerinin tümünü kapsar (Savaş, 2007: 156). Bununla birlikte her eğitim durumuna uygun tek bir yöntem ve teknik yoktur. Çünkü, yöntem sınıfın düzeyi ve işlenen konuya göre değişiklik gösterir. Bunun için de öğretmenler kendi çaba ve becerileriyle sınıfın düzeyine uygun öğretim yöntemi belirlemelidir. Doğru ve uygun seçilmiş bir yöntem amaca ulaşmayı kolaylaştırır. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi gerekir. Bundan dolayı her ders için bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Yavuz, 2006: 8). Bu bilgiler ışığında öğretmenin beceri ve kabiliyeti oranında öğretim yöntemleri iyi kullanıldığı takdirde, ders etkili işlenebileceği gibi eğitim de amacına uygun yapılmış olur.

1.4. TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Sınıfta farklı özelliklere sahip öğrenciler vardır. Konuların işlenişinde bu durum her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrencinin kendine özel öğrenme biçimi vardır. Öğretmenler öğretim yöntemlerini seçerken öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almalıdırlar. Bu nedenle de öğretmenlerin derslerde çok sayıda ve farklı yöntemden faydalanması gerekir. Çünkü; her bir öğrencinin aynı yöntemle öğrenmesi mümkün değildir. Bazı yöntemleri uygulamak uzun zaman gerektirir (Taşkaya ve Bal, 2009: 175). Aslında tarih gibi sözel dersler için öğretim yöntem ve teknikleri kullanılırken en çok tercih edileni düz anlatım yöntemi olsa da öğretmenler

tek başına bu yöntemi kullanmayıp diğer birkaç yöntem ile birlikte kullanmayı tercih etmektedirler.

1.4.1. Düz Anlatım Yöntemi

Düz anlatım yöntemi bütün dersler için özellikle de sözel dersler için kullanılan bir yöntemdir. Dolayısıyla tarih dersleri için de vazgeçilmez ve en çok kullanılan bir yöntemdir. Tarih konuları anlatılırken genellikle düz anlatım yöntemi kullanılır. Yalnız tek başına bu yöntem yeterli değildir. Soru-cevap yöntemi gibi diğer yöntem ve tekniklerle de desteklendiğinde daha verimli olmaktadır. Tarih öğretiminde çok sık başvurulan bir yöntem olan düz anlatım metodu, sözlü anlatım esasına dayandığından, anlatmayı gerektiren tüm derslerde kullanılabilir. (Yılmaz, 2008: 9).

Bu yöntemde esas olan öğretmenin anlatması, öğrencinin dinlemesidir (Köstüklü, 2001: 36). Bu yöntem, öğretmenin konu hakkında konuşması şeklinde gerçekleşir. Özellikle ayrıntılara vurgu yapılmak ve dersin özetlenmesi istendiğinde bu yöntem kullanılır. Anlatım yöntemi, birden fazla öğretim yöntemiyle birleştirilerek kullanılabilir. Sözel dersler için oldukça kullanışlı olan bu yöntemle öğretmenin çok sayıda öğrenciye ulaşması mümkündür. Geniş ve çok olan içerik kısa süre içinde ifade edilebilir. Dinleyenler sıkılmadıkça sınıfı kontrol altında tutmak mümkündür (Savaş, 2007: 159). Tüm derslerde kullanılabilen bu yöntem, kitap dışında çok az materyal kullanan öğretmenler tarafından genellikle kullanılır. Ayrıca öğretmene güven veren, kolay ve ekonomik bir yöntemdir. Bunun dışında dinleme alışkanlığı kazandırır, öğrencilerin not tutma becerileri gelişir (Tok, 2007: 163-164). Öğretmen tarafından iyi uygulandığında bilgi verici ve heyecan uyandırıcı olabilir. Ancak aksi halde sıkıntıya yol açar. Bu yöntem, tüm sınıf düzeylerinde kullanılır. Öğrencilerin başka bir yerden edinemeyecekleri bilgileri edinmede etkili bir yöntemdir. Özellikle öğrencilerin karmaşık konuları anlayıp, yorumlayabilmelerinde anlatım yöntemi etkili bir şekilde kullanılabilir (Erciyeş, 2008: 235).

Öğretmenlerin en çok kullandıkları bir yöntem olan anlatım yöntemi, öğretmen merkezli bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilerin derse aktif olarak katılımları söz konusu değildir. Anlatım yönteminde iletişim tek yönlüdür. Yani öğretmen konu ile ilgili mesajları öğrencilere gönderir. Ancak öğrencilerin bu mesajlara anında tepki

vermesi beklenmez. Bu yöntem öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda, konunun işlenmesi için ayrılan zaman sınırlı ise sözel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında daha çok kullanılır (Tomal, 2004). Diğer yöntemlerde olduğu gibi bu yöntemle yapılan anlatımın da planlaması ve amacı olmalıdır. Aynı zamanda dinleyicilerin ihtiyaçları tespit edilmelidir. Ayrıca anlatıma görsel ve işitsel araçlarla zenginlik katılmalıdır (Azim, 2000: 177).

Bu yöntemde, öğretmene anlaşılmayan konuların sorulması için verilen fırsat sınırlıdır. Büyük bir sınıfa ihtiyaç duyulur. Öğretmenin iletişim becerileriyle donanımlı olması gerekmektedir. Öğrenciler de pasif bir konumda oldukları için performanslarını yansıtmakta zorlanmaktadırlar (Savaş, 2007: 159). Uzun sürmesi durumunda sıkıcı olması ve tek yönlü iletişime dayandığından eksik iletişime neden olabilmesi bir başka sınırlı yönüdür (Tok, 2007: 164). Öğrencinin derse ilgisi 20- 25 dakika sürdüğü için bilgilerin ayrıntılı bir şekilde iletilmesi zordur. Bunun dışında öğrencileri ezberciliğe alıştırmak (Kart, 2002: 9). Sunum yapan kişinin sözlü ve fiziksel ipuçları kullanması, öğrencinin önemli bilgiyi önemsiz olandan ayırabilmesine yardımcı olur. Mesela, sıraların arasında dolaşmak, önemli olan bir noktayı sesini yükselterek vurgulamak gibi. Konunun belli başlı noktalarını tahtaya yazmak, dersin başında konuyla ilgili ders notu dağıtmak, hiç şüphesiz düz anlatıma dayalı dersi daha etkili bir hale getirir (Erciyeş, 2008: 236).

Ders konusunun anlatımına geçmeden evvel konuyla ilgili temel noktalar belirlenerek görsel materyal desteği hazırlanmalıdır. Hazırlanan sununun ne zaman izleneceği ve süresi belirlenmelidir (Savaş, 2007: 160). Her öğretmen, ders öncesi en kısa zamanda hazırlıklarını yaparak, verimli bir şekilde konunun kavratılmasına özen göstermeli, amaçlanan hedeflerin kazandırılması için çalışmalıdır.

Anlatmada önemli olan seviyeye de hitap edebilmektir. Öğrencinin yaşı önem arz eder. Yaşı küçük olan öğrencinin dikkati daha çabuk dağılır. Bu nedenle kısa konuşmak gerekir. Bir başka önemli noktada öğretmenin karakteri, davranışları ve kişisel becerileridir. Öğrenciler öğretmenin kullandığı jest ve mimiklerin etkisinde kalıp konuyu daha iyi anlayacaklardır. Konu anlatılırken olayla ilgili kavram ve terimler tahtaya yazılmalı ve açıklaması yapılmalıdır. Tepegöz, harita kullanılarak anlatıma zenginlik katılmalıdır (Yılmaz, 2008: 7-8). Herkesin rahatça duyabileceği tarzda

konuşmaya özen gösterilmelidir. Önemli yerlere vurgu yapılmalı, öğrencilerin anlamadığı kelimelerin kullanılmasından kaçınılmalıdır. Anlatım özet yapılarak bitirilmelidir (Savaş, 2007: 160).

1.4.2. Örnek Olay Çalışması Yöntemi

Tarih öğretiminde, örnek olay çalışması öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayan yöntemlerden biridir. Bu yöntem öğrencileri gerçek bir olayla karşı karşıya bıraktığı için konunun daha iyi kavranmasını sağlar. Örnek olay seçiminde dikkat edilecek en önemli nokta, olayın belirlediğimiz hedef davranışı kazandırmaya yönelik nitelikte olmasıdır. Örnek olay çalışması öğrencilerin seviyesine uygun seçilmelidir (Köstüklü, 2001: 37-38). Bu yöntem genellikle istenmeyen durumları yansıtan sorunların nedenlerine yönelik çözüm yolları bulmak için kullanılır. Bireysel ya da grup halinde çalışılabilir. Sınıf içi veya sınıf dışı ortamlarda çalışmak mümkündür. Gerçekçi olması halinde dikkatin probleme odaklanması sağlanır (Savaş, 2007: 166). Örnek olay çalışmaları, özel bir olayın incelenmesi olarak da tanımlanabilir. Örnek olay gerçek ya da hayali olabilir. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur, ancak yine de uygulanabilir. Öğrenci merkezli bir yöntemdir ve öğrencilerin anlama ve yorumlama gibi yeteneklerini uygulamaya koyma olanağı sağlar (Tok, 2007: 169-170). Öğrenciye derste anlatılacak konu ile ilgili tarihi bir hikaye veya fıkralar bir örnek olay materyali olabilir (Yılmaz, 2008: 10).

Tarih derslerinde, öğretimi yapılan konulara bağlı olarak, çeşitli örnek olay etkinlikleri yapılabilir (Demircioğlu, 2005: 149). En iyi örnek olaylar genel bir problemi ya da konuyu açıklayıcı olanlardır. Gerçek hayatta karşılaşılmış, ancak istisnai durum oluşturan bir problemin sınıf ortamında çözülmesi, istenilen öğrenmeyi sağlamaz. Çünkü seçilen örnek olay genel bir problemi temsil etme gücüne sahip değilse, öğrenciler örneği benzer tüm olaylara genelleymeyeceklerdir (Erciyeş, 2008: 241).

Örnek olayda öğrencilere sorulan sorular ve alınan cevapların doğru ya da yanlış olması önemli değildir, önemli olan öğrencinin olayla ilgili yorum yapabilmesidir (Okutan, 1997: 72). Olayı anlatan bir rapordan öğrenciler; olayı öğrenirler ve verileri analiz ederler. Tartışarak olayın nedenlerini ortaya koymaya ve sorunlarını çözmeye çalışırlar (Tomal, 2004).

Örnek olayın bir diğer faydası öğrencileri, günlük hayatla yüz yüze getirir. Öğrenciler problemleri, tartışarak çözüme yeteneğini geliştirirler. Bunun dışında öğretmenlerin de görüş ve düşüncelerini sunmalarına imkân verir. Ayrıca olayların derinlemesine incelenmesini sağlar ve öğrencilerin tarihi konulara yönelik olumlu tutum oluşturmalarına katkıda bulunur (Demircioğlu, 2005: 150).

Örnek olay yazmak oldukça güç bir etkinliktir. Bu yöntemi kalabalık sınıflarda uygulayan bir öğretmen sınıfı kontrol etmekte zorluk yaşayabilir (Tok, 2007: 170). Öğrenme ürünlerinin açık bir şekilde ifade edilmesine ihtiyaç vardır. İyi bir hazırlık ve düzenleme yapmak gerekir (Savaş, 2007: 167). Öğrencinin ilgi ve dikkatinin dağılmaması için, örnek olayların öğrencinin yaşantısına ve seviyesine dayalı olmasına dikkat etmek gerekir. Örnek olay için seçilecek en iyi konular kritik sorunları tanımlayan ve zıtlıkları içeren türden olanlardır. Bu tür konular düşünmeyi güdüler (Erciyeş, 2008: 242). Eğer yapılabilirse örnek olay ile ilgili film, slayt gibi görsel araç ve gereçlere de yer verilmelidir (Yılmaz, 2008: 12).

Örnek olay hazırlandıktan sonra yeterli miktarda çoğaltılır. Çalışma koşulları ve tahmini tamamlama süresi belirtilir. Örnek olay incelemesi, öğrencilere görsel-işitsel ya da yazılı olarak sunulur. Öğrenciler sorunun çözümüne yönelik çalışma koşullarını belirlerler (Savaş, 2007: 167).

Örnek olayın öğretmen ya da öğrenci tarafından hazırlanıp sunulmasından sonra tartışma bölümü gelir. Tartışma bütün sınıfta yapılacaksa, iletişimin etkili olabilmesi için öğrencilerin “U” şeklinde oturmaları uygundur. Eğer sınıf kalabalık ise öğrencilerin gruplara bölünmesinde fayda vardır. Grupların kendi içlerinde oluşturduğu çözüm önerileri, grubun başkanı tarafından açıklanır. Bütün grupların görüş ve önerileri toplanarak, sonuç ortaya konulur (Erciyeş, 2008: 242).

1.4.3. Soru-Cevap Yöntemi

Tarih öğretiminde kullanılan diğer önemli bir öğretim yöntemi de soru-cevap yöntemidir. Sorular öğretim ve sınav amaçlı olmak üzere ikiye ayrılır. Bizim burada ele alacağımız öğretim amaçlı “soru sorma”dır (Yılmaz, 2008: 12). Soru sorma, eğitim-öğretim aşamasının önemli unsurlarından biridir. Sorular, derse giriş yapma, bir önceki dersi özetleme, öğrencinin derse ilgisini çekme ve öğrencinin dersi ne kadar anladığını

anlamak amacıyla sorulabilir. Bu yöntem, bütün öğretim metotlarıyla kullanılabilen ve kullanılması gereken bir metottur. Düz anlatım yönteminden sonra en yaygın biçimde kullanılan yöntemdir (Köstüklü, 2001: 39). Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir (Savaş, 2007: 161). Bu yöntem öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etmeye yardımcı olur ve dersin etkili olup olmadığını değerlendirir. Sorular iyi tespit edildiğinde ve yerinde kullanıldığında etkili bir yöntemdir (Tok, 2007: 164).

Soru-cevap yönteminin anlatım metodundan farkı soru- cevap şeklinde ders işlenirken iletişim çift yönlü kurulmuş olmasıdır. Konu ile ilgili öğretmenden öğrenciye, öğrenciden de öğretmene doğru mesaj gitmektedir (Tomal, 2004).

Soru sorma yöntemiyle ilgili olarak şu hususlara dikkat edilmelidir (Köstüklü, 2001: 41-42):

1-Soru önce bütün sınıfa sorulmalı, öğrencilerin düşünceleri için bir süre beklenmeli, sonra cevap istenmelidir.

2-Soruların cevapları hep aynı öğrencilerden istenmemelidir. Parmak kaldırmayan, ilgisiz ve başka şeylerle meşgul olanlardan cevap istenmelidir.

3-Öğrencilere isimleriyle hitap edilerek cevap vermeleri istenmelidir.

4-Öğrenci soruya cevap veremediği zaman, başka bir öğrenciden cevap istenmelidir.

5-Öğretmen soruları samimi ve tatlı bir dille sormalıdır.

6-Soruya doğru cevap veren öğrencinin cevabı “doğru”, “iyi”, “güzel” gibi sözlerle pekiştirilmeli, soruya yanlış veya eksik cevap veren öğrencilerin de sınıfın içinde utanmasına neden olacak ifadeler kullanmaktan kaçınılmalıdır.

7-Öğrenciler soru sormaya cesaretlendirilmeli ve isteklendirilmelidir. Böyle yapıldığı takdirde öğrencilerin derslere daha aktif olarak katılmaları sağlanmış ve ilgileri artırılmış olacaktır.

Bu yöntemle öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımı sağlanır. Öğrencilere dönüt verilmesi öğrenmenin niteliğini arttırır. Öğrencilerin sürekli derse karşı hazır olmasını ve dikkatlerinin konu üzerinde toplanmasını sağlar (Savaş, 2007:

162). Sorular öğrencileri aktif düşünmeye yönlendirme ve öğrencilerin öğrenme çalışmalarını düzenleme bakımından önemli bir konuma sahiptirler (Hesapçioğlu, 2008: 253).

Bu yöntemin sınırlılıkları ise; süreç yavaş işler, soru hazırlamak zordur ve uzmanlık gerektirir, yanlış verilen cevaplar zaman kaybına neden olur (Tok, 2007: 165). Öğrencilerin verdikleri cevaplara anında tepki ve dönüt vermek öğretmenleri zorlayabilir. Bütün öğrencilere ulaşma gücü vardır. Bu sebeple bazı öğrenciler sürece katılmayabilirler. Soruların hangilerine bireysel, hangilerinden grup halinde cevap alınacağı önceden belirlenmelidir. Sorular anlaşılır bir ses tonu ile, tehdit içermeyen sınıfa yöneltilmelidir. Sorular basitten karmaşığa doğru bir şekilde sunulmalıdır. Öğrencilerin hem öğretmene hem de arkadaşlarına soru sormaları desteklenmelidir. Her verilen cevaba mutlaka dönüt verilmelidir (Savaş, 2007: 162).

1.4.4. Grup Çalışması Yöntemi

Grup çalışması, tarih öğretiminde kullanılan önemli bir unsurdur. Grup çalışması öğrencilerin beraber çalışabilmeleri anlamına gelir (Nichol, 1991: 84). Öyle ki grup, birbiriyle ilişkileri olan, aralarında ortak bir amaçları olan, birbirine bağlı iki veya daha fazla kişiden oluşmuş bir birimdir. Öğrenme ve hatırlama üzerine yapılan araştırmalar, kişilerin; duyduğunun % 10'unu, gördüğünün % 15'ini, görüp duyduğunun %20'sini, tartıştığının % 40'ını, kendi katılım ve denetiminin % 80'ini, başkalarına öğrettiğinin ise %90'ını hatırladığını ve öğrendiğini ortaya koymuştur. Başka bir ifade ile öğretimde; duyarak, görerek, yaparak ve yaptırarak edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğu için tarih öğretiminde grup çalışmaları oldukça önemlidir. Hatta öğretimin daha etkin olabilmesi için 2-3 kişilik küçük gruplar yerine, 5-6 kişilik gruplar tercih edilmelidir. Grup çalışmalarından istenilen verimin alınabilmesi için şu yolların izlenmesinde fayda vardır (Köstüklü, 2001: 42-44):

1-Önce belli bir konu seçildikten sonra konuyla ilgili sorular hazırlanır.

2-Sınıf 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Grupların oluşmasında ilgi alanları farklı olanların bir grupta olması tercih edilmelidir. Böyle bir grupta, daha zengin görüş ve değerlendirmelerin yapılması mümkündür.

3-Grup oluşturulduktan sonra, gruptan bir öğrenciye yazıcılık görevi verilir.

4-Sorular gruplara liste biçiminde dağıtılır.

5-Grup çalışmasında, her öğrenci sadece kendi grubuna yardım eder. Gruplar birbirini rahatsız etmeyecek şekilde konuşup tartışırlar.

6-Yazıcılık görevini yapan öğrenci grup üyelerinin tepkilerini kaydeder.

7-Bu esnada öğretmen grupları dolaşır ve onlara yardım eder.

8-Grup çalışmalarında sınıf ortamı da oldukça önemlidir. Sıra yerine masa ve sandalyelerin olduğu sınıflarda grup çalışmaları daha verimli olmaktadır.

Grupla öğretim yönteminde öğretmen rehber konumunda olup görevlerini yapmada öğrencileri takip eder. Bu çalışmanın temelinde öğrencilerin verilen görevi yerine getirmeleri ve çözüm yolları üretmeleri vardır (Ocak, 2007: 226).

Grup çalışması yönteminin diğer öğretim yöntemlerine göre bazı avantajları vardır. Bu avantajlardan en önemlisi; öğrencilerin serbest bir şekilde kendi aralarında konuşup tartışma imkânı bulmalarıdır. Bu şekilde edinilen bilgilerin büyük bir kısmı ileride hatırlanabilecektir. Bununla birlikte grup çalışmasında bazı sorunların da çıkması mümkündür. Bunların en önemlisi; bazı öğrenciler aktif çalışırken, diğerlerinin pasif kalmaları ihtimalidir. Bunun dışında öğrencilerin çoğu iyi çalışmayıp bu işten zevk almayabilir. Ancak grup çalışmasında ortaya çıkabilecek bu tür sorunlar, bazı tedbirlerin alınmasıyla ve öğretmenin davranışlarıyla giderilebilir (Köstüklü, 2001: 44-45). Mesela, gruplar tespit edilirken farklı yetenek ve ilgileri olan öğrenciler bir grupta toplanabilir. Öğretmen, grupla çalışmanın önemini en başta öğrencilerine anlatmalıdır. Çalışmanın sonunda, grup başarısının ve grubun üyelerinin ne kadar katkıda bulunduğu söyleneyeceği belirtilmelidir. Bu durum öğrencinin aktif bir şekilde rol alması için aynı zamanda bir teşviktir (Yılmaz, 2008: 19). Kısacası, grup çalışmaları yöntemi uygulanırken öğretmene büyük bir sorumluluk düşmektedir. O da şudur: öğrencileri hazırlık safhasında gözlemleyip, araştırmayı suiistimal eden öğrencileri çalışmaya teşvik etmeli, çalışıp çalışmadıklarının değerlendirileceği hususu öğrenciye hissettirmelidir. Örneğin, Çanakkale Savaşları konusu işlenirken, öğrenmenin kalıcılığı için grup çalışması yöntemini uygulamak yerinde bir çalışma olur. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırarak, Türk Tarihinde önemli bir yeri olan, bir metrekareye on

bin merminin düştüğü bu destansı zaferin bizzat öğrencinin kendi gayret ve çabalarıyla elde ettikleri kaynak ve materyaller ışığında öğrenmesi sağlanmış olur.

1.4.5. Gezi-Gözlem Yöntemi

Tarih öğretiminde faydalı yöntemlerden biri de alan gezileridir. İlköğretimin 4. sınıfından başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar tarih öğretiminde yeri geldiği zaman çevreden faydalanılmalıdır (Köstüklü, 2001: 47). Öyle ki okul dışı tarih öğretimi denilen, okul dışındaki antik kentler, müzeler gibi eğitim araçlarıyla ve tarihi şahsiyetlerin anılarını görüşme yoluyla öğrenilmesi olan sözlü tarih ile (Safran, 2006: 53) tarih öğretimi desteklenmelidir. Gezi-Gözlem yöntemi öğrencilerin planlama ve karar verme yeteneğini geliştiren bir yöntemdir. Gezi gözlem yönteminde iletişimsiz ve işbirliksiz yol alınması mümkün değildir (Tomal, 2004). Bu tarz öğrenme yöntemi, doğrudan doğruya öğrenilen amaçlı öğrenmeden sonra en fazla hatırlamayı sağlayan bir yöntemdir (Şimşek, 2003: 146).

Eski eser ve anıtların birer tarihî belge olduğu öğrencilere anlatılmalı, bunların tahrip edilmeden korunmasının bir görev olduğu fikri benimsetilmelidir. Alan gezileri, bilginin aktarılması konusunda etkili bir yöntem olmanın yanında, öğrencilerin sosyalleşmesinde, kendi aralarındaki kaynaşmanın artmasında fayda sağlamaktadır (Köstüklü, 2001: 47-48). Kullanım sahası fazladır. Öğretmen pek çok konuda bu yöntemi kullanabilir (Küçükahmet, 2006: 66).

Sosyal bilimler ve Tarih öğretim yöntemi olarak sosyal bilgiler öğretiminde faydalı bir yöntem olan alan gezilerinden istenilen amaca ulaşabilmek için bazı hususlara dikkat etmek gerekir (Köstüklü, 2001: 48):

- 1-Düzenlenecek olan gezi işlenen konuyla ilgili olmalıdır.
- 2-Öğrencilere tek başlarına ya da anne babalarıyla yaşayamayacakları tecrübeleri yaşatmalıdır.
- 3-Yol için harcanan süre tüm gezi için ayrılan süreden uzun olmamalıdır.
- 4-Bununla birlikte maliyeti az olmalıdır.
- 5-Anne-babaların ve okul yönetiminin izniyle gerçekleştirilmelidir.

Tarih öğretiminde gezi düzenlenecek yerlerin başında müzeler gelir. Bunun yanında kaleler, konaklar, savaşların yapıldığı yerler, anıtlar, tarihi kıyafetler tarih öğretiminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bunun yanında önemli gün ve haftalarda günün anlamıyla ilgili film, belgesel izletilebileceği gibi, öğrencilerle birlikte tarihi filmleri ve belgeselleri izlemek için sinemaya gidilebilir. Ya da imkânlar ölçüsünde yörede bulunan tarihi şahsiyetlerle görüşmeler yapılabilir. Bunlardan tarihi alan ve müze ziyaretlerinin, belli bir plan dâhilinde yapılması gerekir. Bunun için tarih öğretmenlerinin bu tür etkinliklerin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda bilgi sahibi olunması önemlidir. (Demircioğlu, 2005: 104). Öğrenciler kapalı sınıf ortamından çıktıkları için, sevinerek katıldıkları bir eğitim ortamıdır. Birçok duyu organına hitap ettiği için kalıcı bilgiler oluşmaktadır. Kullanım alanı oldukça geniştir. Her ders için bu yöntemle işlenecek konu bulunmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1997: 73). Ortaöğretim tarih derslerinde zaman azlığı, maliyetli olması gibi nedenlerle bu etkinlik çok fazla gerçekleştirilememektedir. Ancak öğrenmede kalıcı olması bakımından özellikle tarih açısından oldukça zengin olan Kütahya'da gezi-gözlem yöntemini işlenen tarih konularında genellikle uygulamak mümkündür.

1.4.6. Benzetişim (Simülasyon) Yöntemi

Tarih öğretim yöntemlerinden birisi de benzetişim yani simülasyon yöntemidir. Tarih öğretiminde benzetişim demek, tarihî olayların imkânlar dâhilinde o dönemin şartları göz önüne alınarak sınıf ortamında canlandırılması demektir. Bu canlandırma olayı öğrenciler tarafından yapılır. Benzetişim ve oyun birbirine yakın olmakla beraber aynı şey demek değildir. Oyunun sonunda kazanan ve kaybeden olur. Oyunun temelinde yarış vardır. Ancak benzetişim yönteminde yarış yoktur. Benzetişim, bir yaparak öğrenme etkinliğidir. Benzetişim yöntemi, öğrencilerin kendi kendine geçmişî anlamalarını ve geçmişin ne olduğuna karar verme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Köstüklü, 2001: 61-62). Araştırmalar benzetim yönteminin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını, öğrenmeyi soyutluktan kurtararak, somut ve yaparak yaşayarak öğrenme sağladığını ortaya koymuştur (Erciyeş, 2008: 267).

Öğretimde oldukça etkili ve faydalı bir yöntem olan benzetişimin tarih öğretimine katkılarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Köstüklü, 2001: 62):

1-Tarihî olayların ve kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlar.

2-Benzetişimde rol alan öğrenciler için bu etkinlik esnasında edinilen bilgiler kalıcı olmaktadır. Diğer yandan benzetişimi izleyen öğrenciler de kendilerini, sınıfta sergilenen bu tarihî olayın içinde hissedeceklerinden, kendilerini etkili bir öğrenme sürecinde bulabilirler.

3-Benzetişim, grup çalışmalarını teşvik eder. Öğrencilerin, diğer grup arkadaşlarıyla rollerini tartışmaları, aralarında fikir alışverişinde bulunmaları, onlara rollerini oynamak konusunda yetenek kazandırır.

Değişik alanlarda bu yöntemin etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle öğrenciyi gerçek ortamda, gerçek materyaller kullanarak eğitmenin zor, tehlikeli ve maliyetli olduğu durumlarda model üzerinde yetiştirmek etkili bir yoldur. Pilotların uçuş öncesi yapay koşullarda eğitim görmesi, tıp eğitimi gören öğrencilerin kadavra üzerinde çalışmaları benzetim yöntemine birer örnektir (Erciyeş, 2008: 267-268). Çanakkale Savaşını anlatan öğretmenin, öğretmen masasını bir metrekaarelik siper alanına benzeterek buraya elleriyle havadan on bin merminin birbiriyle çarpışarak yere düştüğünü göstermesi neticesinde öğrencinin benzetişim yöntemiyle konuyu kavraması, algılaması sağlanmış olur.

Benzetimler yoluyla öğrenci olumlu ya da olumsuz bir sonuç karşısında nasıl davranması gerektiğini öğrenir (Ocak, 2007: 250). Öğrenci yeniliklere alışır ve ustalık kazanır (Küçükahmet, 2006: 96). Sınıf içi uygulaması rol oynamaya benzer. Rol oynamada kişi rolü istediği gibi oynayabilirken, benzetimde rolünü üstlendiği kişinin gerçek yaşamdaki davranışlarına benzer biçimde oynaması gerekir. Daha çok beceri geliştirmeye yöneliktir. Sınıf içinde uygulanan benzetimlerde öğretmen de rol almalıdır. Uygulamaya geçmeden önce yöntemin genel noktalarını kısaca açıklamalı, öğrencilerin anlayamadığı noktaları belirlemelidir. Benzetim yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilere dersin amacının ne olduğu açıkça anlatılmalıdır. Aksi takdirde yapay bir ortamda modeller üzerinde çalışmak, öğrencilere bir oyun gibi gelebilir ve dikkat etmeleri gereken bölümleri kaçırabilirler. Uygulama esnasında öğretmen öğrencilerin serbest çalışmalarını ve kendi kendilerine karar vermelerini desteklemeli, ancak hataları da anında belirtmelidir (Erciyeş, 2008: 268). Bu yöntem, zorluğundan ve zaman alıcılığından dolayı çok sık uygulanamasa da öneminden dolayı

mümkün mertebe yapılmalıdır. Öyle ki, ara sıra yapılan sınıf benzetişimi –tarihi bir olayın oyun gibi yeniden yapılması- öğrencilere mükemmel bir alternatif sınıf deneyimi sağlayacaktır. Benzetişim yönteminin avantajları çok çeşitlidir. Mesela, öğrenciler, “oyun oynama” heyecanını yakalarlar, birbirleriyle ve öğretmenleriyle doğal bir şekilde iletişim kurarlar, sıralarından ayrılabilirler, dolaşabilirler ve seslerini yükseltebilirler. Daha sonra öğretmen tekrar klasik yöntemle ders işlemeye başladığında ise, öğrencilerin bir kez daha sandalyelerine bağlanacak olmaları ve öğretmenin bir kez daha onlara önderlik edecek olması, düşünülenin aksine öğrencilerin üzerinde kesin iyi bir etki bırakmaktadır. Bu yöntem özellikle dönemin başında kullanılırsa öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan iletişimini kuvvetlendirir ve öğrenme isteğini artırır. (Arnold, 1998: 193-194).

Bu yöntem ile ilgili en önemli sınırlılık, benzetimleri tamamlamak için gerekli olan zamandır. Bazı uygulamalar bir ders saatinde tamamlanırken, bazıları daha fazla zaman gerektirebilir. Bu nedenle öğretmen bu yöntemle işleyeceği konuları seçerken bu zamanın harcanmasına değer olanları dikkatli bir şekilde seçmeli ve öğrencilere kazandıracığı becerilerin, ancak bu yöntemle kazandırılabilirdiğinden emin olmalıdır. Benzetimlerde öğrenciler rollerini benimser ve o rollerin getirdiği seçimlerde bulunur. Başarılı bir benzetimde öğrenciler rollerini yerine getirirken inandırıcı olmalı, gerçek yaşamda o pozisyondaki birey gibi davranmalıdır (Erciyeş, 2008: 268). Öğretmen öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarına imkân vermelidir. Onları desteklemeli ve yapılan hatalar düzeltilmelidir (Kemertaş, 2003: 207).

1.4.7. Problem Çözme Yöntemi

İnsan hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. İnsanın hayatı çözülmesi gereken problemlerle doludur. Öyle ki, insan hayatı problemler ve bunların çözümü ile anlam kazanmaktadır. Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşabilmek için çözülmesi zorunlu olan güçlüklerdir. İnsan, bu problemleri cesaretle karşılayıp çözebilirse hayata uyumu da o kadar başarılı olur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 83).

Problem çözme, istenilen hedefe ulaşabilmek için etkili ve faydalı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Problem çözme, bilimsel

yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir. Problem çözme yöntemi, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Çoğunlukla araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır. Bu yöntem; öğrenci merkezlidir, öğrencide ilgi ve güdülemeyi artırır (Demirel, 2006: 82). Bu yöntemin temel ilkesi, öğrencilere verilmesi hedeflenen becerileri kendilerinin araştırarak kazanmalarına yardımcı olmaktır (Sezgen vd. 1990: 19). “23 Nisan 1920’de TBMM neden İstanbul’da açılmadı?”, “Mustafa Kemal 19 Mayıs 1919’da neden İzmir’e çıkmadı?” şeklindeki problem cümleleriyle öğrenci derse güdüldüğü gibi doğru bilgiye de ulaşmış olacaktır.

Öğrencilerden bir problemin en iyi ya da en doğru çözümü üzerinde düşünmelerini ister. İster okul içi ister okul dışı olsun, öğrenciler belirsiz ve kesin olmayan bir durumla karşılaştığında bu karmaşıklığı çözmeye uğraşır. Bir problemin çözümünde bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenir. Seçilen problem öğretim amaçlarına hizmet etmelidir. Çözüm yolları çok olmalı, problem tek bir açıklama ile çözülemeyecek kadar karmaşık olmalıdır. Yöntemi uygularken yapılacak olan ilk iş, öğrencilerin bir problem durumu ile karşılaştıklarında çözümü için gerekli olan basamakları bildiklerinden emin olmaktır. Problem çözme yönteminde şu yollar takip edilmelidir (Erciyeş, 2008: 243-244):

- 1-Problemin farkına varılması
- 2-Problemin tanımlanması
- 3-Olası çözümlerin üretilmesi
- 4-Çözümün seçilmesi, veri toplama
- 5-Hipotezlerin test, kabul veya ret edilmesi
- 6-Sonucun yeterliliğinin değerlendirilmesi, önerilerde bulunma

Bu yöntem, öğrencilerin sorumluluklarını geliştirir. Öğrenciler ders kitabı dışındaki materyallerden de faydalanırlar. Başarısız oldukları durumlarda bile öğrenme imkânına sahip olurlar (Küçükahmet, 2006: 62).

Problem çözmeye öğrenciler için anlamlı olacak, kendi yaşantılarından seçilmiş problemler daha ilgi çekici olacaktır. Bu yöntemde tümevarım ve tümdengelim

yolları izlenebilir. Tümevarım özel durumlardan başlayarak genel sonuçlara varma yoludur. Tümdengelim ise genelden özele, kuraldan örneğe geçme yoludur. Öğrenci problemin çözüm aşamasında bireysel veya grup çalışmasıyla bu yollardan birisiyle probleme çözüm yolları arar. Bu yöntem ilk ve orta dereceli okullarda kullanmak için uygundur. Öğrenciler yöntem bilgisiyle donatıldıklarında, problem çözmede akıl yürütmeyi kullanma kapasiteleri artar. Öğretmenler öğrencilere çözebilecekleri problemleri seçmeli ve öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği uygun materyalleri hazırlamalıdır. Problemin çözüm aşamaları öğretilmeli ancak öğretmen çözüm esnasında neler yapılacağını tam olarak anlatmamalıdır (Erciyeş, 2008: 244-245). Öğretmen bu yöntemi uygularken öğrencilere yol gösterici olmalı, öğrenciyi cesaretlendirmelidir. Bu yöntem uygulanırken yapılacak olan bütün işleri öğrenci yapmaktadır (Sönmez, 2007: 239).

Problem çözme yöntemi zaman alan bir yöntemdir. Bunun dışında, problem çözümünde lazım olacak olan materyal ve kaynakların öğrenci tarafından temin edilmesi güç olabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 85). Bu yöntemde öğrenmenin değerlendirilmesi güçtür. Öğretmenin sınıf idaresi konusunda iyi yetişmiş olması gerekmektedir (Özyürek, 1983: 44).

1.4.8. Proje Temelli Öğretim Yöntemi

Proje temelli öğretim, yoğun eğitim programlarının birbirinden kopuk bölümler yerine anlamlı bütünler haline dönüştürülerek öğretilmesini hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu öğrenme yaklaşımı okul ya da eğitim sisteminin temelinde öğrenciyi alan ve hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri doğrultusunda yapılandıran bir yaklaşımdır. Proje temelli öğretim yönteminde en önemli amaç, öğrenciye kendi öğrenme stratejisini keşfetme becerisi kazandırmak ve öğrenmeyi öğretmektir. Proje, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için bireysel ya da küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun süre çalışmalarınıdır. Bu yöntem okul ile gerçek hayat arasında bağ kurulmasına önem verir. Proje yöntemi herhangi bir konunun öğretiminde doğrudan bir uygulama değil, bu öğretime destek amacıyla kullanılır. Sınıf içi ve sınıf dışında yürütülebileceği için, hızlı ve yavaş öğrenen öğrenciler için kullanılabilir. Araştırmasını yürütürken, bilimsel düşünme becerisini geliştirir. Amacı ortaya bir eser

çıkarmaktır. Aktif olarak sürecin içinde bulunan öğrenci, ulaştığı sonucu sınıfta sunar (Erciyeş, 2008: 246). Öğretmen, “bulunduğu yöredeki tarihi mekânları tanıma ve tanıtma”, “tarihi romanlardaki kahraman imajı”, “Türk klasiklerinde kadın imajı”, “Kütahya’da yaşayan Kore ve Kıbrıs gazileriyle mülakat” vb. konularla ilgili projeler vererek tarih öğretiminin kalıcı olmasını sağlayabilir.

Proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için grupta çalışma ortamının düzenlenmesi, öğrencilerin bir araştırmacı, bir öğretmen gibi davranabileceği benzetişim imkânı yaratılmalıdır (Gözütok, 2007: 161).

Öğretmenin yönlendirici ve aynı zamanda destek verici bir rol üstlendiği proje yönteminde öğrencinin isteklerinin dikkate alınması söz konusudur. Problem çözme kolaylaştırması, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırması proje yönteminin avantajları arasında sayılabilir (Taşpınar, 2009: 154-155). Yöntemin esas amacı, öğrencinin gerçek hayatla karşılaştırılmasıdır. Böylelikle hayatta işine faydalı olacak bilgilere öğretimde yer verilmiş olur. Kalıcı izli öğrenmeler gerçekleşir. Sınıfta sürekli oturup, ders dinlemekten sıkılan öğrenciler için bu yöntem son derece eğlenceli ve motive edicidir. Proje konusunun sınırları iyi belirlenemezse, konudan sapmalar meydana gelir. Böylelikle araştırma gereğinden fazla zaman alabilir (Erciyeş, 2008: 247). Bunun dışında projeler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak özellikte olmalıdır. Proje konuları öğrencilerin kendi çevrelerindeki hayatlarından seçilmelidir. Öğretmen, öğrenciye başarıma hissini vermeli, rehber konumunda olmalıdır. Değerlendirme aşamasında ise hem süreç hem ürün birlikte ele alınır (Erciyeş, 2008: 247).

1.4.9. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışıp öğrenmelerine dayalı bir yaklaşımdır. İşbirlikli sınıflarda, öğrenciler küçük gruplar halinde toplanarak etkileşimde bulunurlar. Gruptaki öğrencilerin sayısı 3-5 arasındadır. Gruptaki öğrenciler farklı özellikler taşımaktadırlar. Bu öğrenciler sorumluluklarını yerine getirirler ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Bu, öğrencinin kendi başarısı değil, grup başarısı olarak nitelendirilir (Güven, 2008: 310). İşbirliğine dayalı öğrenme, tüm öğrencilerin yeteneklerinden

faydalanmayı, birlikte çalışma ve sorumluluğu paylaşmayı kolaylaştıran bir yöntemdir. İşbirliğine dayalı öğretim, paylaşma ilkesine dayanmaktadır. Bu nedenle katılımcı özellik gösteren bir yaklaşımdır. Bundan dolayı öğrenme, bulunulan ortamın demokratik ve insancıl olmasına katkı sağladığı için, eğitim çevrelerinde yaygın olarak kabul görmektedir (Tok, 2007: 178-179).

İşbirlikli öğrenme, bütün derslerde ve sınıf içinde yapılan tüm etkinliklerde rahatlıkla kullanılabilen bir öğrenme yaklaşımıdır. İşbirlikli öğrenme geleneksel küme çalışmalarından farklıdır. Küme çalışmalarında, konunun öğrenciler arasında paylaşımı yapıldıktan sonra herkes bireysel olarak çalışmaktadır. Ancak işbirlikli öğrenme yaklaşımında gruplar oluşturulduktan sonra her birey bireysel olarak birbirleri ile yarışmak yerine grubun başarısı için çaba harcamaktadır. İşbirlikli öğrenme sürecinde öğretmenin bazı görevleri vardır. Öğretmen, fikir ve düşüncelerin paylaşılmasında, gruptaki her üyenin katılımının sağlanmasında destek olmaktadır (Güven, 2008: 311-314). İşbirliği ile öğrenme yönteminde öğrencilerin birbiriyle etkileşerek birbirlerine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koymak esastır (Vural, 2004: 175).

İşbirlikli öğrenme yöntemi iki veya daha fazla öğrencinin belirlenen bir konuda birlikte çalışmalarına imkân tanır ve öğrencilerin işbirliğine dayalı bir çalışma sistemi içinde öğrenmesini amaçlar. Her ders ve her yaştaki öğrenci grubu için uygundur. İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öncelikle karma gruplar oluşturulmalı ve cinsiyet, başarı gibi değişkenler açısından farklı öğrenciler bir araya getirilmelidir. Bu uygulamayı gerçekleştirecek olan öğretmen, öncelikle yöntemi iyi öğretmeli ve ön hazırlık yapmalıdır (Erciyeş, 2008: 248-250). İşbirliğine dayalı öğrenme, gruptaki her öğrencinin katkısını gerektirdiğinden öğrencilerin özsaygı geliştirmelerine yardım etmektedir. Öğrencilerin hata yapma korkusunu en aza indirerek öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımlarını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005: 499).

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin güdülenmelerini kolaylaştırır ve öğrenciler öğrenme sorumluluğu üstlenirler. Bu yöntem ile öğrenciler başkalarıyla çalışma alışkanlığı kazanırlar. Bunun sonucu olarak birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü olmayı öğrenirler. Bu öğrenme yaklaşımı, öğrenme sürecini öğrenciler açısından zevkli hale getirir. Bununla birlikte, gruptaki öğrenci sayısının çok olması öğrencilerin bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerine mani olabilir. Öğrenciler arasında işbirliği

yeterince kurulmazsa yapılan çalışmalar eksik kalabilir (Güven, 2008: 314-315). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde öğretmenin iyi iletişim kurabilen öğrencileri bir araya getirmesi ve kuramayanların da bu sorunlarını aşarak işbirliği içerisinde üretebilme kabiliyetini kazandırması ve bu konuda sürekli öğrencileri gözlemlemesi işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin tarih öğretimine katkısını hiç şüphesiz arttıracaktır.

1.4.10. Drama Yöntemi

Son yıllarda öne çıkan öğretim yöntemlerinden birisi de drama yöntemidir. Drama, rol oynama ve tiyatro etkinliklerinden faydalanarak öğrencilerin bir olayı sınıfın önünde canlandırmasıdır. Öğrencilerin etkili dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir. Ayrıca, dramanın konusu hakkında bilgi sahibi olunmasını da sağlar. Her ders için kullanılabilen drama yöntemi en eski öğretim yöntemlerinden biridir. Kullanışlı ve faydalı bir yöntem olduğundan okullarımızda yaygın olarak kullanılmaktadır (Erciyeş, 2008: 264). Drama yöntemi, aynı zamanda karar verme ve yaratıcılığı geliştiren bir yöntemdir (Tok, 2007: 175). Öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan oldukça önemli bir uygulamadır. Amacı çocukları eğlendirmek ve oyalamaktan ziyade öğrencilerin kendilerini, kendi yaratıcılıklarıyla ifade etmelerine kılavuzluk yapmaktır (Erginer, 2000: 336). Tarih derslerinde yapılacak olan drama faaliyetleriyle öğrencilerde davranış değişiklikleri meydana getirilebilir. Bu yöntem sayesinde geçmişte meydana gelmiş olay, insan veya durumlar temsili bir şekilde bugüne taşınabilir ve öğrencilere deneyim ve tecrübe kazandırılabilir (Demircioğlu, 2005: 164).

Öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranacaklarını yaşayarak öğretmek amacıyla olan dramanın çıkış noktası oyundur. Öğrencilerin aktif olarak sürece katılmalarına, kendilerine güven duymalarına yardımcı olan bir yöntemdir (Ocak, 2007: 243). Dramada rol alan öğrenciler olayın bir parçası olurlar. Öğrencilere rolünü oynadıkları kişiliklerle konuşma imkânı sağlar. Öğrenciler duygularını, davranışlarını geliştirirler. Sosyalleşme, kendine güven, bağımsız karar verebilme, empati kurma drama yönteminin eğitsel kazanımları olarak özetlenebilir (Taşpınar, 2009: 149).

Bilindiği üzere tarih dersleri, geçmişte meydana gelmiş olaylardan oluşmaktadır. Bunun için öğrenciler, konuları öğrenmekte problem yaşamaktadırlar.

İşte bu noktada drama, öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri konuları yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Ayrıca drama yöntemiyle kalıcı öğrenmeler de sağlanmaktadır. Yöntemin tarih öğretimine bir diğer katkısı ise, öğrencilerin geçmişteki olay ve insanlardan haberleri olmasını sağlamaktır. Bir başka katkısı ise, sosyal bilimlerin ve tarihin yapısının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yardım etmektir. Drama etkinlikleri çerçevesinde farklı kaynak ve görüşlerin incelenmesi, geçmişin farklı yorumlandığını, olayların farklı sunumlarının olduğunu öğrencilere gösterir. Tarih öğretmenleri bu etkinlik vasıtasıyla öğrencilerde davranış değişikliklerinin hangi seviyede olduğunu görme şansına sahip olurlar. Bu bağlamda tarih öğretmenleri, öğrencilerin konuyu hangi düzeyde öğrendiklerini, ana fikri nasıl yakaladıklarını, tutum ve davranışları nasıl sergilediklerini görme şansına sahiptirler (Demircioğlu, 2005: 165).

Bu yöntem sayesinde öğrenciler başka bir kimliğe bürünerek başkalarının nasıl hissettiğini ve düşündüğünü anlama imkânına sahip olurlar (Küçükahmet, 2006: 68).

Belli bir dönemdeki sosyal ve kültürel yaşam, belli dönemlere ait elbiseler ve giyim tarzları, oda, mutfak ve bunların kullanılışı tarih derslerinde drama yapılabilecek konulardan bazılarıdır. Tarih derslerinde drama yöntemini kullanmanın pek çok faydası vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Demircioğlu, 2005: 166-169; Güven, 2008: 293).

- 1-Geçmişin çeşitli yönleri öğrenciye sunulabilir.
- 2-Öğrencilerin dikkatini belli bir noktaya çeker ve onları motive eder.
- 3-Tarihsel karakter ve dönemler daha kolay öğrenilir.
- 4-Öğrencinin hayal gücünü geliştirir.
- 5-Öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmelerini sağlar.
- 6-Katılımcı olmaya ve tek başına karar vermeye katkıda bulunur.
- 7-Öğrencilerin ifade etme yeteneklerini geliştirir.

Drama yönteminin sakıncaları ise şunlardır:

- 1-Öğrenciler geçmişte yaşanmış olaylara ve kişilere aşırı yakınlık hissedebilirler.

- 2-Bazı öğrenciler tarihsel hikâyeyi gerçek zannedebilir.
- 3-Yeteneksiz öğrenciler, dramayı uygulamakta güçlük çekebilirler.
- 4-Drama yöntemi uygulanırken sınıf havasının bozulma ihtimali de vardır.
- 5-Öğrenciler rollerini iyi canlandıramadığında başarılı olmaz.
- 6-Genellikle aynı öğrenciler görev almak isteyebilirler.

Tarih derslerinde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri etkinliklerden biri olan drama, pek çok becerinin öğrencilere kazandırılmasına yardım eder. Drama yöntemine dayalı olarak işlenen tarih derslerinde, öğrenciler belirli bir sorumluluk çerçevesinde, geçmişi bugüne taşırlar. Birlikte paylaşma, toplum önünde konuşma gibi birçok etkinliği yapan öğrenciler, anlatıma dayalı olan tarih derslerinde kazandırılması mümkün olmayan pek çok beceriyi yaparak ve yaşayarak kazanabilirler. Tarih öğretiminde drama etkinliklerinden istenilen verimin alınabilmesi için, öğretmenlerin bu etkinlikleri nasıl yürüteceklerini iyi bilmeleri gerekir (Demircioğlu, 2005: 173). Drama etkinliğini sürdüren öğretmen, sadece rehber konumundadır. Öğretmenin asıl görevi öğrencilerin üretkenliğinin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır (Başar, 2001: 230). Drama yöntemi tarih konularının öğretiminde aslında vazgeçilmez bir yöntemdir. Öğretmen, bu yöntemin sakıncalarını bilerek öğrenci üzerindeki etkilerini azaltarak tarih konularının kalıcı bir şekilde öğretimini sağlayabilir. Uzun zaman alması, döneme ait kıyafetlerin temin edilmesinin zor olması, okullarda drama sınıflarının olmaması gibi sebeplerle uygulaması zor olsa da tarih öğretiminde vazgeçilmez bir yöntemdir.

1.4.11. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, öğrencilerin karşılıklı görüş ve fikirler üretmek o konu ile ilgili kapsamlı ve detaylı olarak düşünme, fikir alışverişinde bulunma gibi etkinlikler yapmalarını sağlar. Tartışma, öğrencilerin ilgisini çeken bir konuyla ilgili düşüncelerin sözlü olarak değişimini sağlar. Bu yöntem sayesinde öğrenciler konu hakkında bilgi ve deneyim kazanırlar. Öğrencilerin katılarak öğrendikleri, öğrendiklerini hatırladıkları bir yöntem olan tartışma yöntemi, iki ya da daha fazla kişinin bir konuyu karşılıklı konuşarak, birbirini dinleyerek ve sorular sorarak incelemesine dayanan bir öğretim

uygulamasıdır. Öğrencileri bir konuya yöneltmek ve anlaşılmayan noktaları açıklamak amacıyla kullanılır. Bu yöntem öğrencilerin kendi aralarında öğretmen denetiminde yapılır (Ocak, 2007: 228). Tartışma yöntemi bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yolları aranırken, değerlendirme çalışmaları yapılırken kullanılır (Demirel, 2006: 78).

Tartışma yönteminin esas amacı, öğrencilerin bir konu üzerinde düşünmelerini sağlamak, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir (Güven, 2008: 266). Bu yöntemi kullanmak isteyen öğretmen, tartışma sonunda elde edilen bilgileri belirlemeli, amaca yönelik düşünceleri öğrencilere gösterebilmelidir (Zengin ve Zengin, 2002: 15).

Tartışma yönteminde yaygın olarak kullanılan tartışma teknikleri şunlardır:

Münazara: İki grubun bir konuyu dinleyiciler ve jüri önünde, iki karşı tezi savunmalarıdır. Münazara tekniğinde savunulan fikrin kazanılması ya da kaybedilmesi söz konusudur. Bu teknik, öğrencilerin görüşlerini anlaşılır bir şekilde açıklamalarına, karşıt görüşleri çürütmek için bilgilerden yararlanmalarına yardım eder (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 93).

Panel: Küçük bir grubun, dinleyiciler önünde bir konuyu tartışması demektir. Panelde amaç, bir konuyu çeşitli yönleriyle ele almaktır. Bir başkan ve üyelere meydana gelir. Başkan, panel üyelerini tanıtarak tartışmayı başlatır. Panelin sonunda dinleyiciler, panel üyelerine soru sorabilirler (Kemertaş, 2003: 195).

Forum: Küçük bir grup konuşmacı dinleyicilere bilgi verir ve tartışır. Dinleyiciler konuşmacıya soru sorabilir. Oturum sonunda konuyla ilgili alınan karar alınır (Küçükahmet, 2006: 77).

Açıkoturum: Farklı görüşlere sahip öğrenci veya konuşmacı grubun, bir başkan yönetiminde bir konuyu öğrenci ve seyircilerin önünde tartışması için düzenlenen bir iletişim türüdür. Açıkoturuma katılanların alanında uzman kişiler olmaları gerekir. Başkan üyelere söz hakkı verip konuşmayı sağlar (Taşdemir, 2000: 135).

Sempozyum: Küçük bir konuşmacı grubunun, öğrenci veya dinleyici topluluğu önünde bilimsel, sanatsal bir konuyu değişik yönleriyle tartıştığı bir

öğretim tekniğidir. Bu teknik, ilgi uyandırması, aktif katılımı sağlaması bakımından oldukça etkili bir tekniktir (Demirel ve Yağcı, 1999: 65).

Tartışma yönteminin faydaları, aktif katılımı sağlaması, öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesi, liderlik özelliğini ortaya çıkarması, kendilerine güven duymalarını sağlaması, konuya farklı açılardan bakmalarını sağlaması olarak sayılabilir (Tok, 2007: 166).

Ortaöğretim öğrencilerine daha uygun olması yöntemin sınırlı bir yönüdür. Bu yöntem, zaman alıcıdır (Tok, 2007: 167). Ayrıca kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Güven, 2008: 274). Tartışma amacından uzaklaşabilir ve tartışma uzadıkça sınıfta gürültü artar (Taşpınar, 2009: 82).

1.4.12. Beyin Fırtınası Yöntemi

Beyin fırtınası yöntemi, belli bir konu ile ilgili değişik görüşler elde etmek için kullanılmaktadır. Katılanlara bir konu verip, onlardan akıllarına gelen çözümleri tartışmaları istenmektedir. Beyin fırtınasında amaç, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ve hayal güçlerini geliştirmektir. Bu teknik orijinal fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Az zamanda çok sayıda fikir elde edilir. Öğrenci rahatlıkla aklına geleni söyleyebilir. Sınıfta değişik ve zevkli bir hava oluşturur. Beyin fırtınası etkinliği gerçekleştirilirken düşüncelerin hepsini değerlendirme fırsatı olmayabilir. Belli öğrenciler tartışmaya yön verebilir (Kemertaş, 2003: 213-214). Öğrencilerin derse ilgisi azaldığında tekrar ilgisini çekmeye yardım eder (Tok, 2007: 186). Bir konu hakkında hızlı düşünmek ve fikir üretmek için kullanılan bir yöntemdir. Öncelikle problem duyurulur. Daha sonra herkesten görüş alınarak tartışılır ve bir ana fikre ulaşılmaya çalışılır. Uygulamanın başarılı olabilmesi için, öğretmenin öğrencileri konuşmaya özendirilmesi ve ortamı iyi yönetmesi gerekmektedir (Taşpınar, 2009: 92). Bu yöntemde öğretmen öğrencileri cesaretlendirmeli, onların çözüm üretmelerini istemeli ve kendisi görüş belirtmemelidir (Sönmez, 2007: 238).

Beyin fırtınası yöntemi öğrenciyi derse motive ederek aktif katılımını sağlar. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine imkân verir (Ocak, 2007: 255). Beyin fırtınası rahat bir ortamda uygulanmalıdır. Belirtilen düşünceler ilgisiz de olsa ifade edilebilmelidir (Erciyeş, 2008: 270). Beyin fırtınası yönteminin dezavantajı, üstün

yetenekli öğrencilerin dışındakilerin etkin bir şekilde katılamamaları, yöntemin hızlı bir şekilde uygulanması neticesi bazı öğrencilerin takip edememesidir (Bilen, 2002: 166). Tarih öğretiminde beyin fırtınası zaman zaman uygulanabilir. Bu şekilde öğrencinin tarih konularını muhakeme etme gücü kuvvetlenir.

1.5. TARİH ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN ÖNEMİ

Tarih öğretimi, empatiyi beslemesi, öğrencileri iyi birer vatandaş yapması bakımından önemlidir. Tarih öğretiminden beklenen amacın gerçekleşebilmesi ancak iyi bir tarih öğretimiyle mümkün olur. Bundan dolayı tarih öğretiminde öğretmen ve yöntem oldukça önemlidir (Öztaş ve Turan, 2009: 905). Tarih bilinci ile yetiştirilen öğrenciler, ilerideki yaşantılarında hangi mesleği seçmiş olurlarsa olsunlar vatandaşlık bilinciyle hareket edeceği için duyarlı, etrafına özverili, sorumluluk duygusu taşıyan bireyler olarak toplumda yerlerini alırlar.

Tarih eğitiminde kişilerin eğitim sürecine etkin olarak katılımını özendirecek, tarihi sevmelerini sağlayacak tartışma, örnek olay, grup çalışması gibi yöntemler kullanılmalıdır. Tarihi yerlere yapılan araştırma gezileri, proje gibi ders dışı etkinliklerle de öğrencinin tarihe olan ilgi ve merakı artırılmalıdır (Özalp, 2000: 6). Öğretmenlerin imkânları ölçüsünde tarih öğretiminde kullanılan yöntemlerden konuya uygun olanlarını tercih ederek derslerini işlemesi, öğrenci başarısını artıracığı gibi o konuya olan ilgiyi uyandıracak ve tarihin yeni nesiller tarafından sevilmesine de katkı sağlayacaktır.

Tarih öğretimi sayesinde, öğrenciler öğrenmenin tadına varacak, akıllarında tarih çalışmanın değeri açıklığa kavuşacak ve geçmişteki olaylara, değişikliklere ve insanların önemine karşı ilgi duyacaklardır. Böylece, öğrenciler olaylara daha geniş bir perspektif ile bakacaklar ve uzun vadeli konuları daha iyi sentezleyip anlayabileceklerdir (Hunt, 2000: 42). Bütün bunların neticesinde eğitimin amaçlarına uygun bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır. Şüphesiz bu da, öğretmenlerin konuya uygun öğretim yöntemini tercih etmeleri ve başarılı bir şekilde uygulamaları ile mümkündür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelindeki araştırmalar var olan durumu var olduğu şekilde betimleyen araştırmalardır (Karasar, 2006: 77). Bu araştırmada öğretmenlerin tarih öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler, tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri geçmişte ve halen var olduğu hali ile betimlenmeye çalışıldığından tarama modelinde bir araştırmadır.

2.2. ÇALIŞMA EVRENİ

Araştırma evrenini, Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan 2009–2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kütahya il ve ilçelerindeki tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrene ulaşma güçlüğü olmadığı dikkate alınarak örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre araştırma evreninde 136 tarih öğretmeni bulunmaktadır. Veri toplama aracı evrenin tümüne dağıtılmış, ancak dağıtılan veri toplama araçlarından 116'sı geri dönmüştür. Bu anlamda veri toplama araçlarının geri dönüş oranı % 85.29'dur. Araştırma sonuçları ile ilgili bir yargıya ulaşabilmek için anketlerin % 80 oranında geri dönmesi gerekir (Balci, 2007: 157).

Katılımcılar ile ilgili kişisel bilgilere Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1: Araştırmaya Katılan Tarih Öğretmenleri İle İlgili Kişisel Bilgiler

Değişken		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	27	23.3
	Erkek	89	76.7
	Toplam	116	100
Yaş	20-25	2	1.7
	26-31	13	11.2
	32-37	44	37.9
	38-43	27	23.3
	44 ve üstü	30	25.9
	Toplam	116	100
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	59	50.9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	52	44.8
	Diğer	5	4.3
	Toplam	116	100
Mesleki Kıdem	0-5	9	7.8
	6-11	23	19.8
	12-17	50	43.1
	18-23	21	18.1
	24 ve üstü	13	11.2
	Toplam	116	100
TOPLAM		116	100

Tablo 2.1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 77.2’si erkek (88 kişi), % 22.8’i ise (26 kişi) kadındır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 37.9’u (44 kişi) 32 ile 37 yaş aralığındayken, % 1.7’si (2 kişi) 20 ile 25 yaş aralığındadır. Araştırmadaki 116 tarih öğretmenin % 50.9’u (59 kişi) Eğitim fakültesi, % 44.8’i (52 kişi) Fen-edebiyat, % 4.3’ü de (5 kişi) diğer fakülte mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Yine tablo 2.1’de tarih öğretmenlerinin % 41.4’ünün (48 kişi) mesleki kıdemleri 12 ile 17 yıl arasıyken, % 7.8’inin (9 kişi) 0 ile 5 yıl arası olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada kullanılan veriler örnekleme dâhil edilen öğretmenlere “Likert” türü tutum ölçeği uygulanarak elde edildi. Araç olarak, kaynak kişilerin doğrudan

okuyup cevaplayacakları bir soru cetveli kullanarak gözlemde bulunma aracı olan (Balcı, 2007: 140) anketten faydalanıldı. Buna bağlı olarak 30 maddelik bir tutum ölçeği hazırlanıp, Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 136 Tarih öğretmenine ulaşılarak uygulandı.

Araştırma için kullanılan tarih öğretmenlerinin kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri ölçeği araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin, tarih öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler hakkındaki görüşleriyle var olan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı anket kullanılmıştır. Anket geliştirilirken alan yazın (literatür) geniş çapta taranmış, benzer ölçekler incelenmiş, ve 77 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam ve içerik geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri çerçevesinde 30 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test (Büyüköztürk, 2007: 170) yöntemiyle sınanmıştır. Örneklem grubunda yer almayan 30 öğretmene 15 gün arayla anket 2 kez uygulanmıştır. Uygulanan test-tekrar testin korelasyon katsayısı 0.587 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anketin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma verileri istatistik programına girildikten sonra ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı toplam üç bölüm ve toplam otuz ifadeden oluşmaktadır.

Girişte öğretmenin kişisel bilgilerine yönelik altı ifadeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, yaşları, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri ve çalıştıkları okuldaki kıdemleri tercihli olarak verilmiştir.

Birinci bölümde; öğretmenin uygulamış olduğu öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin toplam 12 ifadeye yer verilmiştir. Derecelendirme ölçeği beşli likert halinde hazırlanmış olup; her zaman, çoğunlukla, bazen, çok nadir, hiçbir zaman şeklinde derecelendirilmiştir.

İkinci bölümde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin 10 ifadeye yer verilmiştir. Bölümün derecelendirme ölçeği beşli likert halinde hazırlanmış olup; tamamen

katılıyorum, çoğu zaman katılıyorum, kısmen katılıyorum, çok az katılıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Üçüncü bölümde; çözüm önerilerine yönelik olarak 8 ifadeye yer verilmiştir. Derecelendirme ölçeği beşli likert halinde hazırlanmış olup; tamamen katılıyorum, çoğu zaman katılıyorum, kısmen katılıyorum, çok az katılıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Son olarak öğretmenlerin eklemek istedikleri, kişisel görüşlerine yer verilmiştir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Anketlerin uygulanmasına geçilmeden önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik ve Bilgi Sistemleri Şubesinden il ve ilçelerdeki ortaöğretim kurumlarının telefonları ve Kütahya İl ve İlçelerinde görev yapan tarih öğretmenlerinin sayısına ulaşılmıştır. Daha sonra okul idarecileriyle görüşülerek okullarındaki tarih öğretmenlerinin sayısı belirlenmiştir. Öğretmen sayısı kadar (136 kişi) anket çoğaltılmıştır. Atatürk Lisesinde yapılan 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem tarih zümre toplantısında anketler il içindeki ortaöğretim okullarının zümre başkanlarına dağıtılmıştır. Bir hafta sonra anketlerin toplanmasına başlanmıştır. Kolaylık olması bakımından anketleri toplama işine merkezdeki ortaöğretim okullarından başlanmıştır. İl içi anketler uygulandıktan sonra ilçelerde bulunan ortaöğretim kurumlarına telefonla ulaşılmış ve tarih öğretmenlerinin ders programları alınmıştır. Anket, bütün öğretmenlerin derslerinin olduğu ortak bir gün belirlenip araştırmacı tarafından tek tek ilçelerin bazılarına gidilerek bazılarına da faks ve mail yoluyla ulaştırılmıştır. 136 tarih öğretmenine anket dağıtılmış, ancak bunun % 85.29'u (116 kişi) geri dönmüştür.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler, t-testi, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu uygulamaları yaparken SPSS 13.0 programından yararlanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan “Kütahya İlindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin, tarih öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler hakkındaki görüşleriyle var olan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı ankete, tarih öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara göre elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 3.1’de katılımcıların tarih öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin sıklığının belirlenmesi amacı ile yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Durum

Öğretim Yöntem ve Teknikler	n	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğunlukla		Her Zaman	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Tarih öğretiminde haritalardan faydalanırım.	116	-	-	1	0.9	17	14.7	54	46.6	44	37.9
2. Tarih öğreniminde grup çalışması yöntemini kullanırım.	116	5	4.3	31	26.7	66	56.9	11	9.5	3	2.6
3. Tarih öğretiminde öğrencilerin zihinsel düzeyine uygun etkinlikler planlarım.	116	1	0.9	13	11.2	26	22.4	63	54.3	13	11.2
4. Dersin amacının kavranabilmesi için görsel sunulardan yararlanırım.	116	1	0.9	12	10.3	40	34.5	38	32.8	25	21.6
5. Tarih öğretiminde görüşme ve gezi tekniklerinden faydalanırım.	116	18	15.5	37	31.9	48	41.4	9	7.8	4	3.4

Tablo 3.1: (Devam) Katılımcıların Tarih Öğretiminde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Durum

6. Derste genellikle düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanırım.	116	3	2.6	5	4.3	53	45.7	52	44.8	3	2.6
7. Sadece ders kitabına bağlı kalırım.	116	27	23.3	32	27.6	25	21.6	31	26.7	1	0.9
8. Belirli gün ve haftalarla ilgili belgesel izletirim.	116	2	1.7	27	23.3	45	38.8	26	22.4	16	13.8
9. Drama (Canlandırma) yöntemini uygulayarak dersi işlerim.	116	11	9.5	36	31.0	51	44.0	12	10.3	6	5.2
10. Tarih öğretiminde tartışma, beyin fırtınası gibi tekniklerden faydalanırım.	116	1	0.9	5	4.3	44	37.9	48	41.4	18	15.5

Tablo 3.1’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 46.6’sı tarih öğretiminde haritaları “çoğunlukla”, % 37.9’u ise “her zaman” kullandığını belirtmiştir. “Çoğunlukla” ve “her zaman” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (% 84.5) tarih öğretiminde harita kullandıkları söylenebilir. Tarih konularının işlenmesinde anlatım yöntemiyle birlikte bir araç olarak haritadan faydalanılmaktadır. Çünkü, haritalar her okulda bulunmaktadır. Ulaşımı kolaydır. Haritalardan faydalanmak suretiyle anlatılan dersler daha kalıcı olmaktadır. Öğrencilerin konuya olan ilgisi artmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin % 56.9’u grup çalışması yöntemini “bazen” kullandığını belirtirken, % 26.7’si “çok nadir” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 83.6) grup çalışması yöntemini çok az kullandıklarını söyleyebiliriz. % 2.6’sı “her zaman” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, grup çalışmasını tercih etmemeleri öğrencilerin iyi çalışmamasından, bazı öğrencilerin aktifken bazılarının pasif kalmaları yüzünden olduğu düşünülebilir.

Ankete katılan tarih öğretmenlerin % 54.3’ü “çoğunlukla” zihinsel düzeye uygun etkinlikler planladığını belirtirken, % 0.9’u “hiçbir zaman” kullanmadığını ifade etmiştir. Bu durum da şunu göstermektedir. Öğretmenler sınıfın düzeyini iyi gözlemleyip, her biri için ayrı etkinlikler düzenlemekten kaçınmamaktadırlar. Bu da öğrencilerin dersi öğrenme düzeylerinde etkili olmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin % 34.5'i "bazen", % 32.8'i "çoğunlukla" görsel sunulardan yararlandığını belirtirken, % 0.9'u "hiçbir zaman" olarak ifade etmiştir. "Bazen" ve "çoğunlukla" cevapları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların % 67.3'ü çoğunlukla görsel sunulardan faydalandığı söylenebilir. Çünkü günümüzde teknolojidaki ilerlemeler çok fazladır. Bunun da kullanımı sayesinde konuların anlatılması öğrencide etkili ve kalıcı öğrenmeyi artırdığı gibi öğretmene de konuyu işleme kolaylığı sağlamaktadır. Mesela tarihi bir konuda belgesel izletmek öğretmeni yormayacağı gibi öğrenci de film izleme edasıyla öğrenmenin tadına varacaktır. Klasik metodun dışına çıkılıp ders işlendiği için öğrencinin ilgisi çekilmekte ve kalıcı öğrenme sağlanmış olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41.4'ü "bazen" görüşme ve gezi tekniklerini kullandığını belirtirken, sadece % 3.4'ü "her zaman" kullandığını belirtmiştir. Ders saatinin az olması, zaman alması gibi nedenlerle öğretmenlerin çok azının bu teknikleri kullandığını söyleyebiliriz. Buna karşılık günümüz teknolojisinden faydalanarak gezinin yapılacağı araziyi sınıf ortamına getirmek suretiyle bu tekniğin aktif olarak uygulanması sağlanabilir. Çünkü gezi tekniklerinin kullanılması masraflı olduğu gibi öğretmene okul dışında öğrencilerinin sorumluluğunu alma yükümlülüğü de getirmektedir. Ayrıca gezip görülecek yere gidebilmek için araç temini, yazışmalar yaparak izin alma gibi güçlükler bu yöntemin çok tercih edilmemesine sebep olmaktadır. Oysa gezinin yapılacağı arazi ya da tarihi bir alan günümüz teknolojisiyle sınıf ortamına getirilip arşiv oluşturulduğunda ise bu yöntem her dönem kullanılabilir.

Tablo 3.1'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 54.3'ü "çoğunlukla" birden fazla öğretim yönteminden yararlandığını belirtirken, % 1.7'si "çok nadir" kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası konuları işlerken tek bir yöntemle bağlı kalmamaktadır. Çünkü Tarih öğretimi, sözel anlatıma dayandığı için düz anlatım metodu ile anlatılır. Ama öğretmenler bu metodun tek başına kullanıldığında öğrenciye olumlu katkı sağlamadığını bildikleri için özel gayret ve çaba göstererek bu anlatımın yanında soru sorma, tartışma teknikleri, görsel sunulara başvurma, beyin fırtınası yapma gibi çoğunlukla birkaç yöntemi bir arada kullanmayı tercih etmektedirler.

Tarih öğretmenlerinin % 46.6'sı "çoğunlukla" öğrencileri kütüphaneye yönlendirdiğini belirtirken, % 0.9'u "hiçbir zaman" cevabını vermiştir. Tarih öğretimi

ile okuma alışkanlığı iç içe olduğu için öğretmenler genelde öğrencileri kütüphaneye gitmeye teşvik etmişlerdir. Çünkü, tarihi olaylar öğrencilerin kütüphanelerde bulunan romanları, piyesleri, değişik seyahat yazılarını okuması suretiyle daha iyi kavranacaktır. Üstelik kütüphaneye giden öğrenci süreli yayınları takip etmek suretiyle de kendini yetiştirme fırsatını elde edecektir.

Araştırma içindeki tarih öğretmenlerinin % 45.7'si “bazen” derslerde genellikle düz anlatım ve soru cevap yöntemini kullandıklarını belirtirken, % 2.6 'sı “hiçbir zaman” ve “her zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tek başına düz anlatım yönteminin başarıyı sağlamadığının farkında olan öğretmenler bunun yanında soru cevap yöntemini de tercih etmektedirler. Böylece dersin monoton işlenmesinin önüne geçildiği gibi, öğrencinin de sorulara cevap vermeye çalışması neticesi bir hareketlilik ve zindelik oluşmuş olacaktır. Üstelik yeni müfredat programlarında da öğrenci merkezli öğretim teşvik edildiği için düz anlatım ve soru cevap yönteminin birlikte kullanılmasının yerinde bir uygulama olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin % 27.6'sı “çok nadir” ders kitabına bağlı kaldığını ifade ederken, % 0.9'u “her zaman” sadece ders kitabına bağlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum da göstermektedir ki, öğretmenler ders kitabının dışındaki süreli yayınları, yeni çıkan kitap ve romanları takip etmeye çalışmakta, tarih konularını sadece ders kitabına bağlı kısır bir konu olarak değil son gelişmeler ışığında ezbere dayanmadan bilgi donanımına ve öğretime dayalı vermektedirler. Çağımızın gereklerine göre donanımlı yetiştirilen öğretmenlerin, teknolojinin imkânlarından faydalandığı, ancak buna karşılık kıdem bakımından tecrübeli olan öğretmenlerin baş döndüren bu hıza ayak uydurmakta zorlandıkları da söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin % 38.8'i “bazen” belirli gün ve haftalarla ilgili belgesel izlettiğini belirtirken, % 1.7'si “hiçbir zaman” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum da göstermektedir ki, öğretmenler tarih öğretiminde özellikle de belirli gün ve haftaların öneminin anlatılmasında belgesellerin önemiyetinin farkındadırlar. Üstelik günümüz teknolojisinde yapılmış olan kaliteli belgesel sayısının çok olduğu da göz önünde bulundurulursa bu kaçınılmazdır.

Yine tablo 3.1'e göre öğretmenlerin % 44.0'ı “bazen” derslerde drama yöntemini kullandığını belirtirken, sadece % 5.2'si “her zaman” derslerde bu yöntemi

kullandığını ifade etmiştir. Bu yöntemin zaman alması, kıyafet ve sınıf ortamının oluşturulması maddi masrafı gerektirmesi sebebiyle her zaman olmasa da nadir olarak tercih edilmektedir. Çünkü öğretmenler drama yönteminin öğretimdeki katkısının farkındadırlar.

Tarih öğretmenlerinin % 41.4'ü “çoğunlukla” tartışma, beyin fırtınası gibi tekniklerden faydalandığını belirtirken, % 0.9'u “hiçbir zaman” kullanmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu yöntem bilgi birikimi ve bilinci gerektirmesine rağmen öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Çünkü bu şekilde geleceğin nesillerinin duyarlı, çevre sorunlarına ve tarih bilincine vâkıf ve bunları ifade edebilen insanlar olmasına katkı sağlanmış olur.

Tablo 3.1'de de görüldüğü üzere katılımcıların % 56.9'u grup çalışması yöntemini, % 41.4'ü görüşme ve gezi tekniklerinden, % 45.7'si düz anlatım ve soru-cevap yöntemini, % 44.0'ı drama (canlandırma) yöntemini “bazen” kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 41.4'ü de tartışma, beyin fırtınası, % 54.3'ü dersin anlaşılması için birden fazla öğretim yöntemini “çoğunlukla” kullandığını belirtmiştir.

Tablo 3.1'de yer alan yöntem ve teknikler incelendiğinde katılımcıların en çok % 54.3 ile birden fazla öğretim yöntemini aynı anda kullandığı görülmektedir. Bunu sırayla düz anlatım ve soru-cevap yöntemi (% 45.7), drama (canlandırma) yöntemi (% 44.0), görüşme ve gezi ile tartışma, beyin fırtınası (% 41.4) yöntemleri izlemektedir. Tarih öğretmenlerin en fazla kullanmış oldukları yöntemlere bakıldığında tarih öğretiminde birden fazla öğretim yönteminin bir arada etkili bir şekilde kullanmayı tercih etmektedirler. Bu durum da tarih öğretmenlerinin geleneksel anlatım yöntemlerinin yanı sıra diğer öğretim yöntemlerini de katarak etkili bir öğrenme gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere katılımcıların % 46.6'sı haritalardan faydalandığını, % 54.3'ü öğrencilerin zihinsel düzeyine uygun etkinlikler planladığını, % 46.6'sı tarih kitabı okuma alışkanlığını kazandırmak için öğrencileri kütüphaneye yönlendirdiğini “çoğunlukla” belirtmiştir. Öğretmenlerin; (% 56.9)'u grup çalışması yöntemini, % 38.8'i belirli gün ve haftalarla ilgili belgeselleri izletmeyi, % 34.5'i dersin amacının kavranabilmesi için görsel sunulardan yararlanmayı “bazen” kullandıklarını

belirtmişlerdir. Yine katılımcıların % 27.6'sı sadece ders kitabına “çok nadir” bağlı kaldığını belirtmiştir.

Tablo 3.2’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlükler İle İlgili Betimsel İstatistikler

<i>Puanlar</i>	<i>n</i>	<i>K</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{x}	\bar{X}/K	<i>S</i>
Güçlükler	116	10	22.00	50.00	35.06	3.50	5.32

Tablo 3.2’de ilk önce toplam puan üzerinden verilen aritmetik ortalama ($\bar{X}=35.06$) madde sayısına ($K=10$) bölünerek aritmetik ortalamanın 5 puan üzerinden değerlendirilmesi sağlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3.50$) olduğu belirlenmiştir. Bu aritmetik ortalama katılımcıların belirtilen güçlükler çok yüksek olmasa da belli bir düzeyde katılım gösterdiklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.3’te katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi amacı ile yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Madde Bazında İncelenmesi

Güçlükler	n	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Çoğu Zaman Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		\bar{X}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Ders kitaplarının, dil ve anlatım yönünden anlaşılması güç olduğunu düşünüyorum.	116	9	7.8	26	22.4	43	37.1	26	22.4	12	10.3	3.05	1.08
2. Derslerde harita kullanılmamasının konunun anlaşılmasını güçleştirdiği kanaatindeyim.	116	11	9.5	10	8.6	10	8.6	24	20.7	61	52.6	3.98	1.35
3. Tarih dersinin birçok alana hitap etmesi anlaşılmasını güçleştirdiği görüşündeyim.	116	20	17.2	17	14.7	40	34.5	26	22.4	13	11.2	2.95	1.23
4. Her sınıfta projeksiyon aletinin olmamasının dersin işlenişini güçleştirdiği görüşündeyim.	116	5	4.3	8	6.9	19	16.4	24	20.7	60	51.7	4.08	1.16
5. Ders araç ve gereçlerinin sayıca az olmasının derse katılımı azalttığı kanaatindeyim.	116	4	3.4	12	10.3	24	20.7	29	25.0	47	40.5	3.88	1.15
6. Bilgilerin günlük hayatta kullanılmaması dersin sevilmesini güçleştirdiğini düşünüyorum.	116	17	14.7	18	15.5	22	19.0	34	29.3	25	21.6	3.27	1.35
7. Öğrencilerin tarihi sevmesinde tarih dersine ilgi duymasının etkili olduğunu düşünüyorum.	116	-	-	4	3.4	14	12.1	34	29.3	64	55.2	4.36	0.82
8. Tarih öğretiminde harita kullanılmasının konunun anlaşılmasını olumsuz etkilediği kanaatindeyim.	116	90	77.6	7	6.0	5	4.3	10	8.6	4	3.4	1.54	1.12
9. Sınıfların kalabalık olmasının dersin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	116	9	7.8	13	11.2	24	20.7	26	22.4	44	37.9	3.71	1.29
10. Ön okuma kağıtlarının konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığını düşünüyorum.	116	1	0.9	6	5.2	16	13.8	38	32.8	55	47.4	4.20	0.92

Tablo 3.3’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin, ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden anlaşılmasında % 37.1’i “kısmen katılıyorum”, % 22.4’ü de “çok az katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” ve % 7.8’i “hiç katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. “Kısmen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların yarısından çoğu (% 59.5) ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden anlaşılması güç olduğu görüşündedir. Çünkü günümüz ders kitaplarında tarih konuları geniş olup kısa anlatılmaya çalışılmaktadır. Yani çok fazla bilgi ayrıntıya inilmeden yüzeysel olarak verilmektedir. Bu da kitabın kronolojiyi vermektense öte gidemediğini göstermekte, üstelik bir konunun öğrenilmesini sağlamak yerine öğrencileri ezbere sürüklemektedir. Ders kitaplarında çok fazla tarihi hikâyelere ve anekdotlara yer verilmediği için sadece öğrencilere bilgi yüklemesi yapılmakta, anlatılan dönemlerin o günün koşullarında algılanmasına ve sentezinin yapılmasına imkân vermemektedir. Bu durumda da öğrenciler tarih dersini sıkıcı bulmakta ve ilgi duymamaktadır.

Öğretmenlerin % 52.6’sı derslerde harita kullanılmamasının konunun anlaşılmasını güçleştirdiği konusuna “tamamen katılıyorum”, % 8.6’sı da “çok az katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 52.6) derslerde harita kullanılması gerektiği görüşündedirler. Tarih öğretiminde haritanın kullanılmaması konuların anlaşılmasını zorlaştırmakta ve sıkıcı hale getirmektedir. Zaten bunun farkında olan eğitimcilerimiz harita kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenleri, tarih dersinin birçok alana hitap etmesinin dersin anlaşılmasını güçleştirdiği konusunda % 34.5’i “kısmen katılıyorum”, % 22.4’ü “çoğu zaman katılıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. “Kısmen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” cevaplarını birlikte düşünülecek olursa öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 56.9) çoğunlukla tarih dersinin birçok alana hitap ettiğini ve bunun da dersin anlaşılmasını güçleştirdiğini düşünmektedir. Çünkü Türk ve Dünya Tarihi çok fazla olaylar silsilesini barındırmaktadır. İşte tarih dersinin çok geniş alana hitap etmesi ve verilecek sürenin kısıtlı olması dersin anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Tarih öğretmenlerinin % 51.7’si her sınıfta projeksiyon aletinin olmamasının dersin işlenişini güçleştirdiği yönünde “tamamen katılıyorum”, % 4.3’ü “hiç

katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Günümüzde tarih öğretiminde gelişen teknolojiye dayanarak teknolojiye faydalanılması tercih edilmektedir. Çünkü öğretmenler tarih dersleri işlenirken projeksiyondan faydalanmanın dersin öğrenilmesini kolaylaştırdığını aksi durumun ise zorlaştırdığını düşünmektedirler.

Yine tablo 3.3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 40.5’i ders araç ve gereçlerinin sayıca az olmasının derse olan katılımı azalttığı yönünde “tamamen katılmıyorum”, % 3.4’ü ise “hiç katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin büyük bir bölümü derse olan katılımın ders araç ve gereçlerinin sayıca az olmasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarına ayrılan mali ödeneklerin kısıtlı olması okulların ihtiyacı olan bazı araç ve gereçlerin alınması ihmalini beraberinde getirmektedir. Bu da öğrencinin derse katılımını doğrudan etkilemektedir.

Öğretmenlerin % 29.3’ü bilgilerin günlük hayatta kullanılmamasının dersin sevilmesini güçleştirdiği konusunda “çoğu zaman katılmıyorum”, % 21.6’sı “tamamen katılmıyorum”, % 14.7’si “hiç katılmıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. “Çoğu zaman katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” cevaplarını birlikte ele alınacak olursa katılımcıların % 50.9’u bilgilerin günlük hayatta kullanılması gerektiğine çoğunlukla katıldıkları söylenebilir. Öğretmenler, tarih derslerinin öğrenciler tarafından sevilmemesinin işlenen konuların günlük olaylar ile doğrudan ilgili olmamasından kaynaklandığını düşünmektedir. Aslında derslere girişin güncel konulardan ya da öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan yapılması durumunda dersin sevilmesinin güçleşmesi ortadan kalkacak ve aksine ders sevilerek tarih yeni nesillerin hayatlarına ışık tutacaktır.

Öğrencilerin tarihi sevmesinde tarih dersine ilgi duymasının etkili olduğu konusunda araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 55.2’si “tamamen katılmıyorum”, % 3.4’ü “çok az katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası öğrencilerin tarihe ilgi duymaları ölçüsünde tarih dersini sevdiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler konuyu ilginç buluyorlarsa derse daha etkin bir şekilde katılırlar (Erdem, 2006: 231). Bununla birlikte öğrenciler ilginç buldukları ve ilgi duydukları alanları sevmektedirler. Çünkü insanlar ilgi duydukları alan ile ilgili

konulara sempati duyarlar. Dolayısıyla öğrenciler de ilgileri varsa tarihi sevmektedirler. İlgi duymadıklarında ise tarihi sevdirmek zor olmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin % 77.6'sı tarih öğretiminde harita kullanılmasının konunun anlaşılmasını olumsuz etkilediği yönünde “hiç katılmıyorum”, % 3.4'ü “tamamen katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 77.6) derslerde harita kullanılması gerektiğine inanmaktadır. Dolayısıyla tarih öğretiminde harita kullanımını vazgeçilmezdir.

Sınıfların kalabalık olmasının dersin işlenmesine engel olduğunu düşünen öğretmenlerin % 37.9'u “tamamen katılıyorum”, % 22.4'ü “çoğu zaman katılıyorum”, % 7.8'i “hiç katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” cevapları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 60.3) sınıfların kalabalık olduğu görüşündedirler. Ortaöğretim kurumlarında kalabalık sınıflar dersin verimli işlenmesine engel teşkil etmektedir. Bu da eğitimciler için aşılması gereken bir sorun olmaktadır.

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere ön okuma kağıtlarının konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı yönünde öğretmenlerin % 47.4'ü “tamamen katılıyorum”, % 32.8'i “çoğu zaman katılıyorum”, % 0.9'u “hiç katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine “tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” cevapları birlikte ele alındığında öğretmenlerin % 80.2'si ön okuma kağıtları dağıtılmasının konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığı düşüncesindedirler. Öğrenciler derse hazırlıklı gelirlerse daha kolay öğrenirler. Hazırbulunuşluluk, kişinin belli bir gelişim görevini öğrenme yoluyla yapabilecek seviyeye gelmesidir (Bayındır ve Özel, 2008: 25). Çünkü hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan insanlar daha kolay öğrenirler.

Tablo 3.4'te katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.4: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Mezun Olunan Fakülte</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Eğitim Fakültesi	59	60.84	2	1.08	0.58	-
Fen – Edebiyat Fakültesi	52	55.11				
Diğer	5	66.20				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(2) = 1.08, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin mezun oldukları fakülteye göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.5’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.5: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1–5 yıl	9	59.28	4	2.30	0.68	-
6–11 yıl	23	67.17				
12–17 yıl	50	57.34				
18–23 yıl	21	52.50				
24 ve üstü	13	56.77				

Katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2 (4) = 2.30, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin mesleki kıdeme göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.6'da katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin görev yaptıkları okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.6: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Okuldaki Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1-3 yıl	57	65.19	4	4.75	0.31	-
4-7 yıl	27	49.61				
8-11 yıl	12	52.75				
12-15 yıl	7	55.36				
16 ve üstü	13	54.62				

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okuldaki mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2 (4) = 4.75, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin çalıştıkları okuldaki mesleki kıdemlerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.7’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin görev yaptıkları okuldaki okul türüne göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.7: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Anadolu Lisesi	22	56.43	5	7.81	0.16	-
Anadolu Öğretmen Lisesi	9	52.67				
Güzel Sanatlar Lisesi	1	34.00				
Fen Lisesi	1	79.50				
Meslek Lisesi	55	66.38				
Genel Lise	28	46.64				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(5) = 7.81, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin görev yaptıkları okula göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.8’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerileri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3.8: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Önerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

<i>Puanlar</i>	<i>n</i>	<i>K</i>	<i>En Düşük Puan</i>	<i>En Yüksek Puan</i>	\bar{X}	\bar{X}/K	<i>S</i>
Öneriler	116	8	26.00	40.00	36.22	4.52	2.79

Tablo 3.8’de ilk önce toplam puan üzerinden verilen aritmetik ortalama ($\bar{X}=36.22$) madde sayısına ($K=8$) bölünerek aritmetik ortalamanın 5 puan üzerinden değerlendirilmesi sağlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlükler ile ilgili aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=4.52$) olduğu belirlenmiştir. Bu aritmetik ortalama katılımcıların belirtilen çözüm önerilerine yüksek oranda katılım gösterdiklerine işaret etmektedir.

Tablo 3.9’da katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilere katılımın belirlenmesi amacı ile yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.9: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Önerilerin Madde Bazında İncelenmesi

Öneriler	n	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Çoğu Zaman Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		\bar{X}	ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Tarih öğretiminde konuların işlenmesinden önce ön okuma kağıtları dağıtılmalı.	116	1	0.9	6	5.2	24	20.7	44	37.9	41	35.3	4.01	0.92
2. <i>Tarih öğretiminde haritalardan faydalanılmalı.*</i>	116	12	10.3	5	4.3	-	-	2	1.7	97	83.6	4.43	1.32
3. Empati yaparak geçmişteki olaylara çözüm yolları aramaları sağlanmalı.	116	-	-	2	1.7	14	12.1	41	35.3	59	50.9	4.35	0.76
4. Görsel sunularla desteklenerek konuların araştırılması sağlanmalı.	116	-	-	-	-	5	4.3	23	19.8	88	75.9	4.71	0.54
5. Geçmişteki olaylarla günümüzdeki olaylar arasında bir bağlantı kurulmalı.	116	-	-	-	-	1	0.9	17	14.7	98	84.5	4.83	0.39
6. Konu ile ilgili kısa ve anlaşılır notlar tutturulmalı.	116	-	-	1	0.9	11	9.5	31	26.7	73	62.9	4.51	0.70
7. İşlenen konu ile uygulanan yöntem bir birini desteklemeli.	116	-	-	-	-	1	0.9	20	17.2	95	81.9	4.81	0.41
8. Tarih öğretiminde tarihi roman ve öyküler okutulmalı.	116	-	-	2	1.7	11	9.5	26	22.4	77	66.4	4.53	0.73

*Bu madde ters kodlanmıştır.

Tablo 3.9’da da görüldüğü üzere araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 37.9’u tarih öğretiminde konuların işlenmesinden önce ön okuma kağıtlarının dağıtılması konusunda “çoğu zaman katılıyorum”, % 35.3’ü “tamamen katılıyorum”, % 0.9’u “hiç katılmıyorum” olarak görüş belirtmişlerdir. “Çoğu zaman katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 73.2) ön okuma kağıtlarının dağıtılması görüşündedir. Ön okuma kâğıtları hazır bulunuşluk düzeyini artırır. Dolayısıyla bunun kullanıldığı durumlarda öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin % 83.6’sı tarih öğretiminde haritalardan faydalanılmalı konusunda “tamamen katılıyorum” % 1.7’si “çoğu zaman katılıyorum”, % 10.3’ü ise “hiç katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin oldukça büyük bir çoğunluğu (% 83.6) tarih öğretiminde haritalardan faydalanılmalı görüşündedir. Bu durum da şunu göstermektedir ki, öğretmenler tarih öğretiminde haritadan faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin % 50.9’u empati yaparak geçmişteki olaylara çözüm yolları arama yapmaya “tamamen katılıyorum”, % 35.3’ü “çoğu zaman katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” yanıtlarını birlikte ele alındığında katılımcıların % 86.2’si çoğunlukla empati yaparak çözüm yolları aramak gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, bir kişinin karşısındaki insanın yerine kendini koyarak duygularını anlaması demek olan empatinin, öneminin büyük olduğunu düşünmektedir.

Tarih öğretmenlerinin % 75.9’u görsel sunularla desteklenerek konuların araştırılması gerektiği konusunda “tamamen katılıyorum”, % 19.8’i “çoğu zaman katılıyorum” ve % 4.3 ‘ü “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 95.7) görsel sunularla dersin desteklenmesi gerektiği görüşünde olduğu söylenebilir. Öğretmenler, gelişen teknolojiye görsel sunum ile tarih öğretiminin yapılmasının öneminin büyük olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yine tablo 3.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 84.5’i geçmişteki olaylarla günümüzdeki olaylar arasında bir bağıntı kurulmalı yönünde “tamamen katılıyorum”, %

14.7'si “çoğu zaman katılıyorum” ve % 0.9'da “kısmen katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” yanıtlarını birlikte ele alındığında katılımcıların büyük çoğunluğu (%99.2) geçmişteki olaylarla günümüz arasında bağlantı kurulması görüşündedir. Tarih öğretiminde günümüz olayları ile geçmiş olaylar arasında ilişki kurulması bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Bunun için de katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu bağlantının kurulması taraftarıdır.

Öğretmenlerin % 62.9'u konu ile ilgili kısa ve anlaşılır notlar tutturulmalı konusunda “tamamen katılıyorum”, % 26.7'si “çoğu zaman katılıyorum”, % 0.9'da “çok az katılıyorum” yanıtlarını vermişlerdir. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” yanıtları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 89.6) konu ile ilgili not tuttuğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrendiklerini daha sonra hatırlayabilmeleri için kısa not aldırmanın faydalı olduğu kanaatinde dirler. Üstelik yazarak kalıcı öğrenmenin daha iyi sağlandığı bir gerçektir.

İşlenen konu ile uygulanan yöntem birbirini desteklemeli diyen katılımcıların % 81.9'u “tamamen katılıyorum”, % 17.2'si “çoğu zaman katılıyorum” ve % 0.9'u “kısmen katılıyorum” görüşünü belirtmişlerdir. “Tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” yanıtları birlikte ele alındığında katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 99.1) konuya uygun yöntemle dersi işlediği söylenebilir. Buradan hareketle konuya uygun öğretim yönteminin seçilmesi önemlidir.

Tarih öğretiminde tarihi roman ve öyküler okutulmalı görüşünde olan katılımcıların % 66.4'ü “tamamen katılıyorum”, % 22.4'ü “çoğu zaman katılıyorum”, % 1.7'si de “çok az katılıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Yine “tamamen katılıyorum” ve “çoğu zaman katılıyorum” yanıtlarını birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 88.8) tarihle ilgili roman ve hikaye kitapları okutmanın faydalı olacağı görüşünde oldukları söylenebilir. Tarih öğretiminde tarihi roman ve öykülerin vazgeçilmez olduğu kabul edilmektedir.

Tablo 3.10'da katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.10: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerilerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Mezun Olunan Fakülte</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Eğitim Fakültesi	59	61.41	2	3.33	0.18	-
Fen – Edebiyat Fakültesi	52	53.36				
Diğer	5	77.70				

Katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin mezun oldukları fakülteye göre karşılaştırılması ile ilgili olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(2) = 3.33, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin mezun oldukları fakülteye göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.11’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.11: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1–5 yıl	9	54.61	4	3.78	0.43	-
6–11 yıl	23	53.50				
12–17 yıl	50	61.06				
18–23 yıl	21	51.55				
24 ve üstü	13	71.42				

Öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(4) = 3.78, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin mesleki kıdemlerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.12’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okuldaki mesleki kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.12: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Önerilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Okuldaki Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1-3 yıl	57	59.47	4	6.21	0.18	-
4-7 yıl	27	53.63				
8-11 yıl	12	46.50				
12-15 yıl	7	83.43				
16 ve üstü	13	62.00				

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okuldaki mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(4) = 6.21, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okuldaki mesleki kıdeme göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.13’de katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.13: Katılımcıların Tarih Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Önerilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd</i>	X^2	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Anadolu Lisesi	22	62.82	5	3.98	0.55	-
Anadolu Öğretmen Lisesi	9	55.28				
Güzel Sanatlar Lisesi	1	17.50				
Fen Lisesi	1	65.50				
Meslek Lisesi	55	61.78				
Genel Lise	28	50.91				

Katılımcıların tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılması ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(5) = 3.98, p > .05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin tarih öğretiminde yaşadıkları güçlüklere ilişkin önerilerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan “Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin, tarih öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler hakkındaki görüşleriyle var olan sorunlar ve çözüm önerileri” başlıklı anketten elde edilen bulgular ışığında sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Tarih dersi öğretiminde Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler hakkındaki çözüm önerilerine ilişkin yapılan anket sonuçlarına bakıldığında, tarih öğretmenlerinin derslerinde en fazla “birden fazla öğretim yöntemini” bir arada kullandıkları, ondan sonra da “düz anlatım ve soru-cevap yöntemini” kullandıkları görülmektedir.

Tarih öğretimi sözel bir ders olduğu için düz anlatım metodu tercih edilen bir yöntemdir. Yalnız tek başına bunun uygulanması öğretimi eksik kıldığı ve öğrenmenin daha etkili olabilmesi için genelde öğretmenler tarafından düz anlatımla birlikte konunun gerektirdiği diğer öğretim yöntemlerinin de kullanılması tercih edilmektedir.

Son dönemde etkinliği artan drama yönteminin tarih öğretiminde etkili olduğu konusunda katılımcılar hem fikir olsa da derslerinde bunu uygulayamadıklarını ifade etmektedirler. Bunun da sebebi; bu yöntemin hazırlık aşamasının zaman alıcı olması, gerekli malzemelerin temininin masraflı ve meşakkatli olması şeklinde sıralanabilir.

Tarih öğretiminde ders konuları işlenirken öğretmenlerin çoğunluğu haritalardan faydalanmaktadır. Bilindiği üzere harita bir araçtır. Anlatım yönteminin yanında bir araç olarak harita kullanılması işlenen konunun kalıcılığını arttırmaktadır. Aynı zamanda tarih öğretmenleri sınıfta bulunan öğrencilerin zihinsel düzeylerine uygun etkinlikler planlamakta ve tarih kitabı okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışmaktadırlar. Katılımcıların yarısına yakını dersin amacının kavranabilmesi için görsel sunulardan yararlanmakta, tarihi konularla ilgili belgesel izletmekte bunun yanında ders kitabına bağlı kalmayı da ihmal etmemektedirler.

Tarih öğretiminde kullanılan ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenler ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden akıcı olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler için tarih öğretiminde haritaların kullanılması vazgeçilmez bir unsur olmakla birlikte, genellikle projeksiyonla ders işlemenin daha kolay, kalıcı ve etkili olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler, tarih öğretiminde beyin fırtınasının faydası üzerinde de durmaktadır. Buna rağmen derslerde bazı eğitimcilerin bu yöntemi kullanmayı tercih ettikleri bazılarının ise bazen kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler, gezi gözlem yöntemi ile ilgili bir takım zorlukları ifade etmiş olsalar da aslında tarih öğretiminde bu yöntemin çok etkili olduğu kanaatindedirler. Buna rağmen uygulanması zahmetli ve zaman alıcı olduğu, prosedür gerektirdiği için uygulayamamaktadırlar. Sadece bahar aylarında ve belirli gün ve haftalarda bu yönetime başvurulmaktadır.

Öneriler

Uygulamaya İlişkin Öneriler:

1-Tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde konuların işlenmesinden önce ön okuma kağıtları dağıtmaları teşvik edilmelidir.

2-Tarih öğretiminde haritaların kullanımı vazgeçilmez bir unsur olmakla birlikte gelişen teknolojiyi takip ederek projeksiyonun sunduğu avantajlardan imkânlar ölçüsünde faydalanılmalıdır.

3-Günümüzdeki olaylardan hareket ederek tarihi konuların etkili bir şekilde öğretilmesi desteklenmelidir.

4-Yazarın öğrenmenin kalıcılığı göz önünde bulundurularak, tarihi konular işlenirken özellikle şahıs isimleri, yer isimleri ve tarihler öğretmen tarafından tahtaya da yazılmak suretiyle öğrenciye notlar tutturulmalıdır.

5-Öğretmen tarih konularını işlerken konusuna uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmeye özen göstermelidir.

6-Öğrencilere tarihi sevdirmek ve tarih şuru oluşturabilmek için, onların tarihi roman ve öyküler okuması teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

7-Öğrencilerin tarih konularını öğrenme esnasında dönemi ve olayları algılayıp değerlendirebilmesi için işlenen tarih konusuyla ilgili empati yapması önerilmelidir.

8-Ekonomik yönden masraflı olması, çok zaman alması ve gezi yapılacak yere uzaklık gibi sebeplerle okul gezilerinin yapılamadığı durumlarda tarihi alanlar, müzeler, ören yerleri sınıf ortamına taşınabilir. Örneğin Topkapı Sarayı Panoramik Müzesinin sanal ortamda öğrencilere gezdirilmesi etkili bir öğretim yöntemi olabilir.

9-Türk Tarihi boyunca önemli olaylara ev sahipliği yapmış olan Kütahya tarihi ve kültürel yönden oldukça zengin bir yöredir. Kütahya Arkeoloji Müzesi, Kütahya Çini Müzesi, Kütahya Kossuth Müzesi, Kütahya Kalesi, Hükümet Konağı, Germiyan Sokağında bulunan Kütahya Evleri, Frig Vadisi, Aizanoi Antik Kenti, Başkomutanlık Meydan Muharebesinin yapıldığı Zafertepe Çalköy Şehit Mehmet Sancaktar Anıtı ve Dumlupınar Şehitliği gibi tarihi yerlere Kütahya'da görev yapan tarih öğretmenleri tarafından inceleme ve araştırma gezisi düzenlenerek öğrencilere yaşadıkları bölgenin önemi anlatılmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler:

1-Bu araştırma Kütahya ilindeki ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın diğer illerde de yapılması bulguların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.

2-Bu araştırmada kullanılan yöntem nicel bir yöntemdir. Bu araştırmaya benzer nitel araştırmalar da yapılabilir. Öyle ki öğretmenlerin en çok veya en az kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikler ile karşılaştıkları güçlüklerin gerekçeleri ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir.

3-Bu araştırma tarih öğretmenlerinin kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bu yöntem ve teknikleri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler ve bunların uygulanması sırasında karşılaştıkları zorluklar ve sebepleri incelenebilir.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

ANKET

Bu çalışmada, Kütahya İI merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Tarih öğretmeninin, Tarih öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler hakkındaki görüşleriyle var olan sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan ön test ile elde edilen bilgiler ışığında aşağıdaki ölçek soruları oluşturulmuştur. Bu amaçla ölçek soruları ilgili kurumlarda görev yapan öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla elde edilen veriler tarih dersinin daha etkili ve ilgi çekici bir yolla yeni nesile aktarımının sağlanmasıyla bundan sonraki araştırma ve derslere ışık tutması amaçlanmıştır. Ankete verdiğiniz cevaplar sadece bu testle sınırlıdır. Başka yerde kullanılmayacaktır. Aşağıdaki sorulara verdiğiniz içten ve samimi cevaplarınız ölçeğin başarısını yükseltecektir. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Aynur ÇUKURCALIOĞLU
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

NOT: Uygulama çalışması esnasında öğretmenlerin kesinlikle tek olarak yapmaları ve form üzerine ad, soyad yazmamalarının gerektiği bildirilmesi istenmektedir.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz

- a) Bay b) Bayan

2) Mezun olduğunuz fakülte:

- a) Eğitim Fakültesi
b) Fen – Edebiyat Fakültesi
c) Diğer (.....)

3) Yaşınız:

- 20-25 26-31 32-37
 38-43 44 ve üstü

4) Görev yaptığınız okul:

- a) Anadolu lisesi d) Fen lisesi
b) Anadolu Öğretmen lisesi e) Meslek lisesi
c) Güzel Sanatlar lisesi f) Genel lise

5) Mesleki kadem:

- 0-5 yıl 6-11 yıl 12-17 yıl
 18-23 yıl 24 ve üstü

6) Çalıştığınız okuldaki kademiniz:

- 0-3 yıl 4-7 yıl 8-11 yıl
 12-15 yıl 16 ve üstü

Not: Aşağıdaki verilen maddelerin karşısına denk gelen yerlerdeki boşluklarda uygun gördüğünüz yere (X) işaretiyle yanıtınızı işaretleyiniz.

I. BÖLÜM- ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

MADDELER	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1. Tarih öğretiminde haritalardan faydalanırım.					
2. Tarih öğreniminde grup çalışması yöntemini kullanırım.					
3. Tarih öğretiminde öğrencilerin zihinsel düzeyine uygun etkinlikler planlarım.					
4. Dersin amacının kavranabilmesi için görsel sunulardan yararlanırım.					
5. Tarih öğretiminde görüşme ve gezi tekniklerinden faydalanırım.					
6. Dersin anlaşılması için birden fazla öğretim yönteminden faydalanırım.					
7. Tarih kitabı okuma alışkanlığımı kazandırmak için öğrencileri kütüphaneye yönlendiririm.					
8. Derste genellikle düz anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanırım.					
9. Sadece ders kitabına bağlı kalırım.					
10. Belirli gün ve haftalarla ilgili belgesel izletirim.					
11. Drama (Canlandırma) yöntemini uygulayarak dersi işlerim.					
12. Tarih öğretiminde tartışma, beyin fırtınası gibi tekniklerden faydalanırım.					

II. BÖLÜM-GÜÇLÜKLER

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Çoğu Zaman Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Ders kitaplarının, dil ve anlatım yönünden anlaşılması güç olduğunu düşünüyorum.					
2. Derslerde harita kullanılmamasının konunun anlaşılmasını güçleştirdiği kanaatindeyim.					
3. Tarih dersinin birçok alana hitap etmesi anlaşılmasını güçleştirdiği görüşündeyim.					
4. Her sınıfta projeksiyon aletinin olmamasının dersin işlenişini güçleştirdiği görüşündeyim.					
5. Ders araç ve gereçlerinin sayıca az olmasının derse katılımı azalttığı kanaatindeyim.					
6. Bilgilerin günlük hayatta kullanılmaması dersin sevilmesini güçleştirdiğini düşünüyorum.					
7. Öğrencilerin tarihi sevmesinde tarih dersine ilgi duymasının etkili olduğunu düşünüyorum.					
8. Tarih öğretiminde harita kullanılmasının konunun anlaşılmasını olumsuz etkilediği kanaatindeyim.					
9. Sınıfların kalabalık olmasının dersin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.					
10. Ön okuma kağıtlarının konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığını düşünüyorum.					

III. BÖLÜM- ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Çoğu Zaman Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Tarih öğretiminde konuların işlenmesinden önce ön okuma kağıtları dağıtılmalı.					
2. Tarih öğretiminde haritalardan faydalanılmamalı.					
3. Empati yaparak geçmişteki olaylara çözüm yolları aramaları sağlanmalı.					
4. Görsel sunularla desteklenerek konuların araştırılması sağlanmalı.					
5. Geçmişteki olaylarla günümüzdeki olaylar arasında bir bağlantı kurulmalı.					
6. Konu ile ilgili kısa ve anlaşılır notlar tutturulmalı.					
7. İşlenen konu ile uygulanan yöntem bir birini desteklemeli.					
8. Tarih öğretiminde tarihi roman ve öyküler okutulmalı.					

Kişisel düşünceleriniz:

Teşekkürler...

Ek 2. Uygulama İzin Belgesi

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.510/

23.02.2010 * 03156

Konu : Tez Çalışması


VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 15/02/2010 tarihli ve 311-271 sayılı yazısı.


Bakanlığımızın İlgi (a) Yönergesi doğrultusunda; Dumlupınar Üniversitesi İlköğretim (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) tezli yüksek lisans öğrencisi Aynur ÇUKURCALIOĞLU İlimiz Merkez/İlçe ortaöğretim okullarında "Tarih Öğretiminde Öğretmenlerin Kullanmayı Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunlara İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Kütahya İli Örneği)" konulu Tez Çalışması yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen Tez Çalışmasının yapılmasını,

Takdirlerinize arz ederim.


Muhammet ŞAHİNKAYA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/02/2010


Cengiz HÖRÖZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
(Eğitim Öğretim Bölümü)
Valilik Binası - KÜTAHYA
E-Posta : kutahyamem@meb.gov.tr
İnternet : http://kutahya.meb.gov.tr
Tel : 0274 223 62 41
Fax : 0274 223 62 54

EĞİTİMDE REFORM
Daha akıllık
gelecek!

7
ok
geçti

Ayrıntılı Bilgi:
- Tel :124

EĞİTİM
%100
DESTEK

Ek 3. Tarih Branşına Göre Öğretmen Sayısı

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.20.3-10/

07.05.2010* 08498

Konu : Bilgi Talebi

Sayın :Aynur ÇUKURCALIOĞLU

Cumhuriyet Mh .Kır Sk.Lale Apt.B/Blok .Kat.3.Daire :5
KÜTAHYA

İlgi : 27/04/2010 tarih ve dilekçeniz.

İlgi dilekçenizle istenilen İl geneli ortaöğretim kurumları Tarih öğretmenleri sayıları hazırlanarak gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.


Muhammet ŞAHİNKAYA
İl Milli Eğitim Müdürü

EKİ :
Liste (2 Adet)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
İstatistik Bölümü
Valilik Binası - KÜTAHYA
e-posta :kutahyamem@meb.gov.tr
İnternet :http://kutahya.meb.gov.tr
Tel :0274-223 62 41
Faks :0274-223 62 54

EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

7
çok
gelişim

Ayrıntılı Bilgi :
Tel : 151

EGİTİME
%100
DESTEK

Sayfa 1 / 2

KÜTAHYA İLİ BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMEN SAYILARI

		TOPLAM	BRANŞ ADI	
İLÇE ADI	GENEL MÜDÜRLÜK		Tarih	TOPLAM
ALTINTAŞ	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1		1
İLÇE ADI: ALTINTAŞ		1		1
ASLANAPA	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	2		2
İLÇE ADI: ASLANAPA		2		2
EMET	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	2		2
	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	2		2
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	5		5
İLÇE ADI: EMET		9		9
GEDİZ	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	2		2
	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1		1
	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1		1
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	6		6
	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Md.	2		2
	Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	2		2
İLÇE ADI: GEDİZ		14		14
HİSARCIK	İlköğretim Genel Müdürlüğü	1		1
	Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	2		2
İLÇE ADI: HİSARCIK		3		3
MERKEZ	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü	1		1
	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	5		5
	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	6		6
	İlköğretim Genel Müdürlüğü	2		2
	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	4		4
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	27		27
	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Md.	6		6
	Özel Eğitim Rehberlik ve Dan. Hiz. Gn.Md	1		1
	Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı	1		1
	Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	3		3
İLÇE ADI: MERKEZ		56		56
PAZARLAR	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1		1
İLÇE ADI: PAZARLAR		1		1
SİMAV	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	3		3
	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	4		4
	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1		1
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	6		6
	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Md.	2		2
	Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı	1		1
	Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	2		2
İLÇE ADI: SİMAV		19		19
ŞAPHANE	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	1		1
İLÇE ADI: ŞAPHANE		1		1
TAVŞANLI	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü	2		2
	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	4		4
	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	3		3

KÜTAHYA İLİ BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMEN SAYILARI

TOPLAM		BRANŞ ADI	
İLÇE ADI	GENEL MÜDÜRLÜK	Tarih	TOPLAM
	İlköğretim Genel Müdürlüğü	1	1
	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	2	2
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	10	10
	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Md.	4	4
	Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı	3	3
	Ticaret Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü	1	1
İLÇE ADI: TAVŞANLI		30	30
SAYFA TOPLAMI		136	136
GENEL TOPLAM		136	136

Not : Resmi Okullarımıza Ait Verilerden Derlenmiştir.



Yüksel ERSOY

İstatistik ve Bilgi Sistemleri
Şubesi

KAYNAKÇA

- AKBABA, Bülent, (2005), “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1, Cilt: 6, ss. 185-197.
- AKYÜZ, Yahya, (2006), **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem A Yayıncılık, 10. Baskı, Ankara.
- ARNOLD, Thomas, (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, Vol: 31, No: 2, (February, 1998), pp. 193-203.
- AZİM, Mehmet, (2000), **Hayat Bilgisi ve Öğretim Kılavuzu**, Zambak Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- BAHAR, Hesna, (2002), “İlköğretim Okullarında (4. ve 5. Sınıflar) Tarih Öğretimi”, **Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Muğla.
- BALCI, Ali, (2007), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.
- BAŞAR, Erdoğan, (2001), **Genel Öğretim Yöntemleri: Öğretme-Öğrenme Sürecinin Yönetimi**, Kardeşler Ofset Matbaacılık, Samsun.
- BAYINDIR, Nida ve Ali, ÖZEL, (2008), **Gelişim Öğrenme ve Eğitim**, Nisan Kitabevi, Ankara.
- BİLEN, Mürüvvet, (2002), **Plândan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve Cuma, ÇİVİ, (1997), **Genel Öğretim Metotları**, Öz Eğitim Yayınları, 7. Baskı, İstanbul.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2007), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.
- ÇAPAR, Mustafa, (2006), **Türkiye’de Eğitim ve “Öteki Türkler”**, Maki Basın Yayın, 1. Baskı, Ankara.
- ÇINAR, İkrâm, (2005), “Eğitimin Tarihsel Temelleri”, **Eğitim Üzerine**, TOPRAKÇI, Erdal, (Ed.), Ütopya Yayınevi, Ankara, ss. 45-90.

- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı, (2005), **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı, (2006), “Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 2, Cilt: 16, Elazığ, ss. 133-146.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı, (2007), “Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi”, **Bilig**, Yaz, Sayı: 42, ss. 77-93.
- DEMİREL, Özcan ve YAĞCI, Esed, (1999), **Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- DEMİREL, Özcan, (2006), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, Pegem A Yayıncılık, 10. Baskı, Ankara.
- DİLEK, Dursun, (2007), **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı, Ankara.
- DOĞANAY, Hayati, (2000), **Coğrafya’ya Giriş**, Çizgi Kitabevi, Konya.
- ERCİYEŞ, Gülnur, (2008), “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, TAN, Şeref, (Ed.), Pegem Akademi, 3. Baskı, Ankara, ss. 221-317.
- ERDAŞ, Sadık, (2006), “Atatürk’ten Günümüze Türk İnkılap Tarihi Derslerine Genel Bir Bakış”, **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi**, DOĞANER, Yasemin, (Ed.), Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara, ss. 9-21.
- ERDEM, Ali Rıza, (2003), “Türk Eğitim Sisteminin Yeni Bir Anlayışla Ele Alınması”, **Eğitime Yeni Bakışlar II**, SÜNBÜL, Ali Murat, (Ed.), Mikro Yayınları. 1. Basım, Ankara, ss. 353-373.
- ERDEM, Ali Rıza, (2006), “Sınıfta Güdüleme”, **Etkili Sınıf Yönetimi**, KIRAN, Hüseyin, (Ed.), Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, ss. 217-240.
- ERDEN, Münire, (1999), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Yayınevi, Ankara.

- ERGİNER, Ergin, (2000), **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGÜN, Mustafa ve Ali, ÖZDAŞ, (1997), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul.
- GÖZÜTOK, F. Dilek, (2007), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ekinoks Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- GÜLER, İbrahim, (2005), **Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi**, Elif Kitabevi, İstanbul.
- GÜVEN, Meral, (2008), “Programda Öğretme-Öğrenme Süreci”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, DUMAN, Bilal, (Ed.), Maya Akademi, 2. Baskı, Ankara, ss. 219-332.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin, (2008), **Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim**, Nobel Yayın Dağıtım, Genişletilmiş 6. Baskı, Ankara.
- HUNT, Martin, (2000), “Teaching historical significance”, **Issues in History Teaching**, ARTHUR, James and PHILIPS, Robert, (Ed.), Routledge, London, pp. 39-53.
- IŞIK, Hasan, (2008), “Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Ekim 2008, Cilt: 16, No: 2, ss. 389-402.
- İNAN, M. Rauf, (1983), “1920’lerde Türk Milli Eğitimi”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, ss. 53-67.
- KARASAR, M. Niyazi, (2006), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınevi. 16. Baskı, Ankara.
- KART, Öztürk, (2002), “Eski Türk Destanlarının Tarih Öğretimindeki Yeri ve Kullanımı”, **Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Konya.
- KEMERTAŞ, İsmet, (2003), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Birsan Yayınevi, İstanbul.
- KOCATÜRK, Utkan, (2005), **Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri**, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2. Basım, Ankara.

- KÖSTÜKLÜ, Nuri, (2001), **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**, Günay Ofset Matbaacılık, Konya.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla, (2006), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, 19. Basım, Ankara.
- KÜTÜKOĞLU, Mübahat, S. (1991), **Tarih Araştırmalarında Usûl**, Kubbealtı Neşriyatı, 2. Baskı, İstanbul.
- MEMİŞ, Ekrem, (1989), **Tarih Metodolojisi**, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya.
- NICHOL, Jon, (1991), **Tarih Öğretimi**, SAFRAN, Mustafa, (Yay. Haz.), Londra.
- OCAK, Gürbüz, (2007), “Yöntem ve Teknikler”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, OCAK, Gürbüz, (Ed.), Pegema Yayıncılık, Ankara, ss. 213-282.
- OKUTAN, Mehmet, (1997), **Genel Öğretim Metodları: Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Trabzon.
- ORUÇ, Şahin ve KIRPIK, Güray, (2006), **Osmanlı’da Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri**, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- ÖZALP, Orhan, (2000), “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi”, **Türkiye’de İlk ve Orta Öğrenim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, ss. 4-40.
- ÖZÇELİK, İsmail, (2001), **Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- ÖZEL, Ali, (2008), **Eğitim Perspektifinden Coğrafya Dedikleri**, Pegem Akademi, 1. Baskı, Ankara.
- ÖZTAŞ, Sezai ve TURAN, Refik, (2009), “İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 4, Cilt: 7, ss. 903-932.

- ÖZTÜRK, Cemil, (2006), “Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım**, ÖZTÜRK, Cemil, (Ed.), Pegem A Yayıncılık, 1.Baskı, Ankara, ss. 21-50.
- ÖZÜÇETİN, Yaşar ve NADAR, Senem, (2010), “Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Üniversiteler Düzeyinde Okutulmaya Başlanması ve Geline Süreç”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 3/11, ss. 466-477.
- ÖZYÜREK, Leyla, (1983), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 124, Ankara.
- POLAT, Firdevs, (2006), “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar (Afyonkarahisar Örneği)”, **Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü**, Ankara.
- SAFRAN, Mustafa, (2006), **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SAFRAN, Mustafa, (2008), “Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretimi”, **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**, SAFRAN, Mustafa ve DİLEK, Dursun, (Ed.), Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, ss. 13-20.
- SAVAŞ, Behsat, (2007), “Öğretim Yöntemleri”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, ARSLAN, Mehmet, (Ed.), Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 155-175.
- SENEMOĞLU, Nuray, (2005), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, 12. Baskı, Ankara.
- SEZGEN, M. Şefik, Sezer, SOYSAL, Günay, ÖZKAYA, İlhan, ÖZLER, ve Sema, GÜVEN, (1990), **Öğretmen Liseleri Ders Kitabı Eğitim ve Öğretim İlkeleri**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- SÖNMEZ, Veysel, (1996), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Önder Matbaacılık, 2. Basım, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel, (2007), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.

- ŞİMŞEK, Ahmet, (2003), “Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 1, ss. 143-157.
- TAN, Şeref ve Alaattin, ERDOĞAN, (2001), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- TAŞDEMİR, Mehmet, (2000), **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme Program, Öğretim, Yönetim ve Değerlendirme**, Ocak Yayınları, Ankara.
- TAŞKAYA, Serdarhan Musa ve Turgut, BAL, (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 27, ss. 173-185.
- TAŞPINAR, Mehmet, (2009), **Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Data Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- TOK, Türkay N., (2007), “Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler”, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, DOĞANAY, Ahmet, (Ed.), Pegema Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara, ss. 161-214.
- TOMAL, Necati, (2004), “Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 162. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/tomal.htm> (11.02.2010).
- TURAN, Refik, SAFRAN, Mustafa, HAYTA, Necdet, ŞAHİN, Muhammet, ÇAKMAK, M. Ali ve DÖNMEZ, Cengiz, (2005), **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi**, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- TURAN, Refik, (2005a), “Eğitim ve Öğretimdeki Gelişmeler: Yeni Devlet Yeni Eğitim”, **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II**, YALÇIN, Durmuş, vd., Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 99-185.
- TURAN, Refik, (2005b), “Kültür Alanındaki Gelişmeler”, **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II**, YALÇIN, Durmuş, vd., Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, ss. 189-246.
- TÜFEKÇİOĞLU, Hayati, (1991), “Liselerde Tarih ve Sosyoloji Eğitimi”, **Tarih ve Sosyoloji Semineri, Bildiriler**, 28-29 Mayıs 1990, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, ss. 67-76.

- ULUSOY, Kadir, (2009), “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersi Sayesinde Elde Ettiği Bazı Kazanımlar”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 28, ss. 115-134.
- VURAL, Birol, (2004), **Eğitim- Öğretimde Planlama- Ölçme ve Stratejiler**, Hayat Yayınları, İstanbul.
- YEŞİLBURSA, Cemil Cahit, (2006), “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi Yerleri Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi”, **Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara.
- YILDIZ, Özgür, (2003/2), “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 15, ss. 181-190.
- YILMAZ, Demirhan, (2008), **Fıkralarla Tarih**, Ö.K.M. Yayınları, Burdur.
- ZENGİN, Ahmet Yaşar ve ZENGİN, Nesrin, (2002), **Eğitim Fakülteleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri I- II**, Bizim Büro Basımevi, Ankara.

DİZİN

- A**
Anket, v, 6, 40, 41, 66
- B**
Benzetişim Yöntemi, 23, 24
Beyin Fırtınası Yöntemi, v
- D**
Drama Yöntemi, 30, 31, 49, 66
Düz Anlatım Yöntemi, 14, 48
- E**
Eğitim, v, 1, 4, 6, 9, 13, 18, 21, 22, 24,
27, 28, 35, 38, 41
- G**
Gezi Gözlem Yöntemi, 67
Grup Çalışması Yöntemi, 21, 44, 46,
49, 50
- H**
Harita, 16, 46, 51, 52, 54, 66
- İ**
İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi,
29
- K**
Kütahya, 1, 2, 3, 4, 5, V, Vi, Vii, 3, 6,
22, 27, 38, 40, 41, 44, 66, 68
- Ö**
Öğrenci, 3, 15, 17, 20, 24, 25, 27, 29,
32, 33, 34, 35, 47, 48
- Öğretim, v, 1, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 13, 14,
16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 30,
33, 34, 35, 38, 40, 41, 44, 47, 48, 49,
61, 66, 68, 69
- Öğretmen, 1, 3, 15, 17, 20, 24, 25, 27,
28, 29, 32, 33, 34, 35, 67, 68
- P**
Projeksiyon, 51, 53
- S**
Soru Cevap Yöntemi, 48
Sosyal Bilgiler, 10, 22
- T**
Tarih, v, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12,
13, 14, 19, 21, 22, 23, 27, 30, 31, 32,
35, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
Tarih Eğitimi, 8
Tarih Öğretimi, 1, 2, 3, 4, 10, 12, 19,
21, 22, 23, 27, 30, 31, 32, 35, 38, 40,
44, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67
Tartışma Yöntemi, 32
Teknik, 13, 33, 34
- Y**
Yöntem, v, 1, 3, 4, 6, 10, 12, 14, 15, 16,
18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 34, 35, 38, 40, 44, 47, 49, 59,
61, 66, 68, 69