

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN TARİH
MÜFREDAT PROGRAMI VE TARİH DERS KİTABI
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: VAN İLİ ÖRNEĞİ

Mekin PERİHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VAN

Haziran·2013

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN TARİH
MÜFREDAT PROGRAMI VE TARİH DERS KİTABI
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: VAN İLİ ÖRNEĞİ

Mekin PERİHAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ


VAN


Haziran 2013


T.C. YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
VAN

Mekin PERİHAN tarafından yapılan “Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Tarih Müfredat Programı ve Tarih Ders Kitabı Hakkındaki Görüşleri: Van İli Örneği” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYA 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet YILDIRIM 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zihni MEREY 

Üye :

Üye :

Tez Savunma Sınavı Tarihi: .../.../.....

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../.../.....

.....

Enstitü Müdürü

Özet

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİN TARİH MÜFREDAT PROGRAMI VE TARİH DERS KİTABI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: VAN İLİ ÖRNEĞİ

TEZLİ YÜKSEK LİSANS

MEKİN PERİHAN

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

2013

Bu çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Van Merkez Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı orta öğretim kurumlarında eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin ve bu kurumlarda görev yapan tarih öğretmenlerinin, 9. sınıf tarih müfredat programı ve 9. sınıf tarih ders kitabı hakkındaki görüşlerini almak için yapılmıştır. Bu amaçla oluşturulan kavramsal çerçevede yer alan bilgilere göre hazırlanıp uygulanan anket ve bu anketin sonuçlarının değerlendirilmesi, çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır.

Bu çalışma, tarih öğretimi ve tarih öğretiminde müfredat programı ile ders kitabı hakkında olduğundan dolayı kavramsal çerçeve bu ekseninde oluşturulmuştur. Bu amaçla çalışmada öncelikle tarih kavramı ve tarih anlayışları açıklanmıştır. Akabinde dünyada ve Türkiye'de tarih öğretiminin geçirdiği süreç üzerinde durulmuştur. Bunu müteakip günümüzde tarih öğretiminde ön plana çıkan barışçı tarih yaklaşımı, tarihin amaçları ve tarih öğretiminin yöntem ve teknikleri verildikten sonra tarih öğretiminde ileri seviyede olduğu kabul edilen İngiltere tarih öğretimi, bir model oluşturması hasebiyle ele alınmıştır. Tarih müfredat programları ve ders kitapları hakkında da bilgi verildikten sonra, bu çalışmanın esas odağını teşkil eden 9. sınıf müfredat programı ve ders kitabı hakkında açıklama yapılmıştır. Son olarak, alanda yapılan çalışmaların sunumuyla kavramsal çerçeve bölümü sonlandırılmıştır.

Kavramsal çerçeve bölümünde yer alan bilgiler esas alınarak hazırlanan anket formu, hedef örneklem grubunun büyük bölümüne ulaşılarak uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS 15.0 bilgisayar programı ile ölçülerek değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen frekans değerleri ve yüzdeler dağılımlar ile medyan değerleri tablolarla betimlendikten sonra değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen frekanslar ve yüzdeler dağılımlar ile medyan değerlerine göre, müfredat programı ve ders kitabı hakkında olumlu görüş belirten anket maddelerinin geneline katılım düzeyinin düşük olduğu; buna karşılık müfredat programı ve ders kitabının yeniden düzenlenmesi ile ilgili öneri içeren maddelerin geneline ise katılım düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle gerek müfredat programı, gerekse ders kitabının beklentilere tam olarak cevap verecek düzeyde olmadığı kanaatine varılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre müfredat programı ve ders kitabı hakkında yapılması gereken değişiklikler bu çalışmada “Öneriler” kısmında sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih, tarih öğretimi, müfredat programı, ders kitabı, tarih öğretmeni, öğrenci.

Abstract

TURKISH HISTORY TEACHERS AND STUDENTS' CONCEPTIONS ON THE CURRICULUM AND THE TEXTBOOK OF THE TURKISH HISTORY CLASS: THE CASE STUDY OF VAN

MASTER THESIS

MEKIN PERIHAN

YUZUNCU YIL UNIVERSITY

COLLEGE OF EDUCATION

DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCE

2013

The main purpose of this study was to demonstrate the secondary level grade students' and Turkish history teachers' conceptions on the 9th grade history class curriculum and the textbook. Teachers and students of Van public high schools were participants during the study. Data for the study was collected during the 2011-2012 academic years. A survey was developed and was implemented to determine conceptions of teachers and students of the curriculum and the textbook of 9th grade history class. The result of the survey was discussed.

In the beginning of the study, the term of the history and the perspectives of teaching history were provided. Then, the foundation of Turkish history class, the process of teaching and learning system of history class was discussed. Today's Turkish education system's purpose, methods, and different curriculums were analyzed to take into consideration based on the England Education system. While giving general information of the Turkish history class's curriculum and general information of the textbook, detailed information was provided to discuss the 9th grade history class curriculum and the textbook. In conclusion of this part, previous studies were present to understand advantages or disadvantages of the current curriculum and the textbook.

The survey was conducted by the researcher from the participants. The survey was applied by the most of the participants. The SPSS software package used for statistical analysis the data of the survey. The results of the data analysis demonstrated that the current curriculum and the textbook of history class could not meet today's education requirements. On the other hand, participants concluded that successful reform requires on the curriculum and the textbook of the history class. The results of current study examined that for teaching and learning of the history class effectively, current curriculum and textbook were needed to reform.

Future directions and implications for reforming of curriculum and the textbook were discussed on the suggestion part of the study.

Key words: History, Science Teacher, Curriculum of History, History textbook, Teaching and learning of history, student.

Önsöz

Tarih eğitimi, tarihin derinliklerinden günümüze kadar bireyde aidiyet ve değer oluşturma'nın önemli araçlarından biri olarak farklı formlarda varlığını sürdürmüştür. Modern dönem uluslaşma süreciyle beraber bu işlevin daha da önem kazandığı görülmüştür. Gelişen dünyada insani ihtiyaç ve beklentilerin çeşitlenmesine paralel olarak tarih eğitiminden beklentiler de artmıştır. Üniversiteler başta olmak üzere tarih eğitimi alanında uğraş veren kurumlar ve kişiler de bu konuda daha çok çalışma yapmaya başlamışlardır. Bu kapsamda Tarih eğitiminin önemli bileşenlerinden olan öğretim programları ve bu programların eğitim ortamındaki yansımaları olan ders kitapları öncelikli inceleme konuları arasında yer almıştır.

Tarih eğitimi üzerine ülkemizde Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayan çalışmalar, Cumhuriyet dönemi ile birlikte daha planlı yürütülmeye başlanmış ve 1990'lı yıllarda ivme kazanarak günümüze ulaşmıştır. Bu süreçte, bir taraftan İngiltere başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin tarih öğretim programlarının incelenmesine, diğer taraftan akademisyen, öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak sorun tespiti ve çözüm yolları arama çalışmalarına ağırlık verilmiştir.

Çalışma ve değerlendirmeler sonucu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2007 yılında 9. sınıf tarih programı, 2008 yılında 10. sınıf tarih programı yenilenmiş ve değişim süreci diğer sınıflar için de sonraki yıllarda devam ettirilmiştir.

Yenilenme sürecinin başarısındaki etkenlerden biri uygulama alanından geri dönüt alınmasıdır. Bu çalışmanın amacı da ülkemizde devam eden tarih öğretiminin yenilenmesi sürecinde mevcut 2007 dokuzuncu sınıf tarih öğretim programı ve ders kitabının niteliği konusunda Van ili ve 2011-2012 eğitim öğretim yılı özelinde öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koyarak geri dönüt sağlamaktır.

Bu çalışmanın yapılış aşamasından bitiş aşamasına kadar desteklerini esirgemeyen başta danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Kemal KAYA olmak üzere, metodoloji ve istatistik analizlerinde rehberlik yapan Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA hocama, araştırma aşamasında yardım ve desteklerini esirgemeyen milli eğitim camiasının değerli yönetici ve öğretmenlerine, katılım sağlayan sevgili öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Mekin PERİHAN

İçindekiler

Özet	I
Abstract	III
Önsöz	V
İçindekiler.....	VI
Tablolar Listesi	VIII
Kısaltmalar	XII
Giriş.....	I
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	1
Araştırmanın Problemi	2
Araştırmanın Alt Problemleri	2
Araştırmanın Önemi	2
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	2
Araştırmanın Varsayımları	3
Tanımlar	3
Kavramsal Çerçeve	4
Tarihin Kavramı ve Tarih Yaklaşımları	4
Tarih Kavramı	4
Tarih Anlayışları.....	5
Tarih Yazımının ve Tarih Öğretiminin Geçmişi.....	7
Dünyada Tarih Yazımının Geçmişi	7
Türkiye’de Tarih Yazımı ve Tarih Öğretiminin Geçmişi	10
Tarihe Yeni Bakış ve Çağdaş Tarih Eğitimi.....	28
20. Yüzyılda Tarihe Yeni Bakış Açısı: Barışçı Tarih.....	28
Çağdaş Tarih Eğitiminin Amaçları.....	31
Çağdaş Tarih Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	35
Çağdaş Tarih Eğitimine Bir Örnek: İngiltere’de Tarih Eğitimi	39
Tarih Öğretiminde Müfredat Programları ve Ders Kitapları.....	42
Müfredat Programları.....	42
Ders Kitapları	43
Türkiye’de Mevcut Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları.....	45

İlköğretim Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi Programlarında Yenileşme	45
Orta Öğretim Tarih Programında Yenileşme	47
Alanda Yapılan Çalışmalar	54
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	54
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	56
Materyal ve Metot.....	58
Betimsel Yöntem.....	58
Anket Tekniği	58
Araştırmanın Yöntemi	58
Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri	58
Veri Toplama Araçları.....	59
Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi.....	59
Evren ve Örneklem.....	60
Evrenin ve Örneklemin Kapsamı.....	60
Katılımcı Örneklem Grubuna Ait İstatistikî Bilgiler	63
Veri Analizleri.....	63
Bulgular ve Tartışma.....	66
Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	66
Sonuçlar ve Öneriler	125
Sonuçlar	125
9. Sınıf Tarih Müfredat Programı İle İlgili Sonuçlar	125
9. Sınıf Tarih Ders Kitabı İle ilgili Sonuçlar	125
Öneriler	127
Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler.....	127
Yayınevleri ve Ders Kitabı Yazarlarına Öneriler	128
Öğretmenlere Öneriler	129
Öğrencilere Öneriler	129
Kaynaklar	130
Ekler	140
Ek 1: 9. Sınıf Tarih Müfredat Programı ve 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı Anket Formu.....	140
Ek 2: Anket Çalışma İzin Belgesi	144
Özgeçmiş	145

Tablolar Listesi

Tablo 1: 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı.....	51
Tablo 2: Evren ve Örneklem Kapsamındaki Okulların Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.	61
Tablo 3: Örneklemde Anket Verileri Geçerli Kabul Edilen Katılımcıların İstatistikî Bilgileri	63
Tablo 4: Uygulanan Anketin II. Bölümündeki Maddelerinin Medyan (Ortanca) Değerleri Tablosu	66
Tablo 5: 1 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabının genel fiziki tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	69
Tablo 6: 4 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabındaki görseller öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	70
Tablo 7: 24 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinin genelinde görsel tasarım azlığı, sözel bilgi yoğunluğu öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	71
Tablo 8: 3 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabındaki ünite ve konu tasarımları, dizimleri sistemli ve planlıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	73
Tablo 9: 5 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabındaki sözel bilgiler ile görsel öğeler birbirini destekleyerek, kitabın bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	74
Tablo 10: 6 Numaralı Anket Maddesi (Konu anlatımları ile okuma metinleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	75
Tablo 11: 40 Numaralı Anket Maddesi (Konuların karmaşıklığı ve ayrıntılı olmasından dolayı, öğrenci defterlerine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	76
Tablo 12: 38 Numaralı Anket Maddesi (Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramlar/şemalar verilmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	77
Tablo 13: 34 Numaralı Anket Maddesi (Geniş bir dönemi içine alan 9. sınıf tarih müfredatı için, haftalık iki saatlik ders saati yetersiz gelmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	79
Tablo 14: 20 Numaralı Anket Maddesi (Konuları yetiştirme kaygısıyla Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesine yeterli önem verilmemektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	80

Tablo 15: 33 Numaralı Anket Maddesi (Türkiye Tarihi ünitesi 9. sınıf müfredatından alınarak 10. sınıf müfredatına eklenmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	81
Tablo 16: 35 Numaralı Anket Maddesi (Dünya uygarlığına katkısı ve günümüze etkisi fazla olan uygarlıklara yetersiz yer ayrılırken; uygarlığa katkısı az olan konulara fazla yer ayrılmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	82
Tablo 17: 22 Numaralı Anket Maddesi (Uygarlıkların Doğuşu ve İlkçağ Uygarlıkları ünitesinde günümüz bilim ve düşünce dünyasına etkisi fazla olan Mezopotamya, Mısır ve Yunan uygarlıkları daha açıklayıcı şekilde verilmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	83
Tablo 18: 21 Numaralı Anket Maddesi (Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıkları ünitesinde ilkçağ uygarlıklarının, insanlığın evrensel ortak mirası niteliğinde olduğu kitapta yeteri kadar vurgulanmamıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	84
Tablo 19: 31 Numaralı Anket Maddesi (Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun sosyo-kültürel ortamından bahsedilmemesi Anadolu'nun boş bir alan olduğu izlenimi vermektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	85
Tablo 20: 32 Numaralı Anket Maddesi (Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha iyi anlatılmalıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	86
Tablo 21: 26 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinde İslamiyet'ten önceki Orta Asya Türk topluluklarının çevreleri ile olan kültürel etkileşimine yeteri kadar değinilmemektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	87
Tablo 22: 16 Numaralı Anket Maddesi (Tarih Bilimine Giriş ünitesi öğrenciden gelmesi muhtemel 'hocam, tarih öğrenmek yaşamda ne işimize yarar?' sorusuna doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmıştı) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	88
Tablo 23: 17 Numaralı Anket Maddesi (Kitabın Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, tarih bilimi konusunda zaman- takvim-çağ gibi temel kavramlar için ayrılan bölüm öğrencinin bunları kavraması için yeterlidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	89
Tablo 24: 19 Numaralı Anket Maddesi (Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde bulunan 'medeniyet ve kültür' ile ilgili bilgiler, öğrenci için, siyasi olaylardan daha ilgi çekicidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	93
Tablo 25: 23 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinden siyasi tarih çok ayrıntılı olarak ele alınıp sosyal tarih ihmal edilmiştir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	94

Tablo 26: 29 Numaralı Anket Maddesi (Türk İslam Devletleri ünitesinin geneline hâkim olan ‘hükümdarlık ve toprak mücadelesi’ öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	95
Tablo 27: 36 Numaralı Anket Maddesi (Türk ve İslam tarihi konularına genelde içten bakış hâkim olmakta, objektif bakış açısı göz ardı edilmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	97
Tablo 28: 37 Numaralı Anket Maddesi (Türk ve İslam tarihi konularında ‘biz ve öteki’ düşüncesi satır aralarında hakim düşünce olarak kendini göstermektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	98
Tablo 29: 27 Numaralı Anket Maddesi (Öğrencinin duygu ve inanç dünyası İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesindeki motivasyonunu etkilemektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	99
Tablo 30: 28 Numaralı Anket Maddesi (Kitapta İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesinin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının etkisi görülür) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	100
Tablo 31: 2 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabının dili öğrencinin kolay anlayacağı şekildedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	102
Tablo 32: 9 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabı, aktif öğrenme metotlarının uygulanmasına yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	104
Tablo 33: 11 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrencilerin ‘amatör tarihçiler’ olarak etkinlik yapmalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	105
Tablo 34: 14 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrencinin medyadaki tarihle ilgili programlara ilgi duymasını, tarihi konuları severek araştırmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	106
Tablo 35: 12 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrenciyi yerel tarih çalışmalarına yöneltecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	107
Tablo 36: 13 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrencinin hayal gücünü kullanarak, tarihi empati kurabileceği şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	108
Tablo 37: 25 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinde kişi, kabile-devlet ve coğrafi isimlerin yoğun bir şekilde geçmesi öğrencinin derse ilgisini azaltmakta, öğrenciyi ezbere yöneltmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	109

Tablo 38: 18 Numaralı Anket Maddesi (Tarih Bilimine Giriş ünitesinde tarihe yardımcı bilimlere açıklayıcı bilgilerin kısa, örnekleme metinlerinin uzun olması doğru bir tekniktir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	110
Tablo 39: 30 Numaralı Anket Maddesi (Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen Hasan Sabbah, Nizamülmülk, Bâtınlık, Nizamiye gibi etkili metinlerin öğrencinin ilgisini canlandırmaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu	111
Tablo 40: 15 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, teknoloji destekli tarih öğretimine destek olacak şekilde tasarlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	112
Tablo 41: 39 Numaralı Anket Maddesi (Ünite sonunda bulunan değerlendirme bölümleri genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu ...	113
Tablo 42: 41 Numaralı Anket Maddesi (9. sınıf tarih dersinde ilköğretimde olduğu gibi öğrenci çalışma kitabı kullanılmalıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	114
Tablo 43: 7 Numaralı Anket Maddesi (9. sınıf müfredat programı, ilköğretim müfredat programının üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	119
Tablo 44: 8 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabı, Türkiye'deki ilköğretimden mezun olan öğrencinin ortalama birikimi düşünülerek, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	120
Tablo 45: 10 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, bu haliyle her tür lisede kullanmaya uygundur) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	121
Tablo 46: 42 Numaralı Anket Maddesi (Lise türlerine göre farklı tarih ders kitapları hazırlanmalıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu.....	122

Kısaltmalar

bkz. :bakınız

mad. :maddesi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

vb. : ve benzeri

Giriş

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırma problemi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ile araştırmanın varsayımları ile tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı, 2007 yılı program düzenleme çalışmaları ile tarih eğitiminde kapsamlı bir değişim hareketi başlatmıştır. Bu kapsamda ilk değişiklik 9. sınıf düzeyinde gerçekleşmiştir.

Bu program değişiminin eğitime olumlu katkılar sağladığı, ancak bununla birlikte bazı sorunları da barındırabileceği düşünülebilir. Öncelikle, geniş bir dönemi kapsamaması ve programın içerik açısından yoğun olmasının uygulamada sorun oluşturabileceği söylenebilir. Buna ek olarak, bu derece geniş bir dönemi içine alan programda “hangi konulara ne derece ağırlık verildiği” de önem taşımaktadır. Bu konularda muhtemel sorunları tespit edilmesi gerekmektedir.

Müfredat programının uygulama alanındaki somut göstergelerinden birisi ders kitabıdır. Ders kitabının niteliği, müfredat programındaki kazanımları edindirme düzeyiyle bağlantılıdır. Beceri ve değer kazandırma amaçlı, yapılandırmacı ve aktif öğrenme ilkelerine göre bir eğitimi öngören 2007 programının hedef çeşitliliği ve kapsam genişliği düşünüldüğünde, ders kitabının önemi daha da artmaktadır. Program hedeflerinin gerçekleştirilmesindeki yeterlilik düzeyinin tespiti için, ders kitabının farklı açılardan değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu durumda, hem müfredat programı, hem de ders kitabı ile ilgili muhtemel sorunların ve muhtemel çözüm yollarının tespit edilebilmesinin gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim dokuzuncu sınıf tarih müfredat programı ve 9. sınıf tarih ders kitabının niteliği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Problemi

Çalışmamızda, şu probleme cevap aranmıştır: Öğretmenlerin ve öğrencilerin dokuzuncu sınıf müfredat programı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri nedir?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Estetik ve görsel açıdan ders kitabında sorunlar mevcut mudur?
2. Ders kitabında ünite ve konu tasarımları ile kitaptaki diğer öğelerin diziminin sistematiği açısından sorunlar var mıdır?
3. Müfredat programının kapsayıcılığı ile ders kitabının kapsayıcılığı ve içeriği konusunda sorunlar mevcut mudur?
4. Ders kitabı öğrenciyi aktifleştirerek araştırmaya yöneltecek bir nitelikte midir?
5. Ders kitabı farklı lise türleri değerlendirilerek öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmış mıdır?

Araştırmanın Önemi

Tarih öğretiminin öncelikli amaçlarından biri bireyde aidiyet bilinci ve değer yaratmaktır. Bu amaca ulaşmak için tarih öğretimi belli bir program dâhilinde yapılır. Uygulanacak programın eğitim faaliyetlerindeki somut göstergesi ders kitabıdır. O halde uygulanan müfredat programlarının işlevselliği ile okutulan ders kitaplarının niteliği arasında paralellik olduğu savunulabilir. Eğitim öğretim ortamında bu ikisinin yansımalarının bilinmesi öğretmen ve öğrenciden gelecek olan geri dönüte bağlıdır. Özellikle Van ili gibi sosyo-kültürel yapısı ve eğitim niteliği itibarıyla Türkiye'nin geneline göre özel yapı arz eden bölgelerde geri dönüt almak daha önemli hale gelmektedir. Çalışmamız, temelde bu amaca dönük mevcut durum tespiti yapmayı ve gelecekteki muhtemel program değişiklikleri ile ders kitabı hazırlama çalışmalarına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- ✓ 2011-2012 Eğitim öğretim yılı ile,
- ✓ Van (Merkez) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumları ile,
- ✓ 9. sınıf müfredat programı ve 9. sınıf ders kitabı ile,
- ✓ 9. sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenleri ile

sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Kullanılan ölçme araçları bu konuyu ölçmeye yeterlidir.
2. Veri toplama araç ve yöntemleri araştırmanın amacına uygun bilgileri toplayabilecek geçerlilik ve güvenilirliğe sahiptir.
3. Örnekleme giren öğretmenler, evrende yer alan tarih öğretmenlerini temsil etme yeterliliğine sahiptir.
4. Örnekleme giren öğrenciler evrende yer alan öğrencileri temsil etme yeterliliğine sahiptir.
5. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin anket maddelerini yanıtlarken içten ve objektif davrandıkları varsayılmıştır.

Tanımlar

Ders Kitabı: Ders konularına ait bilgileri sıralı ve doğru biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlar olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2003:18; Kirez, 2008:31).

Eğitim Programı: Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1996:17; Karakuş, 2006:16).

Tarih: Geçmişte yaşanmış olan ve bu geçmişi inceleyen disiplindir (Şimşek ve Pamuk, 2011:21).

Tarih Öğretimi: Bireyleri kendi ulusal değerleri yanında barış, demokrasi, insan haklarına saygı ve hoşgörü gibi evrensel değerlere sahip bir biçimde eğiterek müfredat programı dâhilinde verilen tarih eğitimidir (ODTÜ 2000:4; Bozoğlu, 2008:10).

Tarih Öğretmeni: Formal eğitim kurumları aracılığıyla tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedefleyen kişidir (Demircioğlu, 2010: 10).

Kavramsal Çerçeve

Tarihin Kavramı ve Tarih Yaklaşımları

Tarih Kavramı

Sosyal bilimlerde bir kelimenin tanımıyla ilgili çoğu zaman farklı görüşler bulunmaktadır. Bu durum, insan-toplum-çevre üçlüsünün karmaşık ilişkilerini inceleyen sosyal bilimlerin yapısal özelliği ile ilgilidir. Çoğu zaman doğa bilimlerini modelleme eğilimde olan sosyal bilimler (Çam, 2011:19) doğal bilimlerde bulunan “aynı şartların aynı sonuçları doğurması şeklindeki tekrarlardan genel ilkelere ulaşma” yöntemiyle bilgi elde etme metodolojine sahip değildir. Çünkü konusu insan davranışları olan disiplinlerin, insan tercihlerinin en genel ilkeyi dahi ihlal edebileceğini hesaba katması gerekir. Sosyal bilimlerin bir alt disiplini olan tarih için bu durum daha da belirgindir. Çünkü sosyal bilimler içerisinde diğer bilimlerle ilişkileri, metot, yöntem ve içerik ile objektiflik özellikleri bakımından en tartışmalı alan tarihtir. Bu nedenlerden dolayı da tarih, bilim olup olmadığına kadar uzanan tartışmaların odağındadır (Carr, 2002:65-98; Güllü, 2011:404).

Böyle tartışmalı olan tarih kavramının tanımı da çeşitlidir. Tarihin varlığını felsefeye bağlayan Collingwood, tarihi “derece derece artan olgusal bir deneyim” olarak tanımlar (Aysevener, 2001:34; Akınoğlu ve Diriöz, 2007:3). Toynbee ise “tarih deyince genellikle insan neslinin topyekûn bütün tecrübeleri aklımıza gelmelidir” diyerek tarihi, geçmişe ait tecrübeler olarak nitelemektedir (Toynbee, 1962; Akınoğlu ve Diriöz, 2007:3-4). Carr’a göre tarih, “tarihçi ile olgular arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogdur” (Carr, 1991:37; Bozoğlu, 2008:12). Ariel ve Will Durant, tarihi “geçmişte olan hadiseler hakkındaki belgelerin verileri” olarak tanımlamaktadır (Işık, 2008a:390). Tosh, tarihi, “geçmiş ve geçmişin bilimsel bir yöntemle yeniden yaratılması” olarak tanımlamaktadır (Tosh, 1997; Demircioğlu, 2006b:154). Özbaran da tarihi, “geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesi” diye tanımlamıştır (Özbaran, 2005:10; Berk, 2008:14).

Yukarıya alıntılanan tarihle ilgili birkaç tanımdan da hareketle ortak bir tarih tanımı oluşmadığını, her tarih tanımının tarihin bir yönünü gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu

durumda, birçok tarihçinin kullandığı tanımlardan hareketle, yetersiz de olsa, bir tanım yapmanın veya nispi yeterliliğe sahip bir tanıma merkeze alarak ondan hareket etmenin doğru bir tercih olacağı söylenebilir.

Sözlük anlamı “Bir nesnenin zamanını belirlemek” olan “tarih” kelimesi sosyal bilimlerde kullanılan bir deyim olarak ele alındığı zaman, tarih kavramının bugün iki olguyu ifade ettiği savunulabilir (Yücel ve Yediyıldız, 1990:27; Şıvgın, 2009:35-36):

1. Bir toplumun, bir sosyal grubun bir milletin veya bütün insanlığın zaman içinde yaşadığı gerçeklik,

2. Bir toplum veya bütün insanlık tarafından yaşanan bu gerçeklik üzerine yapılan ilmi araştırma ve bu araştırmalar sonucunda ortaya konulan bilgiler bütünlüğü.

Böylece günümüzde farklı tanımları yapılan *tarih* kavramı, “gerçeklik” ve “yitik gerçekliğin bilgisinin arayışı” olarak, birbiriyle bağlantılı iki temel tanıma oturtulmuş olmaktadır.

Tarih Anlayışları

Tarihsel süreç içinde toplumsal yaşam, bilgi felsefesindeki değişim ve insan düşüncesinde bulunan gerçeklik algısındaki değişime paralel olarak “geçmiş olarak tarih”e yaklaşımın çeşitli evrelerden geçtiği söylenebilir. Tarih yazımını “Modern Öncesi Dönem”, “Modern Dönem” ve “Postmodern Dönem” olarak ele almak mümkündür (Şimşek ve Pamuk, 2011:21-22).

Modern Dönem Öncesi Tarih Anlayışı:

Bu dönemin temel niteliği tarihsel metinlerin hikayeci, didaktik özellikler taşımasıdır (Şimşek ve Pamuk, 2011:22). Modern dönem öncesindeki tarih anlayışında tarih bir örnekler koleksiyonu olarak yazılmaktadır. Böylece, tarih verdiği örneklerle insanın kendi deneyiminin dışındaki deneyimleri de tanımasına olanak veren bir yaşam öğretmenidir (Tekeli, 2007:84).

Modern öncesi dönemde tarihsel anlayış, zamansal açıdan döngüsel olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Pamuk, 2011:22). Bu anlayışta, olayların zaman içindeki sırasına özel bir önem verilmemektedir. Önemli olan deneyimlerin zenginliği ve çeşitliliğidir. Buna göre, geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bir fark yoktur (Tekeli, 2007:84). Yani tarih rastlantısal olarak belli formlara göre tekrar eden bir süreçtir (Şimşek ve Pamuk, 2011:22).

Büyük ölçüde dinin etkisinde olan modern öncesi tarih anlayışı döneminde, genel çizginin dışında olan iki kişiyi belirtmek gerekir. Birinci döngüsel tarih anlayışını, “Tanrının ilk insanı yaratmasından kıyamete kadar sürecek bir süreç” olarak niteleyip çizgisel tarih anlayışına çeken Hıristiyan din adamı Augustinus’tur (Şimşek ve Pamuk, 2011:22). İkincisi ise kendinden önceki rastlantısal yapının yerine “devletlerin tarihinin bir insanın yaşamındaki çocukluk, gençlik olgunluk ve yaşlılık gibi ardışık dönemlerden geçtiğini” belirterek tarihi olayların anlamlılığında öncelik sonralık boyutunun önemini ortaya koyan İbn-i Haldun’dur (Tekeli, 2007:84).

Modern Tarih Anlayışı:

Aydınlanma dönemiyle beraber ortaya çıktığı kabul edilen modern tarih anlayışının en önemli farkı, Tanrısal tarih yerine insan merkezli bir tarih anlayışı getirmesidir (Şimşek ve Pamuk, 2011:23). Böylece dünyanın sonu (kıyamet) ile ilgili kehanetten kurtulan tarih, gelecekle ilgili insan iradesinin etkisine de açık duruma gelmiş olmaktaydı (Tekeli, 2007:85).

Pozitivizm anlayışının doğal bilimlerdeki başarısını sosyal bilimlere de yansıtıp kesin bilgiye ulaşma arayışı sosyal bilimlerin genelinde Comte ile belirginleşirken, sosyal bilimlerin alt disiplini olarak da tarih alanında Ranke ile ön plana çıkmıştır (Şimşek ve Pamuk, 2011:23). Ranke’nin ortaya koymaya çalıştığı bilimsel, pozitivist tarih anlayışında amaç ders vermek değil; tarihsel kanıtlara dayanarak nesnel tarihsel gerçekliğe ulaşmaktır (Fırat, 2006:11). Böylece, geçmiş, geleceğin ideal insanını yetiştirmek için tekrarlanan ibretlik vakalar deneyimi olmaktan sıyrılarak, sadece olup bitenleri anlatan (Tekeli, 2007:85) metodoloji sahibi bir bilim olmaya doğru yol almaktaydı.

Bu tarihçilik anlayışının ulaştığı önemli yargılardan biri de “tarihçinin işini mekanik olarak yapıp gerçekliği ortaya çıkardığında, bu gerçekliklerden hareketle doğal bilimlerde olduğu gibi genel yasalara ulaşılabilceği, dolayısıyla geleceğin öngörülebileceği” savıydı (Fırat, 2006:11). Bu tarihçilik anlayışı, kehanetlerle belirlenmeyen, açık, siyasal hesaplar ve insancıl kaygılarla planlanabilen bir yapıdaydı (Tekeli, 2007:85).

Postmodern Tarih Anlayışı:

Arnold Toynbee, *Bir Tarih İncelemesi* adlı eserinde “modern dönemin I. Dünya Savaşı'yla sona erdiğini, bundan sonraki dönemin postmodern dönem olduğunu” ileri sürerek ilk kez postmodern terimini kullanmıştır. 1950'lerde modernizmdeki hemen tüm olgulara bir tepki olarak ortaya çıkıp mimarlık, sanat, politika, eğitim, toplum gibi çok farklı alanlarda kendinden iyice söz ettirmeye başlayan postmodernizm 1980'lerin başlarında yaygın olarak kullanılan bir kavram olmuştur (Wikipedia/Postmodernizm mad.).

Postmodernizmdeki *post* eki *sonra* anlamına gelmekle birlikte “modernizmden devam eden, ondan kaynaklanan ve onun sorunsallaştırılması ve aşılmaya çalışılması” anlamlarına gelir. Postmodernizm, söylemlerinde görülen aşırılıklara rağmen bir çağın kapanıp başka bir çağın açılması anlamında bir kopuşu ifade etmez. Burada modernizmle paradoksal bir ilişki söz konusudur. Modernizmin kendi içinde varılan sınırların sonrası, o sınırlardan itibaren geriye dönük bir kökten sorunsallaştırma girişimi ve yeniden değerlendirme çabası olarak belirtilebilir (Wikipedia/Postmodernizm mad.)

Postmodern tarih anlayışı, modern tarih anlayışında hakim olan “tarihi kanıttan hareketle nesnel gerçekliğe ulaşma” düşüncesini yeniden değerlendirmeye tabi tutarak tarih yazımında tarihçinin rolünü vurgulamıştır. Carr'ın “Tarih, tarihçinin belgeleri yorumlayarak o dönemin tasarımı –kurgusunu- ortaya çıkarmasıdır. Tarih yoktur. Tarihi vardır” (Carr, 1996; Şimşek ve Pamuk, 2011:25) şeklindeki açıklaması postmodern tarih anlayışında tarihçinin rolünü vurgulamaktaydı.

Postmodernist anlayış, tarihçinin tarih yazımındaki rolüne ek olarak, tarihsel belgelerin objektiflik durumunu ve tarihin bir üst anlatı olarak siyasi merkezde yazılması gibi farklı açılardan modern tarih yazımını eleştirmiştir (Şimşek ve Pamuk, 2011:25). Günümüzde hala devam eden bu süreçle, tarihe bakış açısının zenginleştiği, böylece tarihsel olgulara farklı açılardan yaklaşma imkânı ortaya çıktığı söylenebilir.

Tarih Yazımının ve Tarih Öğretiminin Geçmişi

Dünyada Tarih Yazımının Geçmişi

Batı tarihçiliği geleneği, Herodotos (İ.Ö 4. yüzyıl) ve Thukydides (İ.Ö.4. yüzyıl) ile eski Yunan'a; Livius, Tacitus ve Plutarkhos (İ.S.50-120) ile de Roma İmparatorluğu'na uzanır. Her ne kadar daha önceleri Ön Asya denetim olaylarının

kaydına, kralların listeleri gibi malzemelerin toplanmasına rastlanmışsa da tarihsel düşüncenin eski Yunan'da çıktığı gözlenmiştir (Özbaran, 2002; Merey, 2011:27).

Başlangıçta mitoloji olarak ortaya çıkan, insanın geçmişini öyküleme gereksinimi, "*istoria*" sözcüğünü ilk kullanan kişi olan Herodot'la birlikte ilk kez bugünkü tarih anlayışımıza yakın bir anlam kazanmaya başladı. Böylece tarih, insan topluluklarının başından geçenleri kaydetme yoluyla edinilen bilgi, yani tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması (Özlem, 1994:17; Fırat, 2006:9) şeklinde anlam kazandı. Böylece Eski Yunan'dan itibaren "gerçekte yaşanmış olan", mitolojiden ayrılmaya başladı. Thukydides'le birlikte tarih yalnızca bir kaydetme ve aktarma işi olmaktan çıkıp geçmişte kalan insanî ve toplumsal olayları yorumlama, nedenlerini açıklama işi olarak da anlaşılmaya başlandı (Ibid:18; Fırat, 2006:9).

Batı'da 16. yy.da, Hümanizm hareketinin etkisiyle kiliseye karşı duyulan güvensizlik, tarih anlayışının Antikçağ'a kaymasına neden olmuşsa da, Reformasyon hareketleriyle tarih, yeniden "Tanrının eseri" olarak görülmüştür. Ancak, 17. yy.dan itibaren giderek teolojiden bağımsızlaşmaya başlamıştır (Özlem, 1984:43; Şimşek, 2012:3). Özellikle düşünceye rasyonel felsefenin hâkim olmasıyla kuşkuculuk ön plâna çıkmış, bu durum bir sonraki yüzyılda "Aydınlanmacı Düşünce"yi doğurmuştur (Şimşek, 2012:3).

Aydınlanma ile birlikte, yüksek sınıf sayılan (aristokrat) ailelerin çocuklarını yöneticiliğe hazırlamak, onların kültürlü birer insan olmalarını sağlamak için özel hocalar tarafından öğretilen tarih, 19. yy.dan itibaren toplumda sosyalizasyon sürecinin bir aracı olarak ve ortak bir kimlik oluşturmak için normal eğitim dizgesi içinde okutulmaya başlanmıştır (Kocabaşoğlu, 2000:1; Şimşek, 2012:3). Tarih eğitimi 19. yüzyılda millet-devlet sisteminin ortaya çıkışı ve demokrasi hareketlerine paralel olarak, laik bir zemin üzerinde, okul ders programlarında hak ettiği yeri almaya başladı ve vatan terbiyesinin tamamlayıcı bir unsuru olarak kabul edildi (Merey, 2011:27). Bu dönemle birlikte daha amaçlı, daha dizgisel (kronolojik) ve daha pragmatik bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Şimşek, 2012:3-4).

19. yy.da, tarihin eskisinden daha 'önemli' olduğunun fark edilmesiyle birlikte, batıda, Herder, Ranke, Michelet, Crocé gibi ünlü tarihçiler, modern çalışmalara ilk örnekleri sunarak "historiografi" adı altında modern anlamda tarih yazıcılığını başlatmışlardır. Bu dönemde tarihsel olaylar arasında sıkı bir ardışıklık arama,

toplumları üretim biçimlerine göre tasnif etme, toplumların gelişim çizgilerini belirleme çalışmaları tarihe daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. Hatta tarih çalışmalarındaki bu yoğunluktan dolayı 19. yy. “tarih yüzyılı” olarak adlandırılmıştır (Şimşek, 2012:4).

Modern tarihçiliğin babası sayılan Alman tarihçi Leopold Von Ranke (İnalçık, 2010:266) ile tarihçilik açısından yeni bir dönem başladı. Bu dönem Ranke tarzı tarihin doğal bilimleri modellediği, siyasal tarih ağırlıklı ve büyük ölçüde tek tip tarihçilik anlayışının olduğu bir dönemdir.

Tarih çalışmalarında amacın “gerçeği olduğu ortaya çıkarmak olduğunu” savunan Ranke’ye göre tarihçi, belgeleri objektif olarak incelemekle tarihi gerçeğe ulaşabilir. Bu gerçekliğe ulaştıktan sonra “*aynı sebeplerin aynı sonuçları doğurduğu*” savından hareketle genel yasalara ulaşıldığında gelecek de öngörülebilir hale gelmiş olur. Ranke (1789-1886) belgenin, tarihin bıraktığı izin, kritik analizini esas tutuyor; “tarihçi kendini araştırdığı döneme götürebilmeli, olayları o zamanda yaşıyormuş gibi görüp (W. Dilthey) anlamaya çalışmalıdır” diyordu (İnalçık, 2010:266). Tüm felsefi tartışmalar bir kenara bırakılarak ve objektiflik amaçlanarak, katı bir yöntemle belgelerin tasnifi ve tenkidi ile sınırlı bir tarih anlayışı bu döneme egemen oldu (Fırat, 2006:12).

Metodolojik olarak nitelenebilecek bu tarih anlayışına ilk eleştiriler, XIX. yüzyılın sonunda Almanya’da Dilthey’den, İtalya’da Croce’den ve daha sonra İngiltere’de Collingwood’dan geldi. Tarihselci ya da idealist olarak tanımlanacak bu tarihçiler hem amaç hem yöntem olarak öncüllerini eleştiriye tabi tuttular. Tarihin doğa bilimlerinden farklı bir bilim olduğunu vurgulayan bu tarihçilere göre, tarih doğa bilimlerinin yöntemini izleyerek, olgu toplamakla işe başlayıp tümevarım yoluyla yasalara ulaşamazdı. Çünkü doğası gereği bu yönteme uzaktır. Tarihte yasa bulmak ve bunları deneye tabi tutmak mümkün değildir. Tarihin ayırıcı özelliği, yasalar ve genellemelerden çok, fiilî, tekil ve özel olgularla ilgilenmesini gerektirir (Fırat, 2006:13).

20. yy da Annales Okulu’nun tarihi olaylarda sosyal ve ekonomik etkenleri ön plana çıkaran anlayışı ile farklı tarihi yaklaşımlar filizlenmiştir. Iggers’a göre, 20. yüzyılın tarih düşüncesindeki en önemli değişim, 19. yüzyıl profesyonel tarih yazımının anlatıya dayalı, olay yönelimli niteliğinin, 20. yüzyılda sosyal bilim yönelimli tarihsel araştırma ve yazma biçimlerine doğru dönüşmesidir. Bu dönüşümle, 19. yüzyıldaki

geleneksel tarih yazımının soyut genellemelere indirgenmeye karşı koyan bireylerin aracılığına ve kasıtlılık unsurlarına odaklanan yaklaşımdan, toplumsal yapılara ve toplumsal değişim süreçlerine dikkat çeken bir anlayışa geçiliyordu (Sönmez, 2008:26).

Türkiye’de Tarih Yazımı ve Tarih Öğretiminin Geçmişi

Türkiye’de tarih yazımı ve tarih öğretimi konusunda Cumhuriyetin ilanı milat olarak alınıp bu alanda yapılan çalışmalar “Cumhuriyet Öncesi Dönem” ve Cumhuriyet Dönemi” şeklinde iki genel başlık altında incelenebilir. Cumhuriyet öncesi dönem geniş bir süreci kapsamakla birlikte, bu dönem çalışmalarının Osmanlılarda yoğunlaştığı söylenebilir. Osmanlı öncesi tarih yazımı ilgili olarak düşünülebilecek Dede Korkut’un kahramanlık hikâyeleri, Selçuklu döneminde farsça yazılan ve günümüze küçük artıkları ile sonradan tahrif edilmiş nüshaları kalan bazı çalışmalar mevcut ise de; doğrudan Türkçe tarih çalışmaları, Osmanlı döneminde kaleme alındığı için Türkler için tarihçiliğin de bu dönemde başladığı (Ünal, 2010:186) görüşü savunulmaktadır. Bu nedenlerden dolayı çalışmamızda Türkiye’de tarih çalışmaları Osmanlı döneminden itibaren ele alınacak ve tasnifleme de “Osmanlı Dönemi” ve “Cumhuriyet Dönemi” şeklinde yapılacaktır.

Osmanlı Döneminde Tarih Yazımı, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları

Osmanlı Tarih Yazımı

Devletlerin siyasal yaşamı ile tarih anlayışları arasında genelde bir paralellik vardır. Toplum dizaynı yapan yönetici kesim, siyasi vizyonlarına ve ideolojik yaklaşımlarına paralel bir tarih anlayışını benimseyip destekler. Bu durumun Osmanlı Devleti için de geçerli olduğu savunulabilir.

Osmanlı’nın devlet ve toplum yapısı incelendiğinde, siyasi ve sosyal yapı itibarıyla, uzun süren klasik dönemden sonra Tanzimat dönemi ve Meşrutiyet dönemi şeklinde ardışık iki değişim döneminin daha yaşandığı genel kabul görmektedir. I. Meşrutiyet döneminin kısa olması ve hemen ardından istibdat dönemi yaşanmış olmasından dolayı “Meşrutiyet dönemi” kavramıyla daha çok II. Meşrutiyet döneminin kastedildiğini belirtmek gerekir.

Karal, Osmanlı dönemi tarih yazımının sırasıyla birbirinden farklı üç aşamalı bir seyir izlendiğini belirtir (Karal,1977; Demircioğlu, 2012:193). Karal’ın Osmanlı tarih yazımı tasnif dönemleri Osmanlı siyasi ve sosyal yapısının gerçekliğiyle örtüşmesi açısından bu çalışmada da aynı şekilde kullanılacaktır.

Buna göre Osmanlı tarihçiliği şu üç aşamadan geçmiştir:

- ✓ Dinsel (Ümmetçi) Tarih Anlayışı Dönemi
- ✓ Hanedan Tarih Anlayışı Dönemi
- ✓ Ulusalçı (Milliyetçi) Tarih Anlayışı Dönemi

Ümmetçi Tarih Anlayışı

Osmanlı'da tarihçiliğin Ahmedî (1334-1413) ile başladığı kabul edilir (Göyünç, 1997; Demircioğlu, 2012:193). Osmanlı kültür sahasında tarihe dair ilk eser, tarihçiden ziyade şairlik yönüyle isim yapmış olan Ahmedî'nin (ö.1413) “*İskendernâme*” adlı eserinin sonuna ilave ettiği “*Dâsitân-ı Tevârih-i Mulûkâl-i Osman*”dır. Ahmedî'nin Yıldırım Bayezid'in oğlu Emir Süleyman'a takdim ettiği bu eseri kendisinden sonraki pek çok tarihçi tarafından kaynak olarak kullanılmıştır (Özcan, 1992:34; Öztürk 1999:257; Köken, 2002:1).

Ahmedî ile başlayan süreç II. Murad devrinde gazavâtnâme ve fetihnâme türünden eserlerle devam ederek saray takvimlerinin ilk örneklerini ortaya çıkarmıştır. Fatih döneminde tarih yazımı konusunda Farsça ve Arapça eserlerin Osmanlıcaya çevirileri ile yaşanan gelişmenin sonucu olarak resmi saray tarihçiliği görevini yerine getiren Şehnamecilik mesleği ortaya çıkmıştır. Şehnamecilik XVIII. yüzyılda yerini Vakanüvislik makamına bırakmıştır (Köken, 2002:2-6).

Görevi padişahın şan ve zaferlerini kaydetmek olan Şehnamecilik ile devletin kendilerine verdiği belgeleri kaydetmekle görevli olan Vakanüvislik makamları Osmanlı'da tarih yazımının gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır (Sertoğlu, 1986; Demircioğlu, 2012:116). Resmi görevli olmaları itibarıyla devletin bakış açısına sahip olmalarından dolayı anlatımları şüphe ile karşılanan bu iki makamdan, özellikle vakanüvislerin, kendilerine verilen belgelerin dışında farklı kaynaklardan da istifade ederek eser vermiş olmalarından dolayı, tarihe katkılarının önemli olduğu kabul edilir (Sertoğlu, 1986; Demircioğlu, 2012:116). Diğer taraftan görev itibarıyla ekmek kapısı olması hasebiyle de vakanüvislik zaman zaman yozlaşmış ve bir övgü mekanizması haline de gelmiştir (Turan,1977; Demircioğlu, 2012:116-117). Uzun dönem tarih yazımında söz sahibi olan vakanüvislik makamı, Tanzimat'tan sonra önemi azalsa da, son vakanüvis Abdurrahman Şeref Bey'le (Köken, 2002:13) birlikte Osmanlı devletinin son zamanlarına kadar varlığını devam ettirmiştir.

Yazım niteliği olarak Tanzimat dönemine kadar devam eden klasik dönem Osmanlı tarih yazımı, İslam tarih yazım tarzının etkisindedir. Hz. Muhammed'in yaşamını anlatma ile başlayan ümmetçi tarih anlatımı kapsam olarak Osmanlı ve İslam dışındaki olaylarla pek ilgilenmemiştir. Nakilci ve hikâyeci bir nitelikte olan bu tarihçilik anlayışının yer ve zaman belirtmesi dışında “masalcı” olduğu bile söylenebilir (Kafesoğlu,1962; Demircioğlu, 2012:116-117).

Hanedan Tarih Anlayışı

Fransız İhtilali'nden sonra Avrupa devletlerinin Osmanlı'nın himayesindeki milletlerin statüsü ile daha çok ilgilenmeye başlamaları ve Osmanlı topraklarının özellikle Balkanlar bölgesinde yaygınlaşan ayrılıkçı isyan hareketleri, Osmanlı yönetici ve aydınlarını devletin dağılmasını engellemek konusunda yeni arayışlara yöneltmekteydi. Ümmetçilik anlayışı “halife”nin şahsında varlığını sürdürmekle beraber, Müslüman olmayan unsurları da içerecek bir kimlik olarak “Osmanlı hanedanı” ögesi, Osmanlı coğrafyası içindeki milletlere ortak payda olarak sunulmuş ve “Osmanlılık” etrafında bir kader birlikteliği düşüncesi ön plana çıkarılmıştır. Bu genel atmosferin etkisiyle tarih yazımında da Osmanlılık eksenli hanedan tarihi yazım çalışmaları önem kazanmıştır. Örneğin Tanzimat döneminin etkin aydınlarından olan Namık Kemal (1840-1888), zayıflayan imparatorluğun yeni ve çağdaş bir Osmanlılık ülküsüyle kurtulabileceğini belirterek *hanedan tarihi yazımını* ön planda tutmuştur. Namık Kemal, Osman Gazi'den 1520 yılına kadar olan olayları anlattığı “Tarih-i Osmani” adlı eserinde Osmanlı Devleti'nin ihtişamlı dönemlerini ön plana çıkararak bu bilinci sağlamaya çalışmıştır (Demircioğlu, 2012:118).

Tanzimat dönemi tarih yazımı ve tarihçisi ile ilgili üzerinde durulması gereken önemli bir konu da batıdan etkilenme durumudur. Osmanlı aydınlarının Avrupa'nın fikir hayatını tanıma imkânı bulması Osmanlı tarihçiliğinin gelişmesine önemli katkı sağlamıştır. İdareci, bilim adamı, yazar gibi farklı kimliklere ek olarak tarihçi olarak da tanınan ve Tanzimat döneminin Namık Kemal ile birlikte en önde gelen iki aydınından biri olarak kabul edilen Cevdet Paşa'nın Hammer'den etkilenecek arşiv kayıtlarına dayalı eserler ortaya koyması da batı etkisinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. En bilinen eseri olan “Tarih-i Cevdet” adlı kitabı 1774-1820 yılları arasındaki olayları belgelere dayalı olarak vermiş ve bu belgelerin bir kısmını da kaynağın sonuna

eklemiştir (Demircioğlu, 2012:118). Kitabında kısmen de olaylara dönük eleştiri mevcuttur (Arıkan, 1984; Demircioğlu, 2012:118).

Meşrutiyet Dönemi Tarih Anlayışı

Osmanlılık fikri, Fransız İhtilali'nin yaydığı milliyetçilik fikrinin etkisini kırma konusunda yetersiz kaldı. Sırlar ve Yunanlılarla başlayan ayrılma hareketlerini Makedon, Arnavut, Bulgar gibi diğer Balkan milletleri izledi. Bu süreç devletin Osmanlılık ve İslamcılık idealleriyle ayakta kalamayacağına kanaat getiren aydın ve devlet adamlarını yeni mecralara yöneltti. Tanzimat dönemi aydın ve devlet adamlarının etkilerini kırmaya çalıştıkları “milliyetçilik” düşüncesi yeni aydın kesim tarafından benimsenmeye başlandı ve “Türkçüler” tarafından yayımlanan Türk Yurdu, Genç Kalemler ve Halka Doğru dergilerinin etkisiyle (Aytekin, 1991:135; Aslan, 2012b:103) yayılan milliyetçi bakış açısı, tarih yazımına da etki etmeye başladı.

II. Meşrutiyet'e kadar olan dönemde ders kitaplarında Osmanlılık eksenli bir tarih öğretiminin hâkim olduğu belirgin ise de, gerçekte Türklerin tarihi ile ilgili telif ve çeviri eserlerinin 1860'lara kadar uzandığı görülmektedir (Safran, 2006:176). Tarih alanında Türkçülük düşüncenin ilk nüveleri II. Meşrutiyet'ten önce Ahmet Vefik Paşa (1823-1891) Süleyman Paşa (1838-1898) gibi bazı aydınların düşüncesi ile belirmiştir (Demircioğlu, 2012:119). Ahmet Vefik Paşa'nın Ebulgazi Bahadır Han'ın “Şecere-i Türki”'sini Türkçeye çevirmesi, M. Celalettin Paşa'nın batı uygarlığını kurmuş kavimler ile Türklerin aynı soydan geldiğini savunan “Eski ve Yeni Türkler” adlı eseri, Süleyman Paşa'nın 1876 tarihli Tarih-i Âlemi'nde Türklere geniş yer vermesi bu alanda yapılan ilk çalışmalara diğer örnekler olarak ortaya çıkmaktadır (Safran, 2006:176). Lise düzeyinde okutulmak üzere ders kitabı hazırlayan Süleyman Paşa, batılı tarihçilerin Türk tarihi hakkında yanlış ve kasıtlı bilgi verdiklerini, bunların eserlerinin okutulmaması gerektiğini vurgulamaktaydı (Demircioğlu, 2012:119). Bütün bunlar incelendiğinde, aslında Osmanlılık etkisinde olmasına rağmen Tanzimat döneminde milliyetçilik düşüncesinin de gelişmeye başladığı söylenebilir.

Tanzimat döneminde gelişmeye başlayan “*Türkçülük*” düşüncesi II. Meşrutiyet döneminde tarih ders programlarında ve ders kitaplarında önemli bir yer bulmaya başlamıştır (Köken, 2002:28). Ziya Gökalp, Fuad Köprülü, Yusuf Akçura, Abdurrahman Şeref gibi aydınların düşünceleri ekseninde bir tarih anlayışı döneme hâkim olmuştur. Bunlardan Fuad Köprülü ve Ziya Gökalp Türk tarihinin araştırma

sahasını genişleterek, bu sahanın Osmanlı tarihi ile sınırlı olmadığını, Osmanlı öncesi Türk devletlerinin ve kavimlerinin tarihini de içine aldığını vurgulamaları, Yusuf Akçura'nın yazdığı yazılarda “*Osmanlı Milleti*” kavramını kullanmaktan özellikle kaçınması “Osmanlılık” düşüncesinin artık aydınlar arasında pek değer görmediğinin birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, Osmanlı klasik döneminde ümmetçilikle başlayan tarihçilik anlayışının, Tanzimat döneminde mevcut karakterini kısmi olarak korumakla birlikte Osmanlılık düşüncesine doğru evirildiği, Meşrutiyet hareketlerine paralel olarak da milliyetçilik eksenine girdiği görülmektedir.

Osmanlı'da Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Avrupa ülkeleri ile hemen hemen paralel bir zamanda, tarih dersinin okul müfredatına girdiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde tarih derslerinin yaygın olarak ilk ve orta öğretim programlarına girmesi 19. yüzyılın ikinci yarısına rastlamaktadır (Özbaran, 1997b; Sakaoğlu, 1997; Dinç, 2004:2). Diğer bir deyişle, bu öğretim Osmanlı döneminin son 60-70 yılında yapılmış ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar süre gelmiştir (Özbaran, 1995:62; Kirez, 2008:26). Osmanlı Tarih öğretimini 1)program ve içerik boyut, 2)pedagojik boyut, şeklinde iki açıdan ele almak yararlı olur.

Program ve İçerik Olarak

Osmanlı tarih eğitimi ve tarih ders kitapları ile ilgili gelişmelerin Tanzimat'la birlikte başladığı kabul edilmektedir. Ancak Tanzimat öncesinde de farklı eğitim çatıları altında tarih eğitiminin verildiğini belirtmek gerekir. Osmanlı Devletinin ilk yetkin ilim müessesesi olan Sahn-ı Seman medreselerinde tarih adlı bir ders bulunmamakla birlikte tarih konuları edebiyat dersi kapsamında okutulmaktaydı (Merey, 2011:28). III. Selimin kurduğu Mühendishane-i Berri-i Hümayun okullarında *Harp Tarihi* adıyla tarih ayrı bir ders olarak okutulmuştur (Gökdoğan, 2002; Merey, 2011:28).

Birçok alanda olduğu gibi tarih eğitimi alanında da önemli değişim süreci Tanzimat dönemi ile başladı. Bu dönemde Saffet Paşa tarafından 1869 yılında hazırlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi milat olarak alınabilir. “Osmanlı Vatandaşı” kimliğini inşa etmeyi amaç edinmiş olan bu nizamname, Osmanlı eğitim tarihi açısından önemli dönüm noktalarından biridir. Tarih dersi, 1869 “*Maarifi*

Umumiye Nizamnâmesi” ile Maarif Vekaletinin programına alınarak her dereceli okulda okutulmaya başlanmıştır (Köken, 2002:27). Nizamname ile dört yıllık Sıbyan okullarına “Muhtasar Tarih-i Osmanî” adlı bir ders ve rüştiyeye de “Tarihi Umumi ve Tarihi Osmanî” adlı iki ders konmuştur (Safran, 2006:176). Buna göre ilköğretim niteliğinde olan Sıbyan mekteplerinde sadece Osmanlı tarihi okutulurken, ortaöğretim niteliğindeki Rüştiyelerde Osmanlı tarihi ile birlikte genel tarih dersi de okutulmuştur. Demircioğlu (2012:120) bu süreci “Osmanlı tarih eğitiminin informel yapıdan, formel yapıya geçmesi” olarak değerlendirir.

II. Abdulhamit döneminde Sıbyan Mektepleri’nde tarih dersleri tamamen kaldırılırken (Sakaoğlu, 1998; Demircioğlu, 2012:120), Fransız İhtilalı’nın etkilerini azaltmak için rüştiyelerde bulunan genel tarih (Umumi Tarih) dersleri de, gençleri padişahına karşı isyana teşvik ettiği gerekçesiyle kaldırıldı (Baymur, 1964; Safran, 2006:176).

II. Meşrutiyet döneminde Osmanlıcılıktan Türkçülük ideolojisine geçiş, beraberinde tarih öğretimi alanındaki değişimleri de getirdi. Türkçülük ideolojisi 1913-1914 yıllarında ders kitaplarına girdi ve bu dersin okutulma saati arttırıldı. Bu dönemde ilköğretim düzeyinde tekrar, tarih dersi okutulmaya başlandı (Demircioğlu, 2012:120).

1913 yılında yürürlüğe konan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkat” adlı yasal düzenleme ile Osmanlı’da tarih eğitiminin artık bir sisteme oturmaya başladığı görülmektedir. Buna göre 1. sınıfta tarih dersi olmayacak, fakat ahlak ve medeniyet konulu derslerde tarihi hikâyeler anlatılacaktır. 2. sınıfta kronolojik tarih bilgisi verilmeyecek, fakat bu yörede yaşamış Osmanlı ünlü kişilerinin menkıbelerinin yanında, yörede yaşamış ünlü şahsiyetlerinden bahsedilecektir. 3. sınıf ve 4. sınıfta Muhtasar Tarih-i Osmanî dersi okutulacaktır. Bu dersi okutan öğretmenden yeri geldikçe Osmanlı büyüklerinden, başarılarından bahsetmesi, özellikle Osmanlı Devleti’nin duraklama ve gerileme dönemine girmesinin nedenlerini vurgulaması istenmiştir. 5. sınıfta iki saatlik Muhtasar Kurun-u Medeniyet ve 6. sınıfta Muhtasar Kurunu Cedide dersleri konulmuştur (Safran, 2006:148).

1915’te neşredilen müfredatta Osmanlı tarihi konularına XVIII. asırda Avrupa, Fransız İnkılâbı, yeni Avrupa devletlerinin ortaya çıkışı, Amerika tarihi konuları da eklenmiştir (Yücel, 1994:180; Köken, 2002:28). Bu dönem okul kitaplarında, eski kitaplardan daha fazla olarak Türk tarih ve kültürüne yer ayrılmış olmasına rağmen,

Tarih ders kitapları hâlâ batılı kaynaklara, daha çok da Fransızcadan devşirilip toplanarak hazırlanmış eserlere dayanmaktaydı(Köken, 2002:28).

Osmanlı Tarih Öğretiminin Pedagojik Boyutu

Osmanlı Devletinin ilk esaslı eğitim programı olarak kabul edilen 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, içerikle birlikte bazı pedagojik düzenlemeleri de beraberinde getirmişti. Nitekim bu nizamnameye ek olarak 1870 tarihinde yapılan düzenlemeyle ders kitaplarının taşıyacakları genel nitelikler sıralanmıştı. Burada kitapların mümkün olduğu kadar açık ve sade bir dille yazılması, öğrenciler için özendirici olması isteniyordu (Bilim, 2006:203; Türk, 2006:335). Önce askeri okullarda, ardından 1840 yılında rüştiyelerde, 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle de iptidai mekteplerde harita ve yerküre kullanılması da (Türk, 2006: 342) eklendiğinde Tanzimat'tan önce, pedagojik anlamda parçalı da olsa kısmi bir hareketlenmenin olduğu söylenebilir.

Avrupa'daki pozitif felsefe ve eğitim alanındaki gelişmelerin etkisiyle Osmanlı'da 1908 yılından itibaren müfredat sorunun yanında “eğitimin nasıl yapılacağı” konusu da aydınların gündeminde daha fazla yer bulmaya başladı. Ziya Gökalp, Satı Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Ethem Nejat gibi düşünürler bu konuda fikir beyan etmeye başladılar (Demircioğlu, 2012:120). Bu dönemde Satı Bey ile arkadaşlarının çalışmalarıyla ilköğretim programları, orta öğretim programlarına göre daha pedagojik hazırlanmaya başlandı (Safran, 2006:176). 1913-1914 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk defa amaç ve yöntem kısmının tarih müfredat programlarına girdiği görülmektedir (Sakaoğlu, 1998; Demircioğlu, 2012:122). Örneğin dönemin ders kitabı yazarlarından Ali Reşat'ın hazırladığı Genel Tarih ders kitabının girişinde, “tarih öğretiminin amaç ve felsefesiyle ilgili bilgiler verilerek öğrencinin bilinçlendirilmesinin önemi” üzerinde duruldu (Demircioğlu, 2012:122). Satı Bey'in daha 1910'lu yıllarda “tarih öğretiminden amacın; tarihi isimleri, olayları, rakamları ve tarihleri ezberlemek olmadığını” tespit etmesi (Safran, 2006:147) pedagojik açıdan var olan gelişmeye verilebilecek bir başka örnektir.

1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkat isimli yasal düzenleme de pedagojik öğeler açısından önemli bir diğer belgedir. Bu düzenlemeye göre tarih konuları ilk iki sınıfta diğer derslerin içine eritilerek öyküler şeklinde verilecek, 3. sınıfta okutulan Osmanlı Tarihi dersi “çocukların anlayacağı şekilde” anlatılacak, öğretmen öğrencilerini eski Osmanlı eserlerine gezmeye götürecektir, onlara, İstanbul,

Bursa ve Edirne'deki Osmanlı mimari eserlerinin resimlerini gösterecek, kâğıt, mukavva çamur gibi malzemelerle bu eserlerin taklitlerini yaptıracak, öğrenciler rastladıkları gazete ve kitaplardan buldukları ilgili resimlerle hatıra defteri oluşturacaklardır (Safran, 2006:148). Bu kanunun “yerel tarih”, “öğrenci merkezli eğitim” gibi günümüz tarih eğitim yaklaşımlarının ilk nüvelerini barındırdığı söylenebilir.

Meşrutiyet dönemindeki ders kitapları görsel tasarım açısından da ele alınmış, kitaplara harita ve resimler ilave edilmiştir (Köken, 2002:29).

Genel olarak, pedagojik açıdan önceki dönemlere göre önemli gelişme gösteren II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı tarih öğretiminin, yine de tarihin baskın geleneksel amaçları ekseninde hareket ettiğini de belirtmek gerekir. Safran (2006:146-147), II. Meşrutiyet döneminde tarih derslerinin milli ve vatani terbiye aracı olarak ele alındığını, ders kitaplarının çocuğun eleştirel düşünmesine ve akıl yürütmesine yönelik olarak tasarlanmadığını, mutlakıyeti kötüleyip meşrutiyetin övülmesi ekseninde hareket ettiğini, çıkarsama yapmak ve akıl yürütmenin, dönemin tarih eğitiminde simge isimlerinden olan Satı Bey tarafından bile, “boşa zaman geçirmek olarak” görüldüğünü de belirtmektedir.

Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışı ve Tarih Öğretimi

Cumhuriyet dönemi 1920'li yıllardan günümüze gelen uzun bir dönemi kapsamaktadır. Bu dönem, dünya savaşları ve demokrasi hareketleri başta olmak üzere önemli siyasal ve toplumsal değişimlerin yaşandığı, teknolojinin hayatın her alanını kuşatıp hızlı bir değişime zorladığı, bilgiye ve eğitime bakış açısının sürekli güncellendiği bir dönemdir. Tüm bilgi alanlarında olduğu gibi tarih anlayışı ve tarih öğretimi de bu değişimden etkilenmiş ve çeşitli değişim aşamalarından geçmiştir.

Genel olarak bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti tarih eğitiminin de, gecikmelerle beraber, dünyadaki bu değişim sürecine yakın bir seyir izlediği söylenebilir. Ancak süreç daha yakın bir incelemeyle ele alındığında, ülkenin siyasi yapısındaki ideolojik tercihlerin, Türkiye'de tarih anlayışı ve tarih eğitimi üzerinde çok daha belirgin bir etkiye sahip olduğu, bu şekilde kısmi olarak Türkiye'ye özel bir sürecin oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti tarih anlayışının değişim seyrini ülkenin ideolojik değişim süreciyle beraber alarak incelemek daha açıklayıcı bir yöntem gibi görünmektedir. Buna göre, genel olarak bakıldığında,

Atatürk döneminde *milliyetçilik* dozunun yükseldiği, II. Dünya Savaşı ve sonrasındaki süreçte milliyetçilik düşüncesi devam etmekle beraber hümanizmaya doğru bir meyil olduğu, çok partili dönemde ise halkın muhafazakâr değerlerinin yönetimde etkili hale gelmesiyle beraber geleneksel değerlerin de gözetilmeye çalışıldığı savunulabilir. Milli, evrensel ve geleneksel değerler arasında, dönemlere göre oranları farklı olacak şekilde bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı, tarih eğitim programlarının da cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren bu değişime göre şekillenerek günümüze ulaştığı söylenebilir.

İdeolojik farklılaşmaya göre Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları genel bir tasnifle dönemlere ayrılabilir. Çapa (2002:40), Cumhuriyetin ilk yıllarındaki tarih uygulamalarını 1930'lar öncesi ve sonrası diye ikiye ayrılabilceğini belirtir. Aslan (2012a:333) da Atatürk dönemi tarih anlayışının homojen bir yapıda olmadığını belirterek bu dönem tarih anlayışının “*Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem* ve *Türk Tarih Tezi Sonrası Dönem* şeklinde ayrılabilceğini” belirtir. Bu iki döneme ek olarak, hümanizma hareketlerinden dolayı İnönü Dönemi üçüncü dönem olarak değerlendirilebilir. Nihayet, kendi içinde değişkenlik göstermekle beraber ortak özelliklerinin fazlalığından dolayı Demokrat Parti iktidarından sonraki süreci dördüncü dönem olarak adlandırmak mümkündür.

Türk Tarih Tez’inden Önceki Dönem

1924 yılına kadar olan dönemde eğitim alanında daha önceden başlatılan çalışmalar sonuçlanmadığı için, eğitim faaliyetleri Cumhuriyet’in ilk yıllarında eski haliyle sürdürülmüştür. Eğitim sistemini yeni devlet düzenine uydurmak için gerekli olan değişiklikleri yapmak amacıyla TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti, 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihlerinde Cumhuriyet’in ilanından kısa bir süre önce, eğitim işlerini bütün boyutlarıyla değerlendiren ilk ciddi çalışma olan “*I. Heyet-i İlmiye*”yi toplamıştır (Sakaoğlu, 1992:18-19; Aslan, 2012a:333). Burada tüm eğitim sorunları ve ağırlıklı olarak, ortaöğretim öğretmeni yetiştirme konusu, öğretmen yetiştiren kurumların yapısı ve programları, öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesi ve gençlerin öğretmenlik mesleğine özendirilmesi için yapılması gerekenler ele alınmıştır (Öztürk, 1996:59-61; Aslan, 2012a:333).

Cumhuriyet devrinin ilk tarih programı 1924 yılında yapılmıştır. Bu program, 1926 ve 1927 yıllarında küçük değişikliklerle 1930’lu yılların başında tarih eğitimi

“Türk Tarih Tezi”ne göre yeniden biçimlendirilene kadar yürürlükte kalmıştır (Kaya, 2002; Akınoğlu ve Diriöz, 2007:8).

Hazırlanan bu programları öncelikle ilköğretim düzeyinde incelemek yararlı olacaktır.

1924 programına göre tarih dersi, ilkokulların üçüncü sınıflarında daha ziyade bir "kıraat ve musahabe" şeklinde verilirken, dördüncü ve beşinci sınıflarda genel tarih ve Türk tarihi okutulmaktaydı (Çapa, 2002:40-41). 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda saltanat, Osmanlı hanedanı ve hilafet ile ilgili konular program ve ders kitaplarından çıkarılmış, yerine Türk Kurtuluş Savaşı Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu, Sevr ve Lozan antlaşmaları, Cumhuriyet'in ilanı, hilafetin kaldırılması konuları eklenmiştir (Maarif Vekâleti, 1340-a:23-25; Yücel, 1938:192; Cicioğlu, 1985:197; Aslan, 2012a:336).

1927 yılında daha kapsamlı değişikliğe gidilerek Türk tarihini temel alan bir tarih eğitimi esas alınırken, diğer taraftan da kitapların hacmi ve ders saatleri konusunda düzenlemeler yapılmıştır (Umumi Tarih, 1929:102-103; Köken, 2002:194).1926 programı 1927-28 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış, ilkokulların IV. ve V. sınıflarına doğrudan tarih dersleri konmuştur (Cicioğlu, 1985:198; Köken, 2002:194).

1924 ve 1926 tarihli ilkokul müfredat programları Cumhuriyet'in beklentilerine uygun değişikliklerin ilk işaretlerini vermektedir. Özellikle 1926 ve daha sonra yapılan değişikliklerle, çocuklara genel tarihin yanı sıra millî tarihin öğretilmesi hedeflenmiştir (Çapa, 2002:54).

Yukarda verilen ilköğretim düzeyinde yapılan düzenlemelere ek olarak dönemin programlarını ortaöğretim düzeyinde de ele almakta yarar vardır.

Osmanlı eğitim sisteminde orta öğretim; *Rüştiye*, *İdadi* ve *Sultani* adları altında farklı eğitim kurumları tarafından yürütülmekteydi. 1913 yılında yapılan düzenleme ile “Rüştiyeler” ve 1915 yılındaki düzenlemeler ile de “İdadiler” büyük ölçüde ortadan kalkarak yerlerini toplam yedi yıllık (4+3 şeklinde) iki devreden oluşan “Sultanilere” bıraktılar (Aslan, 2012b:101-104). Sultaniler Cumhuriyet'e eski programlarıyla girmekle birlikte, Temmuz- Ağustos 1923'te toplanan Birinci Heyet-i İlmiye' de alınan karardan sonra lise olarak adlandırılmışlardır (Çapa, 2002:42). Liseler de, üçer sınıflık birinci ve ikinci devrelere ayrılarak, lise ve ortaokul müfredat programları olarak

yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, liselerin birinci devresi ile müstakil ortaokullar üç yıllık bir bütün sayılıyordu. Liselerin son sınıfı edebiyat ve fen olmak üzere iki şubeye ayrılıyordu (T.C. Maarifi, 1944:37; Çapa, 2002:42).

1924 tarihli müfredat programında lise birinci devresinin (orta mektep) her sınıfında ikişer saat tarih dersi okutulmaktaydı. Birinci sınıf programı tarihe giriş konuları ile başlar ilk çağ medeniyetleri ile devam eder ve orta çağ Avrupa tarihi ekseninde özetlenerek bitirildi. İlkçağ medeniyetleri kısmında İslamiyet öncesi Türk tarihine ayrılan bölümün artması ve Roma medeniyeti anlatılırken cumhuriyet idaresi niteliğine sahip olduğunun vurgulanması dikkat çekicidir. İkinci sınıf programının konusunu İslam ve Osmanlı ortaçağı tarihidir. Burada dikkat çeken nokta Roma tarihinde olduğu gibi İslam tarihindeki cumhuriyet vurgusudur. İslam tarihinin ilk dönemleri cumhuriyet, sonrası ise mutlakiyet dönemleri olarak bölümlenmekteydi. Bunlardan hareketle yeni kurulan cumhuriyet rejiminin halka benimsetilmeye çalışıldığı yargısına varılabilir. Üçüncü sınıfın tüm konuları ise Osmanlı tarihine ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerine ayrılmıştır (Aslan, 2012b:108-111).

1924 yılında yapılan yeni düzenlemelere göre, liselerin ikinci devresinde her sınıfta ikişer saat olmak üzere, üç yılda toplam altı saat tarih okutulmaktaydı (Çapa, 2002:42). Bu devrede Osmanlı tarihinin yanı sıra Avrupa tarihi okutulmaktaydı. Ayrıca, fen şubelerinden farklı olarak edebiyat şubelerinde okutulan dört saatlik tarih dersinde genel tarih konuları ile İslam ve Türk medeniyet tarihi hakkında bilgiler veriliyordu. 1924'te yapılan program değişikliği, temelde çok önemli bir değişiklik getirmemişti. Avrupa merkezli bir tarih öğretiminin benimsendiği bu programda, genel tarih ve Avrupa tarihine Türk tarihinden daha fazla yer ayrılmıştı. Bu programın öncekinden en önemli farkı, İslam tarih ve medeniyetine yer verilmemesidir. Buna karşılık programa, 1926 ilkokul programında da yer alacak olan, çağdaş dünyayı ve Türk dünyasını tanımaya yönelik yeni konular ilave edilmiştir (Çapa, 2002:54-55).

Özetle, Türk tarihinden ziyade, genel tarih ve Avrupa tarihine öncelik veren Avrupa merkezli bir tarih öğretimini içeren 1924 Programının, Osmanlı hanedanı ve halifelikle ilgili bazı konuların ders kitaplarından çıkarılması, bunların yerine Kurtuluş Savaşı ile ilgili bazı konuların eklenmesi gibi küçük değişiklikler dışında köklü bir değişiklik getirmediği (Cicioğlu, 1985:197; Köken, 2002:192), programda 1927 yılında

bazı değişiklikler yapılmakla birlikte asıl değişimin 1930'dan sonra Türk Tarih Tezi'ne göre yapıldığı görölmektedir (Çapa, 2005:43; Aktekin ve Ceylan, 2012:254).

Türk Tarih Tezi Sonrası Dönem Tarih Eğitimi:

1930'lu yıllar tarih müfredatı ve ders kitaplarının Türk Tarih Tezi doğrultusunda yeniden yazıldığı yıllardır (Behar, 1992; Aktekin, 2009a:28). Türk Tarih Tezi'nin bildirgesi olarak görülen "Türk Tarihinin Ana Hatları" isimli eserin 1930 yılında basılması ve eser doğrultusunda hazırlanıp 1931-1939 yılları arasında liselerde okutulan dört ciltlik ders kitabının yayımlanmasıyla bu dönemin başladığı kabul edilir (Vikipedia/Türk Tarih Tezi mad.).

Türk tarihinin mihver olması ile ilgili önceki dönemlerde var olan talepler İhsan Sungu, Kazım Nazmi Duru, Ahmet Vefik gibi dönemin aydınları tarafından gerek basın yayın organlarında ve gerek TBMM toplantılarında dile getirilerek gündemde tutulmuştur (Ata, 2013:1-2).

Tarih derslerinin 'ulus inşa etme' sürecinde öğrencilere Türklük gururu kazandırmak için kullanılması (Millas, 1998; Aktekin, 2009a:28) ihtiyacının hissedilmesi, Atatürk döneminde Türk tarihine daha bütüncül bir biçimde bakılmasını ve tarih programlarında Türk tarihinin esas alınmasını (Safran, 2002:937-938; Demircioğlu, 2006a:139) beraberinde getirmiştir.

Esasında Türk tarih tezinin temellerinin 1930'dan önce atıldığı söylenebilir. 1926 tarihli ilkokul müfredat programında, tarih öğretiminde dikkat edilecek noktalar sıralanırken, başta öğretimin asıl odağının Türk Tarihi olduğunun vurgulanması (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1927:71-72; Çapa, 2002:51), bu süreçteki ilk adımlardan biri olarak gösterilebilir. Atatürk'ün 1928 yılından itibaren bizzat tarih öğretimiyle ilgilenmesiyle (Ata, 2013:2) çalışmalar hız kazandı. Afet İnan'ın önerisiyle kurulan ve içinde Yusuf Akçura gibi tanınmış simaların da bulunduğu Türk Tarihi Heyeti tarafından "Umumi Türk Tarihi'nin Ana Hatları" adlı eserin yayımlanmasıyla Türk Tarih Tezi'nin temel nüveleri ortaya çıktı (Akman, 2011:84). Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin kuruluşu ile de tez daha kurumsal bir halde geliştirilmeye başlandı.

1935 yılına gelindiğinde Türk Tarih Kurumu (Türk Tetkik Cemiyeti) kontrolünde hazırlanan Türk Tarih Tezi kapsamındaki ders kitapları tüm eğitim

kurumlarında okutulmaktaydı. 1937 yılında toplanan II. Türk Tarih Kongresi de bu tezi geliştirme ekseninde hareket etmiştir (Demircioğlu, 2008:436).

Türk Tarih Tezi'ne göre hazırlanıp okutulan kitaplarda Türklerin büyük medeniyetler kuran, insanlığın gelişmesine büyük katkıları olan eşsiz bir millet olduğu övgü dolu sözlerle anlatılmaktaydı. Türklerin, anayurtları olan Orta Asya'dan göç ederek bütün dünyaya yayıldığı ve her gittikleri yere uygarlığı götürdüklerinden bahsedilmekteydi (TTTC, 1932; Eskicumalı, 2003:25). Buna göre; göç edenler sahip oldukları yüksek kültürü gittikleri yerlere de götürmüşler ve çok iyi bilinen eski medeniyetlerden Mezopotamya, Mısır , Hint ve Çin medeniyetlerinin yaratılmasını sağlamışlardı (Kaya vd., 2001; Aktekin, 2009a:29). Nitekim 1936 yılı programı incelendiğinde, programın bütün uygarlıkları Türklüğe ve Türklere bağladığı görülür (Sakaoglu, 1998:146; Demircioğlu, 2006a:139).

Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nin 1936 yılında açılmasıyla akademik yönden de desteklenmeye çalışılan (Demircioğlu, 2008:435) bu tezin amacı, Anadolu'nun eski çağlardan beri Türk yurdu olduğunu ve Anadolu'daki Hititler, Frigler ve Lidyalılar vb. tüm medeniyetlerin Türklere ait olduğunu ispatlamaktı (Aktekin, 2009a:29). Bu tez tüm antik medeniyetlerin kökeninde Türklerin olduğunu, dolayısıyla Batı medeniyetinin de Türklere çok şey borçlu olduğunu ve Türklerin batı medeniyetinden dışlanmaması gerektiğini ima ediyordu (Kaya vd. 2001; Copeaux, 2003; Aktekin, 2009a:29).

İnönü Döneminde Türk Tarih Tezi ve Hümanizma

Atatürk'ün ölümüyle beraber, Atatürk dönemi milli tarih anlayışında bir yavaşlama yaşanmaya başladı. Bu dönemde milliyetçi tarih anlayışı yavaşlatılarak daha ziyade hümanist tarih anlayışına doğru bir dönüş yaşandı (Demircioğlu, 2008:436). Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından sahiplenilmiş olan sürece “Türk Hümanizmi” denilmiştir (Akkaya, 2013:8).

Bu değişimi, dönemin şura kararlarından takip etmek mümkündür. Ağırlıklı olarak “hümanizma”nın tartışıldığı 1939 yılı I.Maarif Şurası'nda sonra 1943 tarihli II. Maarif Şurası'nda üzerinde en çok çalışılan konu tarih öğretimi meselesi idi. Yapılan tespitlere göre ilkokul ve ortaokul tarih kitaplarının amaca uygun olmadığı için kademeli olarak değiştirilmesi uygun görülürken, 1942-43 eğitim öğretim yılından itibaren okutulan lise tarih ders kitaplarının ise öncekilere göre daha öğretici olduğu ifade edilmiştir (Şura Raporu, 1743:199-205; Köken, 2002:236). 1949 tarihli IV. Maarif

Şurası'nda da, dünyadaki siyasi değişim ve toplumsal taleplerin etkisiyle “demokratik eğitim üzerinde durmuştur (Köken, 2002:236).

1940 yılından itibaren yeni kültür politikasına uygun olarak okul kitapları yeniden yazılmaya başlandı. Atatürk'ün himayesi ile yazılan ve 1931 yılından itibaren liselerde okutulan 4 ciltlik tarih kitaplarının yerine yeni kitaplar hazırlandı. 1947 yılından itibaren tarih ders kitaplarında “*hümanist*” bir bakışla genel tarihe, Batı tarihine büyük yer verilerek, ilkçağda Yunan ve Latin medeniyetine ayrılan bölümler iyice genişletildi (Copeaux, 1998:82; Köken, 2002:235). Emin Oktay ve Niyazi Akşit'in liselerde okutulan Tarih 1 kitabının konu dağılımları incelendiğinde; Türk tarihinin %4, eski Anadolu tarihinin %8, Yunan tarihinin %40, Roma tarihinin %40 ve diğer konuların %8 şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. II. sınıfta %58 ve III. sınıfta %68 olmak üzere lise öğrenimi boyunca Türk tarihi ile ilgili konuların toplam konulara oranı %41 civarına tekabül etse de (Hancıoğlu, 1998:78; Köken, 2002:235) Türk Tarih Tezi dönemine göre tarihte millilik oranının belirgin olarak azaldığı, Türk tarihinin mihver olması olgusunun tartışılır bir duruma geldiği savunulabilir.

Çok Partili Dönem Tarih Anlayışı ve Tarih Öğretimi (1950'den Günümüze)

Bu dönem, “birinin yaptığını, ötekini yıktığı ve bu çelişkili kültür politikası dolayısıyla eğitim felsefesi çizgisinin belirsizlikler içine çekildiği bir dönem” olarak tanımlanır (Oran, 1969; Koçak, 2012;10). Bu dönemde görülen hızlı program değişimleri de bu yargıyı destekler nitelikte ipuçları içermektedir. Çok partili dönem boyunca liselerin programlarında 1952, 1956, 1957, 1958, 1960, 1970, 1971, 1974, 1976, 1978, 1982 (geçici), 1983 ve 1993 yıllarında bir dizi düzenleme yapılmıştır (Ata, 2006:40-41). Bütün bu değişimleri tek tek ele almanın zorluğundan dolayı, dönem hakkında genel bir fikir oluşturması açısından görece önemli değişimlere kısaca değinmek yeterli olacaktır.

Çok partili dönemi başlatan Demokrat Parti, Cumhuriyet Halk Partisi'nden farklı bir eğitim politikası uygulamıştır. Bu farklılıkların başında, Demokrat Parti'nin eğitim politikasında geleneksel manevi değerlere önem verilerek ilkokullarda din derslerinin mecburi hale getirilmesi, ortaokulda da din derslerinin isteğe bağlı olarak bulundurulmasıdır. Ayrıca daha önce kapatılan imam-hatip okulları yeniden açılırken, birçok tartışmalara sebep olan köy enstitüleri kapatılmıştır. Öte yandan bu dönemde

İnönü zamanının hümanist anlayışının hızı azaltırken, Osmanlı ve İslâm tarihine karşı ilginin arttığı görülmüştür (Öztürk, 1997:250-251; Köken, 2002:240).

1960'lı yıllardan itibaren ilköğretimde tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerinin okutulması ile ilgili bazı düzenlemeler yapılmış, bu dersler kâh birleştirilmiş, kâh ayrı dersler olarak düzenlenmiştir. 1998 de yapılan son düzenlemeyle de Sosyal Bilgiler dersi adıyla tek çatı altında birleştirilmiştir (Berk, 2008:11).

1971 ve 1974 yıllarındaki düzenlemelerle tarih öğretiminin amaçları ve davranışları detaylı bir biçimde yazılmış ve konu dağılımında köklü bir değişiklik yapılmıştır. Buna göre; 9. sınıf programı, tarih öncesi devirlerden 1789'a kadar, 10. sınıf programı Tanzimat'tan II. Meşrutiyete kadar, 11. sınıf programı ise Mondros Mütarekesi'nden 1961 sonrasına kadar olan dönemi kapsamaktadır. 1976'da bu program önemli bir değişikliğe uğramıştır. Lise 2' de ortaçağ konuları detaylı olarak tekrar programdaki yerini almıştır. Avrupa tarihi konuları söz konusu olunca "-kısa olarak verilecektir" ifadesi kullanılmıştır (Ata, 2006:41).

Köstüklü, Lise I, II ve III. sınıflarda uygulanan 1983 tarihli tarih öğretim programına ilişkin değerlendirmesinde, "lise tarih müfredatının ilköğretim tarih müfredatının biraz daha genişletilmiş ve derinleştirilmiş bir tekrarı olduğunu, yakınçağ, Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk İlkeleri konularının biraz daha yoğun olduğunu" dile getirmiş ve müfredatta dikkat çeken sorunlardan birinin konuların çoğunlukla askeri ve siyasi olaylara ayrılması olduğunu belirtmiştir (Köstüklü, 1998:186; Aktekin ve Ceylan, 2012:254). Nitekim, 1993 yılına kadar siyasi tarih, Osmanlı tarihi konularının yüzde 80'inden fazlasını oluşturuyordu (Kaya vd., 2001; Aktekin, 2009a:31).

Bu dönemi değerlendiren Özbaran, (1991:137-155), Türk tarihçiliğinin dünyada son 30-40 yıllık gelişmeden uzak kaldığını, hala 1950'li yılların mantığıyla hareket ederek toplum tarihinin ihmal edildiğini belirtir. Özbaran (1991:137-155), lise I tarih kitaplarında yer alan "Tarih Bilimine Giriş" ünitesine %6.7 yer verilirken, "İslamiyet'ten Önceki Türk Tarihi" ünitesine farklı kitaplarda %36 ve %24.6, İslam tarihine %21.1 ve %24.6 oranında yer ayrıldığını, lise II tarih ders kitaplarında Türk İslam devletleri tarihinin %90 oranına çıktığını, geri kalan %10'luk bölümün ortaçağ Avrupa tarihine ayrıldığını belirtir. Özbaran (1991:137-155), aynı dönem lise III. sınıf kitaplarında Fatih'ten sonra siyasi gelişme dönemindeki Osmanlı tarihine ortalama %31.5 yer ayrılırken, daha yakın tarih olan 17. ve 18. yüzyıllar Osmanlı tarihine %18

yer ayrıldığını belirterek, bu dönemin kitaplarını konu ağırlıkları açısından eleştirmektedir.

1993 yılından sonra sosyal ve ekonomik tarih konularına daha çok yer verilmeye başlandı. Yeni tarih programlarında da bu dengeye dikkat edilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı araştırmacılar sosyal ve ekonomik tarih konularının da karşılaştırmalı olarak ele alınmadığı için yetersiz olduğu kanaatinde dirler (Kaya vd., 2001; Aktekin, 2009a:31).

1993 yılındaki müfredat değişikliğinin önemli bir özelliği de daha önce ünite niteliğinde yer alan konuların birer bağımsız ders olarak programda Osmanlı Tarihi, İslam Tarihi, Genel Türk Tarihi gibi isimlerle seçmeli ders olarak yer almasıdır (Güllü, 2011:405).

1993 ortaöğretim tarih programı liselerde 2007 yılına kadar uygulanmıştır. 2007 yılından itibaren kademeli olarak başlayan değişiklikle yürürlükten kaldırılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi Tarih Öğretiminin Pedagojik Boyutu

Osmanlı devletinin son döneminde tarih ders kitabı yazarlarının çoğu, bu çalışmalarını Cumhuriyet döneminde de sürdürmüşlerdir. Hazırlanan kitaplar "Millî Tarih", "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri", "Türk Çocuklarına Tarih Dersleri" ve "Bizim Tarih" gibi adlarla yayınlanmıştı (Çapa, 2002:45). Bu kitaplar çeşitli açılardan eleştiri konusu olmuştur. Örneğin Kazım Nami Duru'ya göre ortaokul programına göre hazırlanan pek çok ders kitabı, İngilizce veya Almancadan çeviri olup, Türkiye'nin hayat şartlarına uygun değildi. Üstelik ilkokul ve ortaokul programlarından farklı olarak, lise programları, eski Sultani programlarının devamı olup, Fransız programlarının işlene işlene Cumhuriyet'e kadar gelmiş şekliydi. Bu programlar, eğitim uzmanlarınca değil, konu alanı uzmanlarınca yapılmıştı. Bu uzmanlarda kendi uzmanlık alanlarına daha fazla önem vermişti. Bu durumdan, tarih programları da nasibini aldı (Ata, 2013:2).

1920'li yıllarında eğitim bilimleri anlamında en önemli gelişmelerinden biri J. Dewey'in Türkiye ziyaretidir. Daha önce kitapları Türkçeye çevrilen Dewey, 1924'te Türkiye'ye gelerek, 21 Temmuz-16 Eylül arasında Türk eğitim sistemini incelemiştir. Türkiye'de yaklaşık iki ay kalan Dewey, 22 Ağustos 1924'te Türkiye Muallimler Birliği'nin, Ankara'da yaptığı kongreye katıldı.

Mustafa Kemal Paşa ile de görüşen Dewey'in 1924 tarihinde kaleme aldığı rapor Türk eğitimine etkileri açısından önemlidir (Ata, 2012:1-2). Türkçeye çevrilen eserlerinde tarihin öğrenciye, hayal etme, muhakeme etme, toplumsal değişimi görme gibi bugünü anlama konusunda önemli beceriler kazandırdığını vurgulayan Dewey, 1924 yılındaki raporunda da yerel tarih öğretimi, tarih ile coğrafyanın eğitimde birlikte el alınması gibi konulara değinmiştir (Ata, 2012:1-2).

1926 tarihli ilköğretim programında, Dewey'in etkisi, sınırlı da olsa, kendisini göstermektedir (Ata, 2012:2). 1926 İlkokul öğretim programında “hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu” kavramları önem kazandı. Toplu öğretim ilkesinden yola çıkılarak, Tarih, Coğrafya, Tabiat, Eşya ve Yurt Bilgisi dersleri ilk üç yılda "Hayat Bilgisi" adı altında birleştirildi. Bunun yanında 1926 yılındaki program değişikliği ile birlikte ilk ve orta öğretim okullarındaki tarih kitapları çeşitli konulardaki resimler, diğer kültür derslerinden yararlanma ve basitten teferruata doğru gitme gibi öğretim ilkelerini de içerecek şekilde hazırlandı (Cicioğlu, 1985:198; Köken, 2002:194). 1926 tarihli ilkokul müfredatında dikkat edilecek noktalar sıralanırken, dersin daha somut bir hale getirilmesi için okulda kara tahta, harita, tarihî levhalar, kartpostallar ve tarihî okuma parçalarından yararlanılması; ayrıca, okul dışında müze, kale, kule ve su kemerleri gibi tarihi eserlerin tanıtılması öneriliyordu (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1927:71-72; Çapa, 2002:51). Buna göre; muharebelerin tarihi ve hükümetlerin hayatı yerine medeniyetin tarihine önem verilecek, öğretmen, anlatımı isimlere ve tarihlere boğmayacak, hatırlanması için önemli olanları tahtaya yazacak, tarih dersleri coğrafya dersleriyle paralel olarak yürütülerek derslerde harita kullanılacak, okulda harita yoksa öğretmen kendisi renkli tebeşirle siyah tahtaya krokiler çizecektir (Maârif Vekâleti, 1926:71; Aslan, 2012a:338).

1930'lu yıllarda Türkiye'de tarih öğretimin temel gündemi “Türk Tarih Tezi” idi. Buna göre hazırlanan kitapların pedagojik boyutu zaman zaman tartışma konusu olmuştur. En ilginç eleştirilerden biri, bir öğretmenden gelmiştir. 1932 yılında düzenlenen I. Türk Tarih Kongresinde, Konya Kız Ortamektebi tarih-coğrafya öğretmeni Ferit Bey, “bu kitapların öğretmenler için eksik, öğrenci için de fazla” olduğunu belirtmiştir (Ata, 2013:3).

Yeni ders kitaplarının hazırlanıp okutulmaya başlanmasından sonra, 1933'te, Darülfünun (Üniversite) müderrislerinden Hamit Bey, Maarif Vekâleti'nce ortaokul ve

liselerde Türk tarihi öğretiminin teftişiyle görevlendirildi. Hamit Bey, daha önce İstanbul'daki öğretmenlerden, tarih derslerini müfredat programına göre yeni esaslar dâhilinde nasıl yaptıklarına dair bilgi toplamıştı. Bu raporların ışığında, tarih öğretimini daha iyi bir düzeye çıkarabilmek için lise ve ortaokul öğretmenleriyle bir toplantı yaptı. Tarih öğretiminde ders kitaplarının önemi göz önüne alınarak, 1937 yılında, öğrencileri ezberciliğe sevk eden kronolojik bilgilerin azaltılarak, araştırma ve anlamayı teşvik eden konulara ağırlık verilmesi için teşebbüse geçildi (Çapa, 2002:52-53).

Öğretimde müfredatın ağırlığının sakıncalarını ortadan kaldırmak amacıyla, 1935'te üniversite ve lise öğretmenlerinden oluşan komisyonlar tarafından her ders için birer kılavuz hazırlanarak programlar bir dereceye kadar hafifletildi (Türkiye Cumhuriyeti Maarifi:37-38; Çapa, 2002:43).

1943 yılında düzenlenen Maarif Şurası'nda, 1930'larda yazılan bu kitapların pedagojik açıdan öğrenci seviyesine uyumlu olmadığı belirtilmişti. Bu bağlamda, Gazi Pedagoji Muallimi Ziya Talat (Çağıl) çocuk psikolojisine ilişkin Piaget'nin görüşlerini dile getirmişti. Somut düşünme aşamasında olan çocuklar için tarih öğretiminde müzelerin ve antik eşyaların kullanılmasının önemi bir kez daha gündeme getirildi (II. Maarif Şurası, 1943:233; Ata, 2013:4).

Enver Ziya Karal'ın 1945 yılında yazdığı liseler için ders kitabının 1958 baskısında “*Millî Mücadele*” konularının sınırlı bir biçimde de olsa dünya tarihindeki gelişmelerle birlikte anlatılması, konuların sonuna ilgi çekici okuma parçaları konması, böylece kitaba pedagojik olarak zenginlik kazandırılması (Köken, 2002:243) döneminin güzel örneklerinden biridir.

1952 ve 1973 Lise müfredat programlarında ise sadece sınıflara göre konu dağılımına yer verilmiş, öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsedilmemiştir (MEB,1952 ve 1973'ten Akt. Ata, 2002:34; Aktekin ve Ceylan, 2012:254).

Gelişmiş dünyada (II. Dünya Savaşı'ndan sonra) tarih öğretimi, ağırlıklı olarak olgusal bilgileri kazandırdığı gerekçesiyle eleştirildi. Bunun neticesinde özellikle İngiltere'de tarih öğretiminde yaratıcılık ve problem çözme becerilerini kazandırma düşüncesi ön plana çıkmaya başladı. Türkiye de bu değişimden etkilenmiş ve 1970 yılı ortaokul tarih müfredat programı, tarih derslerinin probleme dayalı olarak işlenmesini öngörmüştür (Safran, 2002; Demircioğlu, 2008:437). Ülkemizde probleme dayalı müfredatı uygulayacak öğretmen sayısının yeterli olmaması nedeniyle bu gelişmeden

istenen sonuç elde edilememiştir. Bunun dışında da dünyada tarih öğretimi konusunda meydana gelen gelişmeler ülkemizi uygulamada fazla etkilememiştir (Demircioğlu, 2008:437).

Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları üzerine akademik çalışmaların 1990’lar da yoğunlaştığı görülmektedir. Üniversiteler ve Tarih Vakfı gibi sivil girişimlerin çalışmalarıyla yoğunlaşan tarih eğitiminde yenileşme hareketi, 1994 Buca Sempozyumu tarzı etkinliklerle geniş kitlelere ulaştırılmaya çalışılmıştır. Akademik alandaki bu yeniliklerin tarih öğretimine ve ders kitaplarına yansımaları görmek için bir dönem daha beklemek gerekmiştir. Nitekim 1997-2006 yılları arasında *Tarih 1* ve *Tarih 2* olarak liselerde okutulan on adet ders kitabının içerik analizini yapan Öztürk (2011:23-34), bu dönemde uygulanan kitap çeşitliliği politikasına rağmen, hala özgün ve yenilikçi ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik olumlu bir gelişmenin olmadığını, incelenen dönemde kullanımda olan, farklı yazar ve yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının hem içerik, hem de yöntem açısından birbirlerine aşırı düzeyde benzediklerini, öğretim yöntemleri açısından da tarih ders kitaplarının yakın bir zamana kadar yenilik ve gelişmelere kapalı kaldığını belirtmiştir.

Özetle, 1930’lu yıllardan 2007’de (ortaöğretimde) başlayan tarih müfredatı geliştirme çalışmalarına kadar, ders kitaplarında konu anlatımı, doküman kullanımı ve öğretim etkinliklerinin yapısı çok az gelişme göstermiştir (Öztürk, 2011:24). İlköğretim programlarında 2004 yılında başlayan yenileşme hareketi orta öğretim tarih programlarında 2007 yılında etkisini göstermeye başlamış ve bu tarihten itibaren kademeli olarak yaşanan değişim hala devam etmektedir.

Tarihe Yeni Bakış ve Çağdaş Tarih Eğitimi

20. Yüzyılda Tarihe Yeni Bakış Açısı: Barışçı Tarih

Pingel, tarih kitaplarının bilgi aktarma yanında, bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya çalıştığını belirtir (Pingel, 2003; Yalavuz, 2006:22). Pingel’in tespitine en iyi dayanaklardan biri ulusçu tarih yaklaşımı olsa gerek. 19. ve 20. yy. boyunca tarih öğretiminin büyük ölçüde milli bilinç verme amacına dönük olarak yürütüldüğü söylenebilir.

Ulusçu tarihin modern dönemde, bireylere “*milli aidiyet*” bilincini verip iç bütünlüğü sağlama konusunda oldukça başarılı olduğu söylenebilir. Ancak iç bütünlüğü sağlarken ulus içindeki bireyleri tek kimliğe mahkûm etmesi ve dışarıda kalan dünyayı

ötekileştirmesi küreselleşen 20. yüzyıl dünyasında eleştirileri de beraberinde getirmiştir. I. Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan eleştiri ve Entelektüel İşbirliği Komisyonu'nun çalışmaları ile başlayan barışçı bilinç yaratmaya dönük çalışmalar, II. Dünya Savaşı'ndan sonra UNESCO'nun devreye girmesiyle Birleşmiş Milletler'in çalışma alanına girmiş ve 1970'lerden sonra da İngiltere başta olmak üzere, batı Avrupa ülkelerinin ve ABD'nin tarih öğretim programları ile ders kitaplarında etkin tarih yaklaşımı haline gelmiş, son zamanlarda, özellikle Avrupa'da EUROCLIO'nun çalışmaları ile de etkinlik alanını genişletme arayışını sürdürmüştür.

Safran ve Ata (2012:11) tarafından, “diğer milletlerin tarihlerinin doğru, eksiksiz ve kışkırtıcı olmayan bir üslûpla ele alınması tarzı tarih öğretimi” diye tanımlanan barışçı tarih yaklaşımının ilk uygulamaları I. Dünya Savaşı'ndan sonra görülür. Savaşın getirdiği düşünce ortamında, “gelecekte insanları savaştan korumak” ve “tarihi savaş alanı olmaktan kurtarmak” için tarih ders kitapları ve öğretim programlarının değiştirilmesi gündeme geldi. Bunu gerçekleştirmek için de 1919'da Milletler Cemiyetine bağlı olarak “Entelektüel İşbirliği (Cooperation Intellectuelle) Komisyonu” çalışmalara başladı.

Entelektüel İşbirliği Komisyonu, milletlerin birbirlerine karşı kin ve intikam beslemelerine sebep olacak unsurların tarih ders kitaplarından çıkarılmasını önererek, bu amaçla tarih kitaplarının düzenlenmesinde dikkat edilecek esasları belirledi. Bu eksende ülkeler arasında ders kitaplarının düzeltilmesi için ikili anlaşmalar imzalandı. Örneğin, 1919'da 5 kuzey ülkesi (Norveç, İsveç, Finlandiya, İzlanda, Danimarka) tarih ders kitaplarını gözden geçirmeye başladılar (Dance, 1971:71; Alkan, 1989:110-111; Safran ve Ata, 2012:1). Ancak dönemin siyasi atmosferinden dolayı Entelektüel İşbirliği Komisyonu'nun çalışmaları hedeflenen başarının uzağında kaldı. Kısmi başarısına rağmen, barışçı tarih anlayışını başlatması açısından tarihi bir misyona sahip olan komisyon ortadan kalkarken onun boşluğunu II. Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan UNESCO doldurdu.

UNESCO, daha 1946 yılındaki ilk genel kurulunda, tarih kitaplarının uluslar arası düşmanlıkları yaratmakta nasıl kullanıldığının farkında olarak bu alana önem vereceğini ilan etmişti (Tekeli, 2007:75). Bu amaçla başlatılan çalışmalarda 1945 ve 1965 yılları arasında tarih ders kitaplarının revizyonu ile ilgili toplam 146 konferans düzenlendi (Alkan, 1989:110; Safran ve Ata, 2012:2).

UNESCO'nun çabalarının fiili sonuçları ortaya çıkmış; tarih ders kitaplarındaki peşin hükümlerin ve intikam duygusunun giderilmesine yönelik olarak 1950'de İngiltere ve Almanya, 1954'te Fransa ve Almanya arasında ikili kültür anlaşmaları imzalanmıştır (Safran ve Ata, 2012:2). UNESCO, dünya barışına katkı amaçlı 1946 yılında başlattığı çalışmaları, zamanla, farklı alanları içine alacak şekilde genişletmiş ve bu çalışmalar, (örgütün 2000 yılı tanımlamasına göre) barış kültürü, dış politika, savunma ve ordunun yanı sıra ekonomi, iş gücü, boş zaman, aile ve eğitim sistemi gibi toplumsal yaşamın geniş bir alanını kapsayacak hale gelerek (Zepp, 2010:67) günümüze kadar devam etmiştir.

Barışçı tarih eğitiminin kapsamının genişlemesi noktasında üzerinde durulması gereken oluşumlardan biri de farklı ülkelerden yaklaşık 40.000 tarih eğitimcisini iletişim ağında bulduran, Avrupa Konseyi'nin teşvik ve yönlendirmesiyle kurulan ve açılımı Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği olan EUROCLIO'dur (Slater,1995:73; <http://www.eurocliohistory.org/>; Demircioğlu, 2006a:135).

Avrupa Birliği üye ülkeleri ve birliğe üye olacak aday ülkelerde Avrupa değerleri çerçevesince ortak bir tarih öğretimi anlayışı oluşturmaya çalışan kuruluş (Demircioğlu, 2006a:135), 1993 yılında kurulmasından bu yana sorumluluk sahibi ulusal ve global vatandaşların yetiştirilmesi ile uluslararası anlayışın, saygının ve işbirliğinin geliştirilmesi için yaptığı çalışmaların merkezine “dengeli tarih” anlayışını yerleştirmiş, barış, istikrar, demokrasi ve eleştirel düşünmeyi gerçekleştirecek bir tarih eğitiminin gelişimini desteklemeyi genel amaçları arasına almıştır (Leeuw-Roord, 2009a:134).

Temel amaçlarından biri tarih öğretiminde Avrupa boyutunu güçlendirmek olan EUROCLIO ulusal tarihin sınırlayıcı engellerini aşmaya dönük çalışmalara ağırlık verirken Avrupa tarihi ile birlikte dünya tarihi boyutu üzerinde de çalışmalar yürütmektedir. Leeuw-Roord (2009b:170-175), amaçlarının “geleneksel olarak uygulamaya gelen ulusal konu odağını bir Avrupa odağına çevirerek yeni yapay sınırlar oluşturmak olmadığını” belirterek; yerel, ulusal, Avrupa ve dünya tarihinin bir birini tamamlayacak şekilde bütünleşik olarak verilmesinin de barışçı anlayış açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“Dengeli tarih” anlayışıyla barışçı tarihe katkı sağlayan EUROCLIO, ulusal tarih anlayışını Avrupa ve dünya boyutuyla geliştirmeye çalışırken, içeride de azınlıklar,

kadınlar, göçmenler gibi dezavantajlı gruplar lehinde çeşitlendirmeye gayret göstermektedir. Leeuw-Roord (2010:88), göç, toplumsal cinsiyet, karşılıklı içeriklik, insan hakları, farklılık ve çevre gibi kavramların, ülkelerdeki oranı farklılık göstermekle beraber Avrupa'daki ders programı tartışmalarına dâhil olduğunu belirttikten sonra bir adım daha ileri giderek, daha önceden tartışılmamış olan, ulusal insanlık suçları, kolonicilik ve kölelik gibi konuların da Avrupa ders programlarına yeni yeni girmeye başladığını ve EUROCLİO olarak bu süreci teşvik ettiklerini belirtmektedir. EUROCLİO'nun konferanslarının içeriği incelendiğinde de Avrupa vatandaşlığı, insan hakları, çok kültürlülük, milli tarih ile dünya tarihi arasında denge kurulması, değer ve kavramlar öğretimi, tarih eğitiminde teknoloji kullanımı, yerel tarihi kaynaklar, müzelerin kullanımı gibi (Aktekin, 2009b:186) geniş bir yelpazede çalışma yapıldığı görülmektedir.

Böylece 20. yüzyılın başında devletlerarası çatışmadan uzaklaşmak amaçlı ortaya çıkan barışçı tarih yaklaşımının, süreç içinde ilgi alanını gittikçe genişlettiği, EUROCLİO'nun çalışmaları ile de toplumun her kesiminin dengeli bir birliktelik içinde tarihte görünür kılınmaya çalışıldığı bir sürece doğru evirildiği söylenebilir. Bu açıdan Barışçı tarih eğitimiyle Çayır'ın da (2010:34) belirttiği gibi tekil bir 'biz' tanımlamak yerine farklı dilleri konuşan, farklı kimlikteki insanların evrensel değerler temelinde barışçıl bir yaşam sürdürebilmelerinin sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

Çağdaş Tarih Eğitiminin Amaçları

Tarihsel süreç içinde toplumsal değişim ile tarih öğretiminin amaçlarının değişim süreci arasında bir paralellik olduğu savunulabilir. Tekeli (2007:23) "tarihin tarihine baktığımız zaman önce bir yönetici sınıf kültürü (Paz, 1982:42-48) olarak ele alındığını, daha sonra ulusçuluk ideolojisinin temel araçlarından biri haline geldiğini (Levis, 1953:218-227) ve sonunda bir bilim niteliği kazandığını görürüz" demektedir. Tekeli'nin aktarımındaki Paz'ın büyük ölçüde Aydınlanma öncesi dönemi, Levis'in de 20. yüzyılda da geçerli olmakla birlikte ağırlıklı olarak 19. yüzyıl toplum ve devlet yapısını kastettiği savunulabilir. Her iki değerlendirmeden hareketle 20. yüzyıla kadar tarih öğretiminin yalın amaçlar taşıdığı, tarihe tek boyutlu bir misyon yüklendiği söylenebilir.

Demircioğlu'nun (2006b:154) "tarih öğretiminin amaçlarından birinin vatandaşlık ve kimlik aktarımı olduğunu, geçmişin bilgisi öğretilirken içinde yaşanılan toplumun

kimliğinin de öğrenciye aktarılarak öğrencinin kimlik gelişimine yardımcı olduğu” şeklindeki tespiti de tarihin bu geleneksel amacını vurgulamaktadır.

Demircioğlu (2006b:156), geleneksel yaklaşım olarak tanımladığı bu tarz tarih öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Ahlak gelişimi için tarih öğretimi
- ✓ Uygarlıkların, değerlerin ve kültürlerin nasıl geliştiğini öğrenmek için tarih eğitimi
- ✓ Milli kimlik gelişimi ve iyi vatandaş yetiştirmek için tarih eğitimi
- ✓ Mevcut ideolojik yapının öğrencilere benimsetilmesi için tarih eğitimi
- ✓ Geçmiş hakkında sağlıklı bilgilenmek için tarih eğitimi
- ✓ Geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı sağlamak için tarih eğitimi
- ✓ Geçmişten ders almak için tarih eğitimi

Safran (2006:27) da, tarih dersi vasıtasıyla, geçmiş ile ilgili bir takım bilgi ve inanışların geleneksel olarak çocuklara aşılmasının üç önemli nedeninin ileri sürüldüğünü belirtmektedir.

Bunlar:

1. Kültürel mirası aktarmak
2. Ahlaki eğitimi vermek
3. Günümüz dünyasını anlamaktır

Böylece tarih, öğrencilerin tarihsel mirası anlama ve sahiplenmelerine yardımcı olduğu gibi, geçmişe dayalı ve genellikle ulusal nitelikte bir kimlik oluşturmalarına da katkı sağlamış olur (Watts, 1993; White, 1992; Dinç, 2004:3). Karal, “tarih eğitiminin 19. yüzyılda devletler için vatandaş yetiştirme sanatı olduğunu” (Karal, 1956:14; Safran, 2006:175), Demircioğlu (2006b:154) da, bu tarih öğretim anlayışının daha çok totaliter ülkelerde görüldüğünü belirtmektedir. Bu değerlendirmelerden hareketle, tarihin geleneksel amaçlarının, temelde “iyi vatandaş yetiştirme” kaygısına dayandığı ve bu açıdan yalın nitelikte olduğu söylenebilir.

20. yüzyıldan itibaren dünyada meydana gelen sosyal, siyasal ve ekonomik değişimle beraber, tarih öğretiminin amaçlarındaki yalınlığın yerini çeşitlilik almıştır. 1929 yılında meydana gelen ekonomik buhranla birlikte tarihin neden öğretildiği sorgulanır hale gelmiş ve bu tartışmalar Rusların Sputnik adlı füzeyi uzaya göndermesiyle beraber hızlanarak devam etmiştir. Bu gelişmeler sonrasında yaşanan

rekabet tarih öğretiminin daha pragmatik ve yaşama dönük olmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle ABD ve İngiltere merkezli olarak gelişen bu süreçte, modern insanın sahip olması gereken problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri tarih öğretimine de girmiştir (Demircioğlu, 2008:436-437).

Tekeli (2007:76), 1970’li yıllardan günümüze kadar geçen 30 yılda yaşanan küreselleşme sonucu dünyada yurttaşlık ve kimlik anlayışında önemli değişimler olduğunu belirterek, bu geçen sürede yeni model içinde tarih öğretiminin amaçlarının; 1) öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, 2) öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak, 3) öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek olarak özetlenebilecek üç noktada odaklandığını belirtir.

Demircioğlu (2006b:154), bunu “Tarih öğretiminde kabul gören, öğrenciye bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması esasına dayanan güncel bir yaklaşım ” olarak belirtir. Bu yaklaşımla öğrenciye bir tarihinin tarihsel bilgiyi nasıl ürettiği öğretilmeye çalışılır. Başka bir deyişle, tarihinin tarihsel bilgiyi ortaya koyarken kullandığı bilimsel yaklaşım ve düşünme sistemi, tarih dersleri aracılığıyla kazandırılır. Geçmişin bilgisini öğrenmenin yanında, var olan tarihsel bilginin ortaya konuş şeklini öğrenme şansına sahip olan öğrenci, bilimsel, analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmeye yöneltilir (Demircioğlu, 2006b:154). Böylece tarihin amaçları sosyal bilimlerin alanlarına uygun esnek ve çok yönlü bir değerlendirmeyle (Paykoç, 1991; Akınoğlu ve Diröz, 2007:2) ele alınmış olur.

Tekeli (2007:75-75), “yeni model” olarak isimlendirdiği bu yaklaşımda tarihin, ideolojik bir kontrol aracı olmaktan ziyade, öğrencinin hünerlerini geliştirmesini sağlayan bir araç haline geldiğini belirtmektedir.

Yeni anlayışa göre, tarih öğretimi; barış, karşılıklı saygı ve etkin vatandaşlık becerilerinin kazandırıldığı bir alan olmanın yanında öğrencilere, problem çözme ve analitik düşünebilme gibi becerileri kazandırabilecek bir alan olarak görülmeye başlanmıştır (Slater, 1995:146; Haydn, Arthur ve Hunt, 1997:21-22; Demircioğlu, 2006a:135).

Demircioğlu (2006b:155-156) yeni tarih anlayışına göre ön plan çıkan tarih öğretim amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Öğrencilerde hoşgörü anlayışının gelişimi için tarih öğretimi
- ✓ İnsan haklarına duyarlı bireylerin yetişmesi için tarih öğretimi

- ✓ Bilimsel ve mantıksal düşünebilme yeteneği kazandırabilmek için tarih öğretimi
- ✓ Çağımızdaki sosyal, siyasal ve ekonomik sorunların nedenlerinin anlaşılması için tarih öğretimi
- ✓ Günümüzü daha iyi anlamak ve yorumlamak, ihtiyaç duyulan kavramların öğrenilmesi için tarih öğretimi
- ✓ Toplumunu daha iyi tanımak için tarih öğretimi
- ✓ Boş zamanların değerlendirilmesi ve hoş vakit geçirilmesi için tarih öğretimi
- ✓ Demokratik bakış açısını kazandırmak için tarih öğretimi
- ✓ Empatik bir bakış açısı kazandırmak için tarih öğretimi
- ✓ Dili öğrenme ve kullanmak için tarih öğretimi
- ✓ Değişim ve sürekliliğin nasıl etkilendiğini öğrenebilmek için tarih öğretimi
- ✓ Öğrencilere deneyim sağlamak için tarih öğretimi

Demircioğlu (2006b:154), Totaliter rejimlere sahip olan ülkelerde tarihin, gelenekçi bir anlayışla öğretildiğini, demokratik ve teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerin ise her iki yaklaşımı birleştirip uygulama eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Safran'ın (2006:177) ABD ve Avrupa da tarih öğretiminin demokrasi, kültürel miras, insanlığın başarılarının takdiri, değişim ve süreklilik, kanıt değerlendirme gibi temel kavram üzerinde inşa edildiğini belirtmesi bu görüşü desteklemektedir. Demircioğlu (2006a:137-139), Avrupa Birliği içindeki ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre de tarihin amaçlarının farklılaştığını belirtmektedir. Buna göre birliğe yeni katılan Estonya, Çek Cumhuriyeti, Macaristan gibi ülkelerde tarihi öğretiminin amaçları; 1)tarihi bilgi ve kültür aktarımı, 2)bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük amaçlar olarak iki başlık altında toplanmışken; Hollanda, Fransa, İngiltere gibi birliğin gelişmiş ülkeleri ile Avusturya'da bu iki amacın yanında üçüncü bir başlık olarak “etkili vatandaşlıkla ilgili amaçlar” bulunmaktadır.

Bütün bu süreç düşünüldüğünde, günümüzde tarih öğretimine statik amaçlar tayin etmek mümkün görünmemektedir. Değişen dünya ve çeşitlenen insan ihtiyaçlarına göre tarih öğretiminin amaçlarının dinamik bir değişim ve çeşitlenme süreci izleyeceği öngörülebilir. Tarih öğretiminin aktörlerinin bu değişim sürecinin bilincinde olması ve

tarih öğretim programlarının bu sürece uygun esneklikte hazırlanması gerekir. Böylece tarih öğretiminin kendinden beklenen misyonu yerine getireceği savunulabilir.

Çağdaş Tarih Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Güney Florida Eğitim Fakültesi'nde “öğretmek bir zanaattır, çünkü o daha mükemmele ulaşmak için bilim ve sanatın kullanılmasıdır.” diye yazılıdır. Devamında da “Sosyal bilimler programının temeli, bilgi, beceri ve eğilimlerini ortaya koymaları noktasında öğrencilere sorumluluk yüklenmesine dayanır” denmektedir (Leeuw-Roord, 2009a:135). Fakültede yazılı bu cümleler günümüzün popüler eğitim yaklaşımı olan aktif öğrenme modelini işaret etmektedir.

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili sorumluluk ve karar alması, zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, ona öz düzenleme (self-regulation) fırsatının verildiği öğrenme süreci olarak tanımlanır (Kırpık, 2009:66). Buna göre öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003:435).

Öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu aktif öğrenmede, eklettik olması nedeniyle pek çok strateji, yöntem, teknik ve materyal kullanılabilir ve bunlar dersin düzeyine, hedeflerine, konusuna göre değişiklik gösterebilir (Demirel, 1999; Karakaya, 1997; Keyser, 2000; Lowman, 2000; Açıkgöz, 2000; 2002; Yılmaz,1995; Kalem ve Fer, 2003:435).

Kullanılacak strateji, yöntem ve teknikleri tespit etmeden önce bu üç kavramı kısaca tanımlamak yararlı olur.

Eğitim bilimlerinde strateji; “konu, ünite ve dersler yoluyla amaçlanan hedeflere ulaşılmasında, araç, gereç, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde öğretmene rehberlik eden genel bir yol” olarak ifade edilmektedir (Nas, 2000; Sönmez, 1993; Demircioğlu, 2010:59).

Yöntem kavramı da , “öğrencilerin, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kendi ilgi ve yeteneklerine, gereksinimlerine göre bilgi, beceri ve davranış kazanmak için öğretmenin kılavuzluğunda uygulanan etkili, verimli çalışma yolu” olarak tanımlanır (Ercan, 1998; Yalavuz, 2006:35).

Teknik ise “öğretim konularını sunmada başvurulan özel yol ya da öğretim çalışmalarını yürütme biçimi, öğretmenlerin öğretim yöntem ve yolları” olarak tanımlanır (Öncü, 2000:856; Demircioğlu, 2010:60).

Eğitimin amacına göre izlenecek stratejiye uygun olarak seçilecek yöntem ve tekniğin ne olacağı eğitim bilimciler arasında sürekli olarak yeniden değerlendirilmektedir. Tarih öğretiminde de değişen amaçlara uygun strateji, yöntem ve teknik arayışı devam etmektedir. Günümüz eğitiminin genelinde olduğu gibi aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım, “tarihin nasıl öğretileceği” konusunda da temel belirleyici ekseni oluşturmaktadır.

Günümüz eğitiminde, *Sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma yoluyla öğrenme* (Demircioğlu, 2010:61-66) başta olmak üzere öğretimin amaçlarına uygun değişik stratejiler önerilmektedir. Bunlarına hangilerinin tarih eğitiminde kullanılacağı değişiklik göstermekle birlikte temel ilke, kavram ve genellemelerin öğrenciye öğretilmesi aşamasında, alt düzey düşünme becerisini yeterli kılan sunuş stratejisine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi (Sönmez, 2001; Yalavuz, 2006:33); ancak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren durumlarda, öğrencilerin aktif olduğu araştırma ve keşfetmeye dayalı yöntem ve tekniklerin yer aldığı stratejilerin uygulanmasının daha uygun olacağı kabul edilmektedir (Hydan, 1993; Watts, 1995; Yalavuz, 2006:33-34).

Son yıllarda tarih eğitiminin amaçları ve eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak tarih eğitiminde uygulanabilecek aktif öğrenme yöntemlerinde de önemli bir gelişme olduğu görülmektedir.

Kırpık, tarih eğitiminde, aktif öğrenme çerçevesinde düşünülebilecek önemli tekniklerden bazılarını şu şekilde sıralamaktadır: Kartopu, köşelenme, şiir yazma, akvaryum (iç çember), vızıltı, tereyağı-ekmek, top taşıma, sandviç, flaş, kart gösterme, zihinsel haritalama, hızlı tur, kavram ağı, karşılıklı öğretim, yaratıcılık grubu, araştırma yoluyla öğrenme, problem çözme, keşfederek öğrenme, eğitimsel oyunlar, siz olsaydınız ne yapardınız, rol yapma, örnek olay inceleme, paylaşmalı öğretim, mahkeme, panel, münazara, açikoturum, forum, beyin fırtınası, Philips 66, pazaryeri, soru turu, üçlü değişim, öğrenme galerisi, tombala, soru ağı, dönüşümlü öğretim, kum saati, kart eşleştirme (Açıkgöz, 2004:127-169; Kırpık, 2009:69).

Yalavuz da 2006 yılında hazırladığı “Türkiye’de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntemin Uygulanması” adlı yüksek lisans çalışmasında büyük bir kısmı Kırpık (2009:66) ile örtüşen bir dizi aktif öğrenme yöntemini sıralamıştır. Yalavuz (2006:64-95) sıraladığı yöntemlerin uygulama örneklerini de vererek tarih öğretimi için zengin bir aktif öğrenme materyali sunmuştur.

Eğitim bilimleri ve tarih eğitiminin amaçları konusunda meydana gelen gelişmelere paralel olarak tarih öğretiminde kullanılacak aktif öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin de çeşitlendiği görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmalar sonucunda tarih eğitimi açısından yararlığı görülen ve günümüzde tarih öğretmenleri için önerilen yöntemlerden bazıları şöyle sıralanabilir:

Yerel Tarih Çalışmaları: Yerel tarih, ‘belirgin bir yerel birimin bir topluluk olarak gelişiminin tarihini kendi bağlamı içinde ve benzer başka birimlerle karşılaştırılmalı olarak incelemek’ şeklinde tanımlanabilir (Rogers, 1977:4; Aktekin, 2010b:87). “*Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*” adlı eserinde, yerel tarih eğitimi konusunda öğretmene rehberlik edecek şekilde etraflı bir çalışma sunan Demircioğlu (2010:116-128), yerel tarihin, eğitsel açıdan güncel hayatla yaşamı bir araya getirdiğini, psikolojik açıdan öğrencinin ait olduğu topluluğa daha fazla bağlanmasını, tarihsel açıdan da geçmişi günümüze getirerek geçmişin daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmektedir.

Müzelerin ve Tarihi Alanların Tarih Eğitiminde Kullanılması: Safran ve Ata (1998:1), eğitimi, okul dışındaki tarihsel yapılar, antik kentler, müzeler gibi araçlarla destekleyen bu öğretimi “okul dışı tarih öğretimi” diye isimlendirerek, tarihsel çevrenin ve kaynak kişilerin sağladığı ilk elden yazılı olmayan kanıtlarla öğrenciyi karşı karşıya getirmek gerektiğini belirtir. Müze ziyaretiyle, kanıt kullanma, yaratıcılık geliştirme, sağlıklı gözlem yapma gibi öğrencide oluşabilecek bir dizi davranış değişikliğini sıralayan Demircioğlu (2010:129-153), müze ve tarihi yerlerin tarih eğitiminde kullanımına rehberlik edecek şekilde, yapılacak çalışmaları da aşama aşama belirtmiştir.

Tarih Eğitiminde Yazılı Kanıt Kullanılması: Doğan, bütün tarih çalışmalarının can damarını belgelerin ve diğer yazılı kaynakların oluşturduğunu belirtmektedir (Doğan, 2007:33; Işık, 2011b:1289). 20. yy da gelişmeye başlayan “tarihçi ile tarih öğrencisinin

sahip olduğu tarih bilgisinin aynı mahiyette olduğu” düşüncesi, bilgiye yönelen herkesin bilginin temel kaynaklarıyla yüzleşmesini gerekli kılmıştır (Collingwod, 1990:74; Safran, 2006:36). Bu gereklilik tarih öğretiminde “kanıta dayalı öğretim” adıyla yeni bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır (Palmer ve Batho, 1981; Safran, 2006:36). Fines, öğrencilerin bir tarihçi gibi çalışmaları gerektiğini belirterek, tarihin nasıl yazıldığının, bize nasıl ulaştığının öğrencilere öğretilmemesi durumunda tarihin bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemeyeceğini belirterek, öğrencilerin aktif şekilde öğrenmelerinin anlamayı sağlayacağını ve bunun iyi bir öğrenme olacağını belirtmiştir (Fines, 1994; Işık, 2008a:390).

Tarih Eğitiminde Dramanın Kullanılması: Demircioğlu (2010:197), drama kullanımının öğrenciye sağlayacağı kazanımları; 1) öğrencilerin teorik olarak anlamakta zorlandıkları konuları bizzat yaparak yaşayarak öğrenme, 2) öğrencilerin geçmişteki olay, insan ve değerlerden haberdar edilerek kimlik gelişimlerine katkı yapmak, 3) sosyal bilimlerin ve tarihin yapısının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamak, 4) öğretmenlerin drama etkinlikleri ile öğrencilerde davranış değişikliğini gözleme imkânına sahip olmaları şeklinde sıralamaktadır.

Görsellerin Tarih Eğitiminde Kullanılması: Amerika'da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi'nin yayımladığı standartlarda "öğrenciler, geçmişi inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmesi ve kullanılabilmesi gerektiği” belirtilmektedir (Ata, 2002:82; Akbaba, 2005:187). Görsel öğelerden olan resimler geçmişi öğrencilerin gözünde basit ve anlaşılır bir hale getirmeye yardımcı olur (Demircioğlu, 2010:157). Ayrıca resimler, heykeller, baskılar ve diğer imgeler bize, yani gelecek nesillere, geçmiş kültürlerin yazıya dökülmemiş deneyimlerini ya da bilgilerini paylaşma olanağı sağlar (Akbaba, 2005:188). Günümüzde gençlerin temel bilgi kaynağının kitaplardan ziyade medyadaki görseller olduğunu belirten Aslan (2008:83), tarih eğitiminin de bu konuda sahip olduğu potansiyeli değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sözlü Tarih Çalışmaları: Sözlü tarih, belirli bir olayın gerçekleştiği dönemde yaşamış, bir olaya dolaylı ya da doğrudan iştirak etmiş ya da bir olaya şahitlik eden insanların tecrübelerini doğrudan dinleme şansı bulmuş kişilerden veri elde etme yöntemidir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2011:671). Sözlü tarihe ilişkin çalışmalar II. Dünya Savaşı'nı

takip eden yıllarda hız kazanmıştır. Bu dönemde yönetenlerin yanında yönetilen sıradan insanların tarihinin de araştırıldığı görülmektedir (Roper, 1996; Demircioğlu, 2010:102). Bu nedenle sözlü tarih çalışmalarının sosyal tarih yazımına önemli katkı sağladığı söylenebilir.

Yukarıda tarihin çağdaş amaçlarına uygun olarak sunulan aktif öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine ait liste, tarih eğitiminde, tarihi roman ve hikâye gibi edebi ürünlerin kullanılması, örnek olay çalışması, benzetişim gibi farklı metot ve tekniklerle devam ettirilebilir. Günümüzde bu konuda devam eden çalışmaların dünyadaki değişime paralel olarak daha da gelişeceği öngörülebilir. Bu durumda tarih eğitimcileri ile program geliştirme uzmanlarının ve ders kitabı hazırlama komisyonlarının güncel öğrenme metotlarını yakından takip etmeleri, çalışmalarını buna göre yapmaları gerekmektedir. Böylece tarih öğretiminin, çağdaş amaçlarına uygun olarak yürütülmesi sağlanmış olacaktır.

Çağdaş Tarih Eğitime Bir Örnek: İngiltere’de Tarih Eğitimi

İngiltere’de 1900 ile 1970 yılları arasında tarih eğitiminin niteliğinde büyük bir değişim olmamıştı (Tekeli, 2000:9). Geleneksel olarak İngiltere’de tarih eğitimi, içerik olarak çok bilgi yüklü, Britanya tarihi merkezli ve yakın zamanlarda bir eleştirmenin dediği gibi “ölü beyaz adamın” tarihine odaklanmıştı. Bilgi tabanlı müfredat modeli değişmeden ve herhangi bir meydan okumaya maruz kalmadan on yıllarca devam etti (Smart ve Harnett, 2009:104). Eski model diye adlandırılan bu yaklaşımda, pasif bir alıcı olan öğrenciden istenen, kendisine anlatılanı öğrenmesi ve hatırlamasıydı. Öğrenciye anlatılacak olan da onun ulusunun geçmişi ve diğer uluslardan ayırıcı olan özellikleriydi. Ders, öğretmenin anlatımına ve deftere tutturduğu notlara dayalı işlenirdi. Ders kitapları da homojen vatandaş yetiştirme amaçlı olarak merkezi müfredatla hazırlanırdı (Tekeli, 2000:9).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanda önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Dünyada meydana gelen bu değişimden, diğer disiplinlerle beraber tarih öğretimini de etkilenmiş ve özellikle İngiltere merkezli olmak üzere, tarihin neden öğretildiği, amaçları, felsefesi ve nasıl öğretilmesi gerektiği üzerine yoğun tartışmalar yaşanmıştır (Demircioğlu, 2006a:139).

1968’de Tarih derneğinin yayını olan “Tarih” dergisinde “Tarih Tehlikede” başlığıyla yayınlanan bir makale (Price, 1968; Smart ve Harnett, 2009:104), okullardaki

tarih eğitiminin değeri ve doğası hakkındaki tartışmayı alevlendiren gelişme oldu. Bu çalışmalar sonucunda “*Yeni Tarih*” olarak adlandırılan yaklaşım, tarih derslerinde beceri ve kavram tabanlı bir yaklaşımı kaynaştırdı ve tarih derslerinde bilgilerin ezberlenip hatırlanması yerine, yerel ve milli tarih ile uluslararası tarihin derinlemesine ele alınmasına ve genel boyutlarına odaklanılmasına yönelik bir anlayış getirdi (Smart ve Harnett, 2009:105).

“Yeni Tarih” yaklaşımı ile bilginin basitçe hatırlanılması yerine tarihinin metodolojisi, tarihsel sürecin uygulanması, eleştirel kanıt kullanımı ile beceriler ve kavramlar üzerine odaklanmış bir tarih anlayışı benimsendi (Smart ve Harnett, 2009:105). Bu yeni müfredatla öğrenci sınıf öğretmenin anlattığını ezberleyen bir kişi olmaktan çıkarak; oyunlarla, tartışmalarla, eleştirel değerlendirmelerle grafikler, haritalar yaparak, değişik kaynaklar kullanarak, tarih yazarak aktif öğrenmeyi gerçekleştirecektir.

Nitekim mevcut “İngiliz Milli Tarih Müfredat”ı öğrencilerin çok çeşitli bilgi kaynakları kullanmalarını (tarihi eserler, resimler, haritalar, belgeler vb.) istemektedir ve ebeveynlerle büyük anne- babalar, okulların kendi müzelerini kurmaları için okullara çeşitli kaynaklar bağışlamaları doğrultusunda teşvik edilmektedirler (Barnsdale-Paddock ve Harnett, 2002; Smart ve Harnett, 2009:110). Aynı zamanda aile üyeleri ile yerel topluluk üyelerinin okullara gidip çocuklarla, o yörede geçmişteki hayatın nasıl olduğu hakkındaki anılarını paylaşmaları sıkça görülen bir uygulamadır. Ayrıca son zamanlarda tarihi eser kopyalarının üretilmesiyle öğrenciler, bir Antik Yunan vazosunun kopyasına dokunma veya bir Roma yağ kandilini yakma fırsatı bulabilmektedirler. Milli Tarih Müfredatı aynı zamanda çocukların tarihsel alan ve binaları ziyaret etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk müzelerde, sanat galerilerinde ve tarihi mekânlarda pek çok eğitim materyali hazırlanmasına ve öğretmenlerin bu mekânlardaki koleksiyonları nasıl kullanabileceklerine dair rehber materyaller hazırlanmasını sağlamıştır. Pek çok tarihsel mekân öğrencilerin kostümler giyerek geçmişte yaşamış insanların rollerine bürünmesini teşvik eden tarihsel canlandırmalara imkân sağlamıştır. Drama ve rol yapma da okullarda etkili olan öğrenme stratejilerindedir. Örneğin pek çok okul kendi 19. yüzyıl sınıf odalarını oluşturur ve bu odalarda öğrenciler önceki yüzyılın öğrencileri rolüne girerler (Sands, 2004:115; Smart ve Harnett, 2009:110). Okul öncesi eğitimde oyun alanı bir ortaçağ

kalesine dönüştürülebilmekte ve çocukların o dönemlerde yaşamış farklı kişilerin rollerine bürünmeleri teşvik edilebilmektedir (Harnett, 1998:115; Smart ve Harnett, 2009:110-111). Bu tarz yaklaşımlar öğrenciler tarafından oldukça beğenilmektedir ve çoğunlukla ilköğretimde tarih öğrenmenin en hatırdadır kalır deneyimleri olmaktadır (Smart ve Harnett, 2009:110).

İngiltere’de okutulan ders kitapları incelediğinde öğrenci merkezli bir anlayış göze çarpmaktadır. Olaylar sunulurken, öğrencilerin tarihi olayla bütünleşmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrenci olay esnasında bazen bir komutan olup karar veriyor, bazen bir tüccar olup dönemin şartlarına göre ticaret yapıyor, bazen de halkın arasına karışıp vergi düzenini eleştirebiliyor. Olayların çözümü öğrenciye bırakılıyor, sorunlarla karşılaştığında arkadaşlarıyla tartışıyor ve fikirlerini açıkça ifşa ederek “ezberlemeden öğrenmeyi” öğreniyor (Yıldız, 2003:184).

İngiltere tarih öğretiminin, aktif öğrenme ortamını sağlama konusunda oldukça başarılı olduğu konusunda genel bir kabul olmasına karşın, tarih öğretiminde ulusallığın oranı konusunda farklı değerlendirmeler göze çarpmaktadır. Çayır (2010:28), İngiltere’nin, ders kitaplarında zamanla kendisini Büyük Britanya İmparatorluğu olarak değil, çok kültürlü bir devlet olarak tanımlamaya başladığını belirtir. Fakat tarihin ulusallığının oranı konusunda İngiltere’de hala sorunlar yaşandığı da belirtilmektedir. Nitekim Phillips, yeni müfredatın tarihçiler arasında görüş ayrılıklarını ortaya çıkardığını, sağcı muhafazakâr kesim tarafından yapılan, “temel tarihi bilgileri ve isimleri bilmeyen bir nesil yetiştiği” şeklindeki eleştirilerin devam ettiğini belirtir (Phillips, 1996, 1998; Smart ve Harnett, 2009:105). Smart ve Harnett’in (2009:105-106) kendi tespitlerinde de, Yeni Tarih’in yerleşmesine rağmen, 1980-1990 yılları arasında İngiliz tarih programının millik lehinde bir dizi düzenlemeden geçtiği ve bu şekilde sürecin İngiliz tarihi ünitelerinin baskın olduğu ve her yeni versiyonda ünite başlıkları değişmesine rağmen İngiliz tarihine odaklanan bir müfredat olmaya doğru gittiği belirtilir.

Ulusallık lehinde yapılan tüm düzenleme ve değişimlere rağmen yerel, İngiliz, Avrupa ve dünya tarihinden oluşan temel öğeler yaklaşık 20 yıldır gerek 1. basamak gerekse 2. basamak için çoğunlukla değişmemiştir (DfEE& QCA, 1999; Smart ve Harnett, 2009:108). Örneğin İngiltere Milli Tarih Müfredatına göre 7-11 yaş arası II. Temel Basamak tarih öğretiminin şu şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir:

“a) Bir yerel tarih çalışması, üç Britanya tarihi konusu, bir Avrupa tarihi ve bir dünya tarihi konusu öğretilmelidir. b) İngiltere, İrlanda, İskoçya ve Galler tarihlerinin uygun bulunan çeşitli yönleri öğretilmelidir. Bu konuların o dönemdeki Britanya, Avrupa ve dünya tarihiyle bağlantısı da kurulmalıdır” (Smart, 2009:88). Bu yaklaşımın İngiliz tarih öğretiminin genel karakterini yansıttığı savunulabilir.

Özetle, İngiltere’de 1970’li yıllardan sonra yeni bir tarih anlayışı benimsendiği, millilik lehine geri dönüşlerine rağmen yerel, ulusal, Avrupa ve dünya tarihlerini gözetilerek, dengeli sayılabilecek tarih programları hazırlandığı, tarih eğitiminde öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği ve gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı etkinliklerle bunun büyük ölçüde de uygulandığı söylenebilir.

Tarih Öğretiminde Müfredat Programları ve Ders Kitapları

Müfredat Programları

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretimin kapsam ve hedefi eğitim programlarıyla belirlenmektedir (Erden, 1998:4; Berk, 2008:3). Tüm dersler için konuların etkin ve verimli öğrenilebilmesi için öğretilecek konuların önceden belli olması gerekmektedir. Öğretilecek konuların önceden belirlenmesi öğrenci ve öğretmen için dersi kolaylaştırıcı olur, konuların belirli bir program dâhilinde öğrenciye sunumuyla, dersin amacına daha kolay ulaşmış olur (Kirez, 2008:35).

Varış, eğitim programını; “gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü” olarak tanımlar. Bu tanım ışığında programın birbirleriyle etkileşim ve dayanışma içinde olan yapısal boyutları kapsamında, programın temel öğeleri amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme olarak kabul edilmektedir. Varış’a göre, bu öğeler program geliştirmeye mantıksal bir düzen getirmektedir (Varış,1996:17; Karakuş, 2006:16).

Osmanlı’dan günümüze müfredat programları konusunda en önemli noktalardan biri içerik meselesi olmuştur. Tarih konularının seçimi ve oranlarının belirlenmesi sorunu günümüzde hala önemini korumaktadır. Bir kısım tarihçi ve aydın, Avrupa ve Dünya Tarihi’nin nitelik ve nicelik açısından yeterli olmadığını ileri sürerken, bir kısmı da Türk tarihinin benzer bir durumda olduğu savunmuştur (Demirel ve Turan, 2009:16).

Avrupa Konseyi’nin tarih eğitimiyle ilgili değişik konferanslarında, yerel ve bölgesel tarihin önemi, yerel ve milli tarih ile Avrupa ve dünya tarihi arasında denge

kurulması gerektiği dile getirilmiştir (Işık, 2008b:292).Bu konuda Avrupa'nın genelinde olduğu Türkiye'de de problemler yaşandığı (Harnet, 2009:147-160) ve bu durumun müfredat programının kapsam açısından en önemli sorunlarından birini teşkil ettiği söylenebilir.

Ders Kitapları

Eğitim programlarının temel öğelerinden birisi ders kitabıdır (Berk, 2008:3). Ders kitapları öğrenme öğretme süreci içinde, planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini etkileyen bir rehberdir. Öğretimde, öğretmenin özelliklerini daha iyi kullanmasına, öğrencilerin de öğretmenin anlattıklarını istedikleri zaman ve mekânda, istedikleri miktarda tekrar etmesine olanak sağlayan bir ders materyalidir. Ders kitabı tüm öğeleriyle öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin toplumda her yönüyle söz sahibi olabilecek bir takım özelliklerle donatılması onlara sunulacak kaliteli eğitim ve kaliteli ders kitapları sayesinde olur (Büyükalın, 2003:99; Berk, 2008:3). Demirel ve Turan (2009:21)'a göre, eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değer yargıları ders kitapları tarafından şekillendirilir.

Programlar ile öğrenci arasında köprü vazifesi gören, öğretimde öğretmenin vermek istediklerini düzenli vermesine; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde tekrar etmesine imkân veren temel materyal olan ders kitabının taşınması gereken nitelikler hakkında yakın zamana kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda ders kitaplarının nasıl olması gerektiği, kimler tarafından hazırlanacağı, kimlerin ders kitabının seçiminde etkili olacağı sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır (Demirel ve Turan, 2009:21).

Genel olarak ders kitapları, fiziksel ve görsel özellikler, içerik (Karabağ, 2012:42), öğrenme ve öğretme süreçleri (Şahin, 2004:374) gibi farklı açılardan ele alınabilmektedir. Bunlara, ders kitabının sistematikliği de ayrı bir kategori olarak eklenebilir.

2589 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan "Kitapların Hazırlanması İle İlgili Esas ve Usuller"e göre ders kitaplarının ön kapak, kitap sırtı, arka kapak ve iç kapak gibi özellikler ders kitaplarının fiziksel niteliklerinin ölçütü olarak kabul edilebilir (Karabağ, 2012:42).

Akbaba (2013:10) ders kitaplarının, görsel materyallerin etkili ve yeterli şekilde kullanıldığı baskı kalitesi yüksek kitaplar haline getirilmesi gerektiğini belirtir. Görsel tasarımı uygun olan ders kitaplarının öğrenciyi derse karşı daha çok motive ettiği ve öğrencinin başarısının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Eşgi, 2004; Uluşık, 2008:4). Ders kitaplarında kullanılacak görsellerin, öğrenci gelişim düzeylerine, görsel tasarım ilkelerine ve içeriğe uygun, büyüklük açısından yeterli, çekici ve estetik olması gerekir (Karabağ, 2012:45-46).

Ders kitabının içeriğiyle ilgili en önemli hususlardan biri, kitabın bilimsel içeriğe sahip olmasıdır. Bu açıdan kitap, çağdaş, bilimsel ve felsefi yaklaşımlarla tutarlı, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve gelişim düzeyleri ile öğrenme ilkelerine uygun olmalı, kronolojik sırayı takip edecek şekilde, kavram ve genellemeleri yerinde ve doğru kullanılmalıdır (Karabağ, 2012:47). Bunun yanında ders kitaplarındaki içerik, hedef davranışlarla tutarlı ve gereksiz ayrıntılardan arındırılmış ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olma gibi nitelikleri de taşımaktadır (Sönmez, 1998:84-87; Berk, 2008:20).

Ders kitabı sistematik bir yapıda olmalıdır. Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, birbirinin ön koşulu ve kendi içinde mantıksal bir bütünlüğe sahip olacak şekilde düzenlenmelidir. İçeriği belirleyen cümleler ise kurallı ve anlaşılır olmalıdır (Sönmez, 1998:84-87; Berk, 2008:20).

Ders kitabı, öğrenme ve öğretme süreçleri açısından, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap etmeli, öğrenme etkinlikleri ile birden fazla davranışı gerçekleştirmeyi hedeflemeli, öğrencide eleştirel düşünme yeteneğini ortaya çıkarmalı, öğrencinin yaprak yaşayarak öğrenmesine yardımcı olmalı, öğrencinin bağımsız düşünme yeteneğini pekiştirmelidir (Şahin, 2004:374-375). Pedagojik anlamda öğrenci merkezli, belirli bir sistem içinde öğrencilere beceriler kazandıran, öğrencilerin bireysel gelişimini destekleyen bir nitelik göstermelidir (Kabapınar, 2003:332-333; Berk, 2008:20).

EUROCLIO'nun öğretmen toplantılarında “iyi bir tarih ders kitabı nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir (Karabağ, 2003; Karabağ, 2012:55-57):

1. Sınırları zorlayıcı olmalıdır.
2. Aktif ve yaratıcı olmalıdır.
3. Akademik ve eğitsel anlamda en yeni olmalıdır.

4. Çok yönlü ve çok perspektifli olmalıdır.
5. Yaş grubuna ve yeteneklerine uygun olmalıdır.
6. Ders kitabında, hedef gruba uygun bir dil kullanılmalı, dil yeteneklerini geliştirici olmalıdır.
7. Ders programını bütünüyle kapsamalıdır.
8. İlgi çekici olmalıdır.
9. Yardımcı araç-gereç, bilişim ve iletişim teknolojileri ile bağlantılı olmalıdır.
10. Dersler arasında bağlantı kurmaya imkân vermelidir.

Türkiye’de MEB tarafından hazırlanan ve 11/12/2012 tarih ve 28474 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”, hazırlanacak ders kitaplarının niteliklerini belirlemektedir. Bu yönetmelikte hazırlanacak ders kitaplarının anayasa ve yasalara uygun olması, ayrımcılık içermemesi, bilimsel ilke ve yöntemlere göre hazırlanması, öğretim programının kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri, tavır ve tutumları kapsamaması, öğrenciyi aktif kılacak yapıda olması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2012b:3).

Türkiye’de Mevcut Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları

Ülkemizde tarih ve sosyal bilgiler dersleri yöntem ve içerik açısından öteden beri çeşitli eleştiriler almıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu derslere yöneltilen çeşitli eleştirileri de göz önünde bulundurarak 2004 yılından itibaren ilk ve orta öğretim ders programlarını yenilemiş ve buna paralel olarak yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Yeni sosyal bilgiler ve tarih ders programları incelendiğinde, programlarda bugüne kadar bu derslere yönelik eleştirilerin göz önünde bulundurulduğu ve programların teorik olarak uluslararası gelişmeleri yansıtmaya çalıştığı söylenebilir (Aktekin, 2010a:105).

İlköğretim Sosyal Bilgiler ve İnkılap Tarihi Programlarında Yenileşme

İlköğretim seviyesinde tarih konuları 1-3 sınıflarda hayat bilgisi, 4. 5. 6. ve 7. sınıflarda da sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise 8. sınıfta ayrı bir ders olarak okutulmaktadır.

İlköğretimde 2003 yılında başlayan program geliştirme çalışmalarında 81 ilden gelen sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin raporları doğrultusunda 4. 5.

6. ve 7.sınıf sosyal bilgiler dersi, çağdaş sosyal bilgiler anlayışları ışığında yeniden ele alınmış, bu kapsamda hazırlanan ilköğretim birinci kademe için yeni programlar (1-5. sınıflar) 2004-2005 öğretim yılında pilot bölgelerde, 2005-2006 öğretim yılında da ülke çapında uygulanmıştır (Ata, 2006:36).

Yeni müfredatta, programı oluşturan temel öğelerin beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar olduğu belirtilmektedir (MEB, 2004:2). Bu programda sosyal bilgileri oluşturan disiplinler arasında bir denge kurulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerde geliştirilmek istenen temel beceriler, değerler ve disiplinlere özgü yapısal kavramlar belirlenmiş, bunlar 4.5.6. ve 7. sınıflara hiyerarşik olarak dağıtılmıştır (Ata, 2006:36).

Böylece 1998 yılındaki bilgi ağırlıklı yaklaşımdan beceri ve değer ağırlıklı çağdaş eğitim yaklaşımına geçilmeye çalışılmıştır. Yeni sosyal bilgiler programında amaçlar iki boyutta ele alınmıştır. İlk programın genel amaçları, ikincisi ise ünite bazında belirtilen kazanımlardır. Programda toplam 17 genel amaç ifadesi yer almaktadır. Bu genel amaçları, çağdaş sosyal bilgiler anlayışını kapsamı açısından değerlendirdiğimizde; hem beceri, değer-tutum, hem de sosyal bilgilerin dayandığı bilgi temelleri açısından oldukça kapsamlı hazırlandığı görülmektedir. *Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)* tarafından belirlenen tüm öğrenme alanlarını kapsayacak nitelikte amaç ifadesi bulunmaktadır. Bilgi, beceri, değer-tutum açısından bilgi lehine biraz dengesizlik olmasına karşın, 1988 sosyal bilgiler programıyla karşılaştırılamayacak ölçüde beceri ve değerlerle ilgili amaçları da içermektedir. Genel amaçları yerel, bölgesel, ulusal ve evrensel nitelikler açısından değerlendirdiğimizde, ulusal özelliklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ancak yeterince evrensel niteliklere de vurgu yapıldığı (Doğanay, 2008:90) şeklinde görüşlerde vardır.

Programın önemli özelliklerinden biri, davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak aktif öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşıma geçmeye çalışmasıdır. “Programın, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim gösterdiği, bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı” belirtilmektedir (MEB, 2004:1).

Yeni müfredata uygun olarak ders kitapları da hazırlanmıştır. Öğrenci için ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı şeklinde iki kitap, öğretmen için de her ders için bir kılavuz kitap hazırlanarak her öğretim yılı başında okullara gönderilmektedir.

Orta Öğretim Tarih Programında Yenileşme

2000'li yılların başında ülkemizde başlatılan ilk ve ortaöğretim müfredat geliştirme reformu çerçevesinde, 2007 yılından itibaren ortaöğretim tarih dersi öğretim programları da yenilenme sürecine girmiştir. Dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih programları sırasıyla 2007 ve 2008 yıllarında yayınlanmıştır (Öztürk, 2009:2).

Yeni ortaöğretim tarih programında tarih öğretiminin amaçları ve genel ilkeleriyle ilgili önemli bir değişim öngörülmüştür. Bilgi aktarımına odaklı ve tekdüze öğretimin yerine, birtakım tutum ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan ve öğrenci merkezli öğretim etkinliklerine dayanan bir eğitim anlayışının yerleştirilmesi hedeflenmiştir (Öztürk, 2009:1). Programlardaki ifadesiyle “*öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır*” (MEB, 2007:8; Öztürk, 2009:2). Bu bağlamda, tarih dersinin amaç ve kazanımlarının düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve materyallerinde, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde önemli yenilikler hedeflenmiştir (MEB, 2007; MEB, 2008; Öztürk, 2009:2).

Yeni programın niteliğini ortaya koymasından bu programda sıralanan tarih dersinin toplam 15 genel amacından bir kısmını şöyle sıralamak yararlı olacaktır (MEB, 2007:4; MEB, 2011a:3-4):

- ✓ Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak
- ✓ Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak
- ✓ Öğrencilerin; farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak
- ✓ Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak

✓ Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak

Programda geçen diğer genel amaçlarla birlikte değerlendirildiğinde 2007 tarih programının tarih öğretiminin çağdaş amaçlarını barındırma amacı taşıdığı söylenebilir.

Mevcut 2007 programı, ‘öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler’ olarak tanımlanan beceri eğitimini de (Aktekin, 2010a:106) ön planda tutmaya çalışmıştır. 2007 yılında hazırlanan tarih öğretim programında, 9. sınıftan başlayan tarih eğitimiyle 11. sınıfın sonunda öğrencilerin kazanacakları ve yaşam boyu kullanacakları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, sosyal katılım gibi bir dizi temel beceri sıralanmaktadır (MEB, 2007:10; MEB, 2011a:7).

Genel becerilerin yanında Tarih Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tarihsel düşünme becerileri de şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 2007:10):

- Kronolojik düşünme
- Tarihsel kavrama
- Tarihsel analiz ve yorum
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme
- Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma

Bu becerilere paralel kavram ve değerlere de değinen yeni program, bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı/oluşturmacı (constructivist) anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin karar verici olarak yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak kullanılması hedeflenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin, aktif olan öğrenci tarafından yapılandırılması, yorumlanması, ön bilgilerine göre yeniden organize edilmesi gibi hususlar ön plana çıkmaktadır (Yelken, 2010; Aktekin, 2010a:107).

Orta Öğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Programları ve İçerikleri

Orta Öğretim Kurumlarında Okutulan Tarih Programları

2011-2012 Eğitim Öğretim yılı MEB haftalık ders programlarına göre ortaöğretim tarih programı kapsamında şu dersler okutulmaktadır (MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğü Web Sayfası):

✓ “Ortaöğretim Tarih 9”, “Ortaöğretim Tarih 10” ve 11. sınıflarda okutulan “T.C.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adlı üç ders tüm lise türlerinde, her bir ders için haftalık iki saat olmak üzere, zorunlu dersler olarak okutulmaktadır.

✓ “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” dersi, sosyal bilimler liselerinin 12. sınıfında 4 saat olarak zorunlu dersler arasında iken, Anadolu liselerinde ve genel liselerde 2 veya 4 saatlik seçmeli ders olarak okutulabilmektedir.

✓ Anadolu liseleri ile genel liselerin 10. sınıfında 2 saat “10. Sınıf Seçmeli Tarih” dersi ve 11. sınıfında da 2 veya 4 saat şeklinde “11. Sınıf Seçmeli Tarih” dersi okutulabilmektedir.

✓ Bunların dışında imam hatipler ile Anadolu imam hatip liselerinde *Dinler Tarihi* ve *İslam Tarihi* dersleri, Anadolu öğretmen liselerinde *Türk Eğitim Tarihi*, güzel sanatlar ve spor liselerinde *Geleneksel Türk Müziği Tarihi*, *Beden Eğitimi ve Spor Tarihi*, *Türk Spor Tarihi* gibi ilgili meslek eğitimlerinin tarihini içeren dersler de okutulmaktadır.

Orta Öğretim Tarih Programlarının İçerikleri

Orta öğretim tarih programlarının içerikleri şu şekilde özetlenebilir:

✓ *9. Sınıf Tarih Programı*, Tarihe Giriş ünitesiyle başlar, İlkçağ Medeniyetleri, İlk Türk Devletleri, İslamiyet Tarihi, İlk Müslüman Türk Devletleri ile devam eder, Anadolu Selçuklu Devleti’nin yıkılışı ile sona erer (MEB, 2007:7).

✓ *10. Sınıf Tarih Programı*, Osmanlı Devleti’nin kuruluşu ile başlar, I. Dünya Savaşı’nın sonuna kadar, diğer bir deyişle Osmanlı Devleti’nin fiili olarak bitişine kadar olan dönemi içine alır. Toplam 5 üniteden oluşmaktadır. Coğrafi Keşifler, Rönesans, ABD’nin kuruluşu, Fransız İhtilali gibi sınırlı birkaç konu dışında müfredatın tamamına yakını Osmanlı tarihi üzerine kurulmuştur (MEB, 2011a:16-34). Bu nedenle 10. Sınıf Tarih Dersi Programı, “Osmanlı Tarihi” olarak da isimlendirilebilecek bir yapıdadır.

✓ *10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Programı*, 10. sınıf tarih dersiyle aynı sayıda ve isimde ve üniteye sahiptir. İki program arasındaki fark, 10. Sınıf Tarih Dersi Programı siyasi tarih ekseninde hazırlanmışken, 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Programı kültür ve medeniyet tarihi ekseninde yazılmıştır (MEB, 2011a:38-47). Bu nedenle 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Programı, “Osmanlı Kültür ve Uygarlık Tarihi” olarak da isimlendirilebilecek bir yapıdadır.

✓ *11. Sınıf Tarih Programı*, Türklerde Devlet Yapısı ünitesi ile başlar, Türklerde Toplum, Türklerde Hukuk, Türklerde Ekonomi, Türklerde Eğitim üniteleriyle devam ederek Türklerde Sanat ünitesiyle sona erer (MEB, 2011b:19-34). Bu program, “Türk Uygarlık Tarihi” olarak isimlendirilebilecek bir yapıdadır.

✓ *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Programı*, 20.Yüzyılın Başında Dünya, II. Dünya Savaşı, Soğuk Savaş Dönemi, Yumuşama Dönemi ve Sonrası, Küreselleşen Dünya olmak üzere toplam 5 üniteden oluşmaktadır (MEB, 2008:16-29). Mevcut tarih programları arasında en güncel ve dünya tarihi kriterlerine uygun müfredatlarından biri olarak nitelendirilebilir.

✓ *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Programı*, Atatürk’ün hayatı ile başlayıp ölümüne kadar olan dönemi içine alır (MEB, 2012a:20-41).

Mevcut 9. Sınıf Programı ve Ders Kitabı

Bu çalışmanın ana konusunu teşkil etmesi bakımında 2011-2012 eğitim öğretim yılında yürürlükte olan 9. Sınıf Tarih Müfredat Programı ile aynı dönemde, bu araştırmanın evren ve örneklem alanı olan Van Merkez Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı orta öğretim kurumlarında okutulan 9. sınıf tarih ders kitabını daha yakından incelemek gerekir.

Mevcut 9. Sınıf Müfredat Programı

Mevcut 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2007 yılında kabul edilmiş ve 2008–2009 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur (Aktekin ve Ceylan, 2012:253). Tarih dersi öğretim programı haftada 2 saat esas alınarak hazırlanmıştır. Program aşağıdaki tabloda belirtilen 6 üniteden oluşmaktadır (MEB, 2007:7).

Tablo 1: 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı

TARİH DERSİ (9. SINIF) ÖĞRETİM PROGRAMI ÜNİTELERİ, KAZANIM SAYILARI, SÜRELERİ VE ORANLARI			
ÜNİTE	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI (%)
Tarih Bilimi	9	14	20
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	10	14
İlk Türk Devletleri	8	12	18
İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	7	10	16
Türk-İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	8	12	18
Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	6	14	14
Toplam	44	72	100

(MEB, 2007:7)

Programla ilgili ilk dikkati çeken noktalardan biri çok geniş bir sahayı kapsamasıdır. Bu program, öğrencide tarih kavramı ile ilgili bir bilinç oluşturacak konularla başlar, İlkçağ uygarlıklarını içine alır ve esas nokta olarak Türk ve İslam tarihi üzerinde yoğunlaşır.

Programda, uygulamada dikkat edilecek hususlardan bazıları şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2007:5-6):

✓ “Tarih Bilimi ve İnsan” ünitesi anahtar ünite olarak hazırlanmıştır. Bu üniteye tarih metodolojisi ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Öğrencilerin bu üniteye kazandığı bilgi ve becerileri, diğer ünitelerde de kullanmaları sağlanmalıdır. Böylece kazanılan bilgi ve beceriler öğrenciler tarafından içselleştirilebilecektir.

✓ Tarih biliminin diğer bilimlerle ilişkisi ilgili ünitelerde vurgulanmalıdır.

✓ Ders işlenişleri ve etkinlikler tarihsel düşünme becerilerini edindirmeye ve geliştirmeye yönelik olmalıdır.

✓ Kronolojik düşünme becerisi, olaylar arasındaki ilişkilerin incelenmesi veya tarihte sebep sonuç ilişkilerinin açıklanması açısından önemlidir. Bu anlayışla dersin kazanımları yazılırken kronolojiye dikkat edilmiştir. Ancak; bazı konuların bütüncül olarak işlenebilmesi için kronolojik kaygı olmadan kazanım içeriklerine uygun olarak seçilecek temalar (bilimsel gelişmeler, feodalizm, kölelik, demokrasi, insan hakları, din, ordu, aile, eğitim, denizcilik, doğal afetler, salgın hastalıklar, göç vb. temalar) proje görevi olarak öğrencilere verilmelidir.

✓ Öğrencilerin tarihî olayları eş zamanlı (senkronik) algılamalarını sağlamak amacıyla harita vb. materyallerden yararlanılmalıdır. Eş zamanlı tarih şeritleri hazırlanmalıdır.

✓ Kazanım, açıklama ve etkinlik örneklerinin yer aldığı program tablosu çok önemlidir. Derse ön hazırlık yapılırken genel amaçlar, ünite kazanımları ve açıklamalar dikkate alınmalıdır. Öğrencinin aktif katılımını sağlamak, dersi daha etkili ve zevkli hâle getirebilmek için farklı yöntem ve teknikleri içeren etkinlikler yapılmalıdır. Etkinlik tasarlanırken kazanımlar, açıklamalar, öğrenme stilleri, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ve okulun bulunduğu çevre göz önüne alınmalıdır.

✓ Kazanımlar, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Medeniyetlerin ve kültürlerin oluşumunda kadın ve erkeğin katkısına ve tarihin öznesinin “insan” olduğuna dikkat çekilmelidir.

Bunların dışında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespiti için ilköğretim Sosyal Bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programlarının incelenmesi, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirmeler yapılması müze ve tarihi mekânlara geziler düzenlenmesi, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, ünitelere uygun kitapların okutulması gibi öneriler de sıralanmaktadır.

Mevcut 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı

2011-2012 eğitim-öğretim yılında orta öğretim okullarında okutulan 9. sınıf ders kitabı “Orta Öğretim Tarih 9” adıyla A. Sever, M. Yurtbay, T. Özcan, Y. Okur ve İ. Genç’ten oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 30/06/2008 tarih ve 144 kararıyla onaylanarak ders kitabı olarak ortaöğretim kurumlarında okutulmuştur (MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Web Sayfası).

Kitapta en çok yer kaplayan kısım, konu anlatım metinleridir. Tüm olgu ve olaylarla ilgili önce konu anlatımları verilmiştir. Metinler kitabın ana omurgasını oluşturmaktadır. Metinlerin, içerik olarak uygarlık tarihine değinilmekle beraber, siyasi tarih ağırlıklı olduğu söylenebilir. Örneğin, “Uygarlığın Doğuşu ve İlkçağ Uygarlıkları” ünitesinde kültür tarihi ile ilgili bilgiler ağırlıklı iken İlk Türk Devletleri ünitesinin siyasi tarih ağırlıklı olarak ele alındığı, Göktürk, Uygur gibi devletlerin tarihlerinin kağanlarının dönemine göre ayrı ayrı olarak anlatıldığı gözlenmektedir.

Siyasi tarih ağırlıklı metinlerin içinde yer ve kişi isimlerinin yoğun geçmesi dikkat çekmektedir.

Metinlerden sonra en çok göze çarpan kısımlar, konu anlatımlarını destekleyen “*yorumlayalım*” adlı kesitlerdir. Bu kısım I. ve II. el kaynak metinler, şiirler, haritalar ve diğer görsellerden oluşmaktadır. Burada öğrencinin dikkatini çekecek etkili kaynaklar seçilmeye özen gösterilmiştir. Örneğin tarihe yardımcı bilimlerden arkeoloji konusunu desteklemek için “Sular Altında Saklanan Hazine” adlı metinde Ege Denizi’nde bulunan batık gemilerden elde edilen tarihi eserlerden bahsedilmektedir (Okur, Genç, Özcan, Yurtbay ve Sever, 2009:27). Yorumlayalım bölümleri en etkili olan kısımlardan biri olarak değerlendirilebilir. Klasik anlatımdan sıkılan öğrenci için farklı bir pencere açma niteliği taşımaktadır. Bu kısımların önemli bir özelliği de siyasi tarihten ziyade uygarlık tarihi ile ilgili ve çoğu güncel değere sahip olan bilgiler içermesidir.

Kitapta “*öğrenelim*” şeklinde kesitler de verilmektedir. Nitelik olarak “*yorumlayalım*” kısımlarına benzeyen, fakat öğrencinin yorumunu istemeyen, konu ile ilgili ek bilgilerin de verildiği bu kesitler kitabın içine konularla bağlantılı olacak şekilde serpiştirilmiştir.

Konu anlatımının çeşitli aşamalarında öğrenmeyi pekiştirmek için sorular sorulmaktadır. Sorulardan oluşan “*Cevaplayalım*” adlı kısımlarla dersin her sürecinde değerlendirme imkânı sağlanmaya çalışılmıştır. Büyük kısmı açık uçlu olan bu sorularla bilgi ölçmekten ziyade üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Bunların dışında kitabı zenginleştiren birçok bölüm de bulunmaktadır. Konuya girerken öğrenciyi motive etmek için tasarlanmış olan “*düşünelim*” , ders içi ve ders dışı etkinlikleri içeren “*uygulayalım*”, metnin drama olarak canlandırılmasını amaçlayan “*canlandıralım*” , konularla ilgili mekânların gezilerek bilgi edinilmesini amaçlayan “*gezelim*” gibi öğrenciyi farklı etkinliklere yöneltecek kısımlar, konuların arasına dağıtılmıştır.

Kitabın hemen hemen her sayfasında harita, diyagram, resim gibi görseller bulunmaktadır. Haritaların üzerinde belirtilen resimler ve işaretler yardımıyla bilgi, görsel anlatımlarla zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak bakıldığında mevcut ders kitabının klasik öyküleyici anlatıma dayanan ders kitabı çerçevesini kırdığı, bilgiyi öğrencinin ilgisini çekecek bir formatta vermeye çalıştığı, öğrenciyi aktifleştirme amacı da taşıdığı söylenebilir. Ancak tarih öğretiminin amaçlarının çeşitlenmesi ve eğitim bilimleri alanındaki sürekli gelişme günümüzde kitabın yeterliliğinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerden ve öğrencilerden gelecek geri dönütlerin daha işlevsel kitapların hazırlanmasına ışık tutacağı öngörülebilir.

Alanda Yapılan Çalışmalar

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tarih müfredat programları ve ders kitapları üzerine Osmanlıdan günümüze kadar farklı dönemleri inceleyen, tarih eğitiminin farklı alanlarını ele alan eserler bulunmaktadır. Bu eserlerin tamamına değinmek bu tez çalışmasının kapsamını aşmaktadır. Bu nedenle bu çalışmamızda temel bazı eserler ile doğrudan veya yakından bu tezin konusuyla ilgili yapılan çalışmalardan bazılarına değinilmekle yetinilecektir. Literatür taraması yapıp seçilen eser ve çalışmalar aşağıya çıkarılmıştır:

Aktekin ve Ceylan (2012) tarafından “9. Sınıf Yeni Tarih Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri” adıyla yayınlanan çalışmada, hazırlanan anket 2008-2009 Eğitim öğretim yılında Giresun ili ve ilçelerinde görev yapan 50 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Aynı konuda 10 öğretmen ile de mülakat yapılmıştır. Uygulanan anket ve yapılan mülakat sonuçları değerlendirmelerinden; tarih öğretmenlerinin 2007 yılı 9. sınıf tarih öğretim programı hakkında olumlu bir tutuma sahip oldukları, ancak eski programın uygulanması sırasında yaşanan sorunların tam olarak giderilmediği, programla ilgili birtakım tereddütler yaşandığı tespit edilmektedir.

Bal (2011), tarafından “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı Ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması” adıyla yayınlanan çalışmada, tarih öğretiminin sorunları konusunda öğretmen adayları ile tarih öğretmenlerinin görüşleri alınarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin “müfredat yoğunluğunu”, öğretmen adaylarının ise “yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ve kullanılmamasını” daha yüksek oranda sorun olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Demircioğlu (2010) “Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar” adlı kitabında tarih öğretimi ile ilgili genel kavramlara ve tarih öğretiminin genel amaçlarına değindikten sonra çağdaş eğitim anlayışları ışığında öğrenciyi aktif hale getirecek tarih öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Safran (2011), editörlüğünde sunulan “Tarih Nasıl Öğretilir” adlı kitap, Giriş ve toplam yedi bölümde oluşmaktadır. Eser, tarih, tarih yazımı, dünya’da ve Türkiye’de tarih öğretiminin gelişimi, müfredat programları ve ders kitapları, tarih eğitiminde kullanılabilir özel öğretim yöntemleri başta olmak üzere tarih öğretimi ile ilgili birçok konuya değinerek, alana geniş bir yelpaze yaklaşmıştır. Bu kitapta tarihin niteliği, tarih öğretiminin amaçları gibi teorik tartışmaların yanı sıra, tarihin nasıl öğretileceği gibi uygulamaya dair makaleler de yer almaktadır

Öztürk (2009), “Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme” adlı makalesinde 2007 yılında yayımlanan 9. sınıf ve 2008 yılında yayımlanan 10. sınıf tarih müfredat programlarını ele almış, programın öğretim içeriği ve tasarım olarak eskinin devamı olduğunu, programda öğretmen özerkliğinin bulunmadığını belirterek yeni programı eleştirmiştir.

Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart (2009) editörlüğünde hazırlanan “Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi” adlı eser aynı adla yapılan sempozyumdaki konuşmalardan oluşmaktadır. Eser Türkiye’deki tarih öğretimini mercek altına almanın yanında Avrupa Birliği ülkelerindeki tarih eğitimi uygulamalarını da sunarak ülkeler arası karşılaştırma imkânı sunmaktadır

Tekeli (2007) editörlüğünde sunulan “Türkiye’de İlk ve Orta Öğrenim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması” adlı kitap, 2-3 Aralık 2000 tarihinde ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi’nde Fersan PAYKOÇ başkanlığında yapılan Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları konusunda yapılan atölye çalışması konuşmaları derlenerek yayımlanmış.

Dinç (2004) tarafından mevcut lise tarih programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkında hazırlanan anket Ankara ilinde bulunan 60 öğretmen, 26 üniversite tarih eğitimi bölümü öğretim üyesi ile aynı bölüm öğrencilerden oluşan 136 kişiye uygulanmıştır. Çalışmasını “Tarih Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Eğitimcilerinin, Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri” adlı makalesinde yayımlayan Dinç, yaptığı değerlendirmede mevcut tarih

öğretim programı ve tarihin amaçları konusunda katılımcıların genelde olumsuz görüş bildirdiklerini tespit etmiştir.

Korkmaz (2006) “Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlere dönük görüşme formlarıyla ve öğrenciler dönük anketlerle çalışma yapmıştır. Kara'nın (2003) yazarı olduğu Tarih I ders kitabının konu edildiği çalışmada katılımcıların ders kitabı hakkında, genelde olumsuz görüşlere sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Demircioğlu (2006b) tarafından “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçları Hakkındaki Görüşleri” adıyla yapılan çalışmada, Trabzon ilinde bulunan 10 liseden 466 son sınıf öğrencisine uygulanan anket sonuçlarından, lise öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun tarih dersinin amaçlarını, geçmişi öğrenme ve geçmişten ders alma olarak algıladıkları ve bu konuda dünyada meydana gelen gelişmelerden haberdar olmadıkları tespit edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Smith ve Niemi (2012) tarafından “Learning History in School: The Impact of Course Work and Instructional Practices on Achievement” adıyla yayınlanan çalışmada ders sayısı ve öğretim yöntemlerine göre lise öğrencilerinin tarih ders başarıları incelenmiştir. 1994 yılı Amerika Ulusal Eğitim İstatistik Merkezi (The National Center) verileri kullanılarak yapılan çalışmada 4465 dokuzuncu sınıf öğrencisine ait ders notları ile bu öğrencilerin tarih eğitiminde uygulanan ders öğretim teknikleri değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin aldıkları ders sayısı ile başarı ilişkisi ve aktif öğrenme (tartışma yöntemi, bağımsız okuma ve kitap analizi) ile geleneksel öğrenme tekniklerinin tarih dersinin başarısındaki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlardan; alınan ders sayısı ile başarı arasındaki ilişkinin düşük olduğu, buna karşılık aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması ile başarı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu, aktif yöntemlerle yapılan çalışmalar sonucunda öğrenme düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. Çalışmada tarih öğretimi için gerekli yeni yöntem ve teknikler de önerilmiştir.

Nokes, Dole ve Hacker(2007) tarafından “Teaching High School Students To Use Heuristics While Reading Historical Texts” adıyla yayınlanan çalışmanın amacı

farklı öğretim tekniklerinin ve farklı ders kitaplarının öğrencilerin tarih dersini öğrenmelerine ve tarihsel düşünme becericilerinin gelişimine etkisinin incelenmesidir. Batı Amerika’da 2 lise okulunda 128 erkek ve 118 kız öğrenci üzerinde yapılan araştırma 3 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırma boyunca farklı öğretim teknikleri ve farklı kitaplar deneklere sunulmuştur. Elde edilen sonuçlarda farklı tekniklerle ve birden çok kitapla yapılan eğitimin geleneksel eğitim sisteminden daha faydalı olduğu tespit edilmiştir.

Gabella (1994) tarafından “Beyond the Looking Glass: Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry” adıyla yayınlanan çalışmanın amacı lise öğrencilerinin tarih dersi eğitimi ile ilgili görüşlerini açıklamak ve bu görüşler doğrultusunda müfredatta yapılması gereken reformları belirlemektir. Araştırma 11. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, tarih dersinin eğitiminde, öğrencilerin öğretmenleri ve ders kitaplarını örnek aldıkları belirlenmiş ve bu durumun tarih dersi eğitiminde olumsuzluklara neden olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin öğretmen odaklı olmasından paylaşımcı ve tartışmacı eğitime geçilmesinin faydaları açıklanmıştır.

Materyal ve Metot

Betimsel Yöntem

Betimsel yöntemi Karasar, “tarama modeli” olarak nitelendirmektedir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey oradadır ve önemli olan onu en uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2000:77; Kaymakçı, 2006:49).

Betimleyici bir araştırmada herhangi bir ilişkinin varlığı veya yokluğu araştırılır. Örneklemden hareketle evren hakkında geniş bilgi sahibi olunur. Betimleyici araştırmalar bize o olgunun niçin öyle olduğunu, o ilişkinin niçin öyle kurulduğunu açıklamazlar; onun yerine olgularda neyin olduğunu, nelerin neler ile birlikte olduğunu bildirirler. Betimleyici araştırmaların sonuçları, yüzde tabloları, grafikler ile gösterilir ve değişkenler arasında korelasyonun varlığı veya yokluğu saptanır (Aslanoğlu, 2013:4).

Anket Tekniği

Kişi ve grupların bir konu veya kendileri hakkında önceden hazırlanmış bir formun sorularına yazılı cevap vermeleri demek olan anket; fikirler, inanışlar, bireysel yaşantılar ve önerilerle ilgili bilgilerin elde edilmesi için en uygun bir yol olarak görülmektedir. Ankette isim bulunmadığı için alınan sonuçlar görüşmeye göre daha objektiftir (Aslanoğlu, 2013:4).

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın amacı tarih öğretmenleri ile öğrencilerin, müfredat programı ve ders kitabı hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Çalışma, var olan bir durumu belirlemeye yönelik olduğundan dolayı betimsel yöntem, başka bir deyişle tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada, çalışmanın amacı ve çalışılan yöntem gereğince veri toplama tekniklerinden anket kullanılmıştır. Araştırmada anket, öğretmen ve öğrencilerin ders kitabı ve müfredat programı ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak tarih öğretmenleri ve 9. sınıf öğrencilerinin, 9. sınıf tarih müfredat programı ve ders kitabı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla anket kullanılmıştır (bkz. Ek-1). Kullanılan anket katılımcılara ait bilgileri içeren 2 soru ve katılımcıların 9. sınıf tarih programı ve ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitabı hakkındaki görüşlerini içeren 42 soru olmak üzere toplam 44 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi

Çalışmada kullanılan anket formu, üç tarih öğretmeninden görüş alınarak iki yardımcı doçent doktorun değerlendirmeleri ışığında düzenlenerek uygulama sürecine geçilmiştir.

Anket toplam 44 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, katılımcılara ait unvan ve bulunduğu lise türünü içeren kişisel bilgilerden oluşan 2 sorudan; ikinci bölüm ise katılımcıların kitap ve müfredat hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanan 42 sorudan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde yer alan sorular da kendi içerisinde Ders Kitabına Genel Bakış, I. Ünite, II. Ünite, III. Ünite, IV. Ünite, V. Ünite, VI. Ünite ve Ders Kitabına Son Bakış olmak üzere sekiz alt bölüme ayrılmıştır.

Anket soruları tezin “Kuramsal Bilgiler” kısmında bulunan müfredat programları ve ders kitabıyla ilgili olarak verilen teorik bilgiler temel alınarak hazırlanmıştır. Kuramsal Bilgiler ışığında hazırlanan anket formunun kapsayıcı olmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla anket maddelerinin, müfredat programı ve ders kitabını, tarih öğretiminin çağdaş amaçlarına uygunluk, tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini barındırma ve ders kitabında bulunması gereken nitelikler açısından kapsayıcı olacak şekilde hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca içerik kapsayıcılığını sağlamak amacıyla, müfredat programı ve ders kitabını genel olarak değerlendiren maddelerin yanında her ünite için ayrıca üç veya dört madde oluşturulmuştur.

Ankette, öğretmen ve öğrencilerinden, müfredat programı ve ders kitabı ilgili görüş ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla verilmiş olan sorulara kendi düşünceleri doğrultusunda;

1-Hiç Katılmıyorum,

2-Biraz Katılıyorum

3-Katılıyorum,

4-Çok Katılıyorum,

5-Kesinlikle Katılıyorum, seçeneklerinden birine çarpı (X) koyarak işaretlemeleri istenmiştir.

Evren ve Örneklem

Evrenin ve Örneklemin Kapsamı

Araştırmanın evreni Van Merkez Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarında 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde görev yapan tarih öğretmenleri ile 9. sınıfta eğitim gören öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Van Merkez Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan 38 ortaöğretim okulunda bulunan 91 tarih öğretmenin tamamı ve örneklem grubuna alınan 10 lisenin her birinden 30'ar olmak üzere toplam 300 kişilik 9. sınıf öğrencidir. Örneklem grubundaki liseler seçilirken evren içindeki yaygınlık durumlarına bakılmış; buna göre, 3 meslek lisesi, 2 genel lise, 2 Anadolu lisesi, 1 fen lisesi, 1 Anadolu öğretmen lisesi ve 1 özel lise örneklem grubuna alınmıştır. Ulaşılan 87 tarih öğretmeninden 16 tanesi 9. sınıfta ders okutmadığını, 9. sınıf müfredatı ve ders kitabı hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadığını belirterek ankete katılmamıştır. Geriye kalan 71 tarih öğretmeni ise ankete katılmış olup bunların verdikleri cevapların tamamı geçerli kabul edilmiştir. Van merkezde bulunan 7930 dokuzuncu sınıf öğrencisinden örnekleme alınarak ulaşılması hedeflenen 300 öğrenciden 288 kişiye ulaşılarak anket uygulanmıştır. Ankete cevap veren 288 öğrenciden 8 tanesinin anket formları anket yönergesine aykırı doldurulduğundan iptal edilmiş, geri kalan 280 öğrencinin cevapladığı anket formu geçerli kabul edilmiştir. Bu şekilde toplam 351 katılımcının anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Evren ve örneklem grubuna ait istatistikî bilgiler tablolar şeklinde aşağıya çıkarılmıştır (bkz. Tablo 2 ve Tablo 3).

Tablo 2: Evren ve Örneklem Kapsamındaki Okulların Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okul Adları	Öğretmen Sayısı			Öğrenci Sayısı		
	Mevcut Tarih Öğretmen Sayısı	Ankete Katılan Öğretmen Sayısı	Geçerli Öğretmen Anket Sayısı	Mevcut Öğrenci Sayısı	Ankete Alınan Öğrenci Sayısı	Geçerli Öğrenci Anket Sayısı
Van Türk Telekom Fen Lisesi	0	0	0	62	27	26
Van Anadolu Öğretmen Lisesi	2	2	2	120	35	35
Van Atatürk Anadolu Lisesi	2	2	2	49	29	29
Kazım Karabekir Anadolu Lisesi	3	3	3	128	-----	----
Milli Piyango Anadolu Lisesi	3	3	3	62	-----	----
Türkiye Yardımseverler Derneği Anadolu Lisesi	2	2	2	42	-----	----
Zeve Anadolu Lisesi	1	1	1	30	-----	----
Niyazi Türkmenoğlu Anadolu Lisesi	2	2	2	81	-----	----
Erek Anadolu Lisesi	1	1	1	28	32	28
Şehit Koray Akoğuz Lisesi	5	4	4	348	-----	----
Vali Haydar Bey Lisesi	8	6	6	620	24	24
Van Abdurrahman Gazi Lisesi	6	3	3	370	-----	----
Cumhuriyet Lisesi	4	2	2	657	-----	----
Selahattin Eyyubi Lisesi	6	6	6	310	27	27
Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu Lisesi	4	2	2	380	-----	----
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	4	3	3	750	-----	----
Ahmed-i Hani Lisesi	2	2	2	150	-----	----
Orhan Okay Lisesi	2	2	2	150	-----	----
Bostaniçi Lisesi	2	2	2	326	-----	----
Erçek Lisesi	2	0	0	181	-----	----
Van Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	1	1	1	65	-----	----
Van Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	3	3	288	-----	----

Tablo 2: Evren ve Örneklem Kapsamındaki Okulların Öğretmen ve Öğrenci Sayılar (Devamı)

Okul Adları	Öğretmen Sayısı			Öğrenci Sayısı		
	Mevcut Tarih Öğretmen Sayısı	Alınan Anket Öğretmen Sayısı	Geçerli Anket Öğretmen Sayısı	Mevcut Öğrenci Sayısı	Ankete Alınan Öğrenci Sayısı	Geçerli Öğrenci Anket Sayısı
Mizancı Murat İmam Hatip Lisesi	2	2	2	168	----	----
İskele Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	1	1	191	----	----
Van Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	0	0	0	62	----	----
Endüstri Meslek Lisesi	3	3	3	340	----	----
Kız Meslek Lisesi	2	0	0	88	----	----
Sağlık Meslek Lisesi	2	1	1	95	----	----
Tarım Meslek Lisesi	1	0	0	35	----	----
Van Gölü EML	1	1	1	330	----	----
Nene Hatun Kız Meslek Lisesi	2	1	1	384	----	----
Halide Edip Adıvar Kız Meslek Lisesi	3	3	3	211	31	31
Münci İnci Bilişim Lisesi	1	1	1	40	31	31
Van Denizcilik Lisesi	2	1	1	32	----	----
Emin Paşa Ticaret Meslek Lisesi	1	1	1	196	----	----
Ticaret Meslek Lisesi	2	2	2	351	21	18
Ahmet Yurtseven Kız Meslek Lisesi	1	1	1	135	----	----
Özel Serhat Koleji	1	1	1	75	31	31
Toplam: 38 Okul	91	71	71	7930	288	280

Katılımcı Örneklem Grubuna Ait İstatistikî Bilgiler

Aşağıdaki Tablo 3'te araştırma katılımcılarının unvanları ve buldukları lise türleri ile ilgili istatistikî bilgiler verilmiştir

Tablo 3: Örneklemde Anket Verileri Geçerli Kabul Edilen Katılımcıların İstatistikî Bilgileri

Değişken	f	%
Unvan Göre Katılımcı Bilgileri		
Öğretmen	71	20.02
Öğrenci	280	79.98
Bulunduğu Ortaöğretim Türüne Göre Katılımcı Bilgileri		
Genel Lise	81	23.1
Meslek Lisesi	75	21.4
Anadolu Lisesi	101	28.8
Fen Lisesi	25	7.1
Anadolu Öğretmen Lisesi	37	10.5
Özel Lise	32	9.1

Veri Analizleri

Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler birlikte bilgisayar ortamına aktarılmış ve “SPSS 15.0” programı kullanılarak şu işlemler yapılmıştır:

- ✓ Uygulanan Anketin I. bölümünde yer alan katılımcıların unvanları ve buldukları lise türü ile ilgili frekans ve yüzdelik dağılım değerleri çıkarılarak tek tabloda gösterilmiştir.
- ✓ Uygulanan anketin II. bölümündeki her madde için, öğretmen, öğrenci ve toplam olarak üçer medyan (ortanca) değerleri bulunmuş ve her maddenin medyan (ortanca) değeri ayrı olacak şekilde, elde edilen tüm veriler tek tabloda gösterilmiştir

- ✓ Uygulanan anketin II. bölümündeki her madde için, katılımcı görüşlerine ait frekans ve yüzdelik dağılım değerleri beşli likert anket formuna göre, öğretmen, öğrenci ve toplam olarak üç ayrı veri grubunu gösterecek şekilde çıkarılmış ve anketin her maddesi için ayrı bir tablo düzenlenerek, veriler gösterilmiştir.

Elde edilen verilerin yorumlanması şu şekilde yapılmıştır:

- ✓ Katılımcı görüşlerini belirlemeyi amaçlayan anketin II. bölümündeki her madde ayrı ayrı değerlendirilip yorumlanmıştır.
- ✓ Değerlendirme; öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri ve toplam görüşler şeklinde yapılmıştır.
- ✓ Medyan tablosu (bkz. Tablo 4) kendi başına yorumlanmamış; her bir madde için elde edilen medyan (ortanca) değeri, ilgili maddenin frekans ve yüzdelik değer tablosu verileri elde edildikten sonra yüzdelik ve değer tablosu ile beraber değerlendirilmiştir.
- ✓ Elde edilen frekans ve yüzdelik değer tablosu verileri ile medyan (ortanca) değerleri yorumlanarak katılımcıların, anketin II. bölümünde bulunan her bir maddeye katılım düzeyleri hakkında yargılara ulaşılmıştır.
- ✓ Medyan değerleri tablosu verilerinden elde edilen sonuçlar şu şekilde yorumlanmıştır:
 - ❖ 1.00 olarak elde edilen verilerin frekans ve yüzde tablosundaki frekans değerlerine göre iki şekilde yorumlanacaktır:
 - Eğer ilgili katılımcı grubu veya katılımcı alt grubunun (öğretmen, öğrenci) tamamının frekans değerleri 1.00 (hiç katılmıyorum) ise 1.00 değeri “hiç katılmama” şeklinde yorumlanacaktır
 - Eğer ilgili katılımcı grubu veya katılımcı alt grubunun (öğretmen, öğrenci) frekans değerleri tablosundaki verilerden en az bir tanesi 1.00’den farklı ise medyan tablosundaki 1.00 değeri “düşük düzeyde katılım” şeklinde yorumlanacaktır
 - ❖ 2.00 olarak elde edilen veriler, katılımcıların ilgili anket maddesindeki görüşü “düşük düzeyde katılım gösterdikleri” şeklinde yorumlanmıştır.

- ❖ 3.00 olarak elde edilen veriler, katılımcıların ilgili anket maddesindeki görüşe “orta düzeyde katılım gösterdikleri” şeklinde yorumlanmıştır.
- ❖ 4.00 ve 5.00 olarak elde edilen veriler, katılımcıların ilgili anket maddesindeki görüşe “yüksek düzeyde katılım gösterdikleri” şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Tablo 4: Uygulanan Anketin II. Bölümündeki Maddelerinin Medyan (Ortanca) Değerleri Tablosu

Anket Madde No	Anket Maddesi	Medyan (Ortanca) Değeri		
		Öğretmen	Öğrenci	Toplam
1	Ders kitabının genel fiziki tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir.	2.00	2.00	2.00
2	Ders kitabının dili öğrencinin kolay anlayacağı şekildedir.	3.00	3.00	3.00
3	Ders kitabındaki ünite ve konu tasarımları, dizimleri sistemli ve planlıdır.	3.00	3.00	3.00
4	Ders kitabındaki görseller öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir.	3.00	3.00	3.00
5	Ders kitabındaki sözel bilgiler ile görsel öğeler birbirini destekleyerek, kitabın bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır.	3.00	3.00	3.00
6	Konu anlatımları ile okuma metinleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	3.00	3.00	3.00
7	9. sınıf müfredat programı, ilköğretim müfredat programının üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır.	3.00	3.00	3.00
8	Ders kitabı, Türkiye’deki ilköğretimden mezun olan öğrencinin ortalama birikimi düşünülerek, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.	3.00	3.00	3.00
9	Ders kitabı, aktif öğrenme metotlarının uygulanmasına yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır.	2.00	3.00	2.00
10	Kitap, bu haliyle her tür lisede kullanılmaya uygundur	2.00	3.00	2.00
11	Kitap, öğrencilerin “amatör tarihçiler” olarak etkinlik yapmalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır.	2.00	2.00	2.00
12	Kitap, öğrenciyi yerel tarih çalışmalarına yönleltecek şekilde hazırlanmıştır.	1.00	2.00	2.00
13	Kitap, öğrencinin hayal gücünü kullanarak, tarihi empati kurabileceği şekilde hazırlanmıştır.	2.00	3.00	2.00
14	Kitap, öğrencinin medyadaki tarihle ilgili programlara ilgi duymasını, tarihi konuları severek araştırmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.	2.00	2.00	2.00
15	Kitap, teknoloji destekli tarih öğretimine destek olacak şekilde tasarlanmıştır.	2.00	2.00	2.00
16	Tarih Bilimine Girişi ünitesi, öğrenciden gelmesi muhtemel “hocam, tarih öğrenmek yaşamda ne işimize yarar?” sorusuna doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmıştır.	2.00	3.00	3.00
17	Kitabın Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, tarih bilimi konusunda zaman- takvim-çağ gibi temel kavramlar için ayrılan bölüm öğrencinin bunları kavraması için yeterlidir.	3.00	3.00	3.00

Tablo 4:Uygulanan Anketin II. Bölümündeki Maddelerinin Medyan (Ortanca) Değerleri Tablosu (Devam)

Anket Madde No	Anket Maddesi	Medyan (Ortanca) Değeri		
		Öğretmen	Öğrenci	Toplam
18	Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, Tarihe yardımcı bilimleri açıklayıcı bilgilerin kısa, örnekleyici okuma metinlerin uzun olması doğru bir tekniktir.	3.00	3.00	3.00
19	Uygarılıkların Doğuşu ve İlk Uygarılıklar ünitesinde bulunan “medeniyet ve kültür” ile ilgili bilgiler, öğrenci için, siyasi olaylardan daha ilgi çekicidir.	3.00	3.00	3.00
20	Konuları yetiştirme kaygısıyla Uygarılıkların Doğuşu ve İlk Uygarılıklar ünitesine yeterli önem verilmemektedir.	4.00	2.00	2.00
21	Uygarılıkların Doğuşu ve İlk Uygarılıklar ünitesinde ilkçağ uygarılıklarının, insanlığın evrensel ortak mirası niteliğinde olduğu kitapta yeteri kadar vurgulanmamıştır.	4.00	3.00	3.00
22	Uygarılıkların Doğuşu ve İlk Uygarılıklar ünitesinde günümüz bilim ve düşünce dünyasına etkisi fazla olan Mezopotamya, Mısır ve Yunan uygarılıkları daha açıklayıcı şekilde verilmelidir.	4.00	4.00	4.00
23	İlk Türk Devletleri ünitesinde siyasi tarih çok ayrıntılı olarak ele alınıp sosyal tarih ihmal edilmiştir	4.00	2.00	3.00
24	İlk Türk Devletleri ünitesinin genelinde görsel tasarım azlığı, sözel bilgi yoğunluğu öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır.	4.00	4.00	4.00
25	İlk Türk Devletleri ünitesinde kişi, kabile-devlet ve coğrafi isimlerin yoğun bir şekilde geçmesi öğrencinin derse ilgisini azaltmakta, öğrenciyi ezbere yöneltmektedir.	4.00	4.00	4.00
26	İlk Türk Devletleri ünitesinde İslamiyet’ten önceki Orta Asya Türk topluluklarının çevreleri ile olan kültürel etkileşimine yeteri kadar değinilmemektedir.	4.00	3.00	3.00
27	Öğrencinin duygu ve inanç dünyası İslam Tarihi ve Uygarılığı ünitesindeki motivasyonunu etkilemektedir.	4.00	3.00	3.00
28	Kitapta İslam Tarihi ve Uygarılığı ünitesinin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının etkisi görülür.	3.00	3.00	3.00
29	Türk İslam Devletleri ünitesinin geneline hakim olan “hükümdarlık ve toprak mücadelesi” öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır.	3.00	2.00	2.00
30	Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen Hasan Sabbah, Nizamülmülk, Bâtınlık, Nizamiye gibi okuma metinleri öğrencinin ilgisini canlandırmaktadır.	4.00	3.00	3.00

Tablo 4:Uygulanan Anketin II. Bölümündeki Maddelerinin Medyan (Ortanca) Değerleri Tablosu (Devam)

Anket Madde No	Anket Maddesi	Medyan (Ortanca) Değeri		
		Öğretmen	Öğrenci	Toplam
31	Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun sosyo-kültürel ortamından bahsedilmemesi Anadolu'nun boş bir alan olduğu izlenimi vermektedir.	4.00	3.00	3.00
32	Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha iyi anlatılmalıdır.	4.00	3.00	4.00
33	Türkiye Tarihi ünitesi 9. sınıf müfredatından alınarak 10. sınıf müfredatına eklenmelidir.	4.00	2.00	3.00
34	Geniş bir dönemi içine alan 9. sınıf tarih müfredatı için, haftalık iki saatlik ders saati yetersiz gelmektedir.	5.00	2.00	3.00
35	Dünya uygarlığına ve günümüz etkisi katkısı fazla olan uygarlıklara yetersiz yer ayrılırken; uygarlığa katkısı az olan konulara fazla yer ayrılmıştır.	4.00	3.00	3.00
36	Türk ve İslam tarihi konularına genelde içten bakış hâkim olmakta, objektif bakış açısı göz ardı edilmektedir.	4.00	2.00	3.00
37	Türk ve İslam tarihi konularında “biz ve öteki” düşüncesi satır aralarında hâkim düşünce olarak kendini göstermektedir.	4.00	3.00	3.00
38	Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramlar/şemalar verilmelidir.	5.00	4.00	5.00
39	Ünite sonunda bulunan değerlendirme bölümleri genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir.	5.00	4.00	5.00
40	Konuların karmaşıklığı ve ayrıntılı olmasından dolayı, öğrenci defterlerine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir.	5.00	4.00	4.00
41	9. sınıf tarih dersinde ilköğretimde olduğu gibi öğrenci çalışma kitabı kullanılmalıdır.	4.00	1.00	2.00
42	Lise türlerine göre farklı tarih ders kitapları hazırlanmalıdır.	5.00	3.00	4.00

Tablo 5: 1 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabının genel fiziki tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Çok	Tamamen			
		Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam		
UNVAN	Öğretmen	f	18	20	24	8	1	71
		%	25.4%	28.2%	33.8%	11.3%	1.4%	100.0%
	Öğrenci	f	78	71	70	23	12	254
		%	30.7%	28.0%	27.6%	9.1%	4.7%	100.0%
Toplam		f	96	91	94	31	13	325
		%	29.5%	28.0%	28.9%	9.5%	4.0%	100.0%

Tablo 5'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %25.4'ünün (18 kişi) “hiç katılmıyorum”, %28.2'sinin (20 kişi) “biraz katılıyorum”, %33.8'inin (24 kişi) “katılıyorum”, %11.3'ünün (8 kişi) “çok katılıyorum”, %1.4'ünün (1 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 5'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %30.7'sinin (78 kişi) “hiç katılmıyorum”, %28.0'ının (71 kişi) “biraz katılıyorum”, %27.6'sının (70 kişi) “katılıyorum”, %9.1'inin (23 kişi) “çok katılıyorum”, %4.7'sinin (12 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 5'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %29.5'inin (96 kişi) “hiç katılmıyorum”, %28.0'ının (91 kişi) “biraz katılıyorum”, %28.9'unun (94 kişi) “katılıyorum”, %9.5'inin (31 kişi) “çok katılıyorum”, %4.0'nün (13 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 1 numaralı “Ders kitabının genel fiziki tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir” biçimindeki anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo5'teki verilerden hareketle; “Ders kitabının genel fiziki tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir” düşüncesine öğretmen ve öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 6: 4 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabındaki görseller öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

			Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam
			Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum	
UNVAN	Öğretmen	f	14	15	28	10	4	71
		%	19.7%	21.1%	39.4%	14.1%	5.6%	100.0%
	Öğrenci	f	58	60	55	35	42	250
		%	23.2%	24.0%	22.0%	14.0%	16.8%	100.0%
Toplam		f	72	75	83	45	46	321
		%	22.4%	23.4%	25.9%	14.0%	14.3%	100.0%

Tablo 6'daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %19.7'sinin (14 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.1'inin (15 kişi) "biraz katılıyorum", %39.4'ünün (28 kişi) "katılıyorum", %14.1'inin (10 kişi) "çok katılıyorum", %5.6'sının (4 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 6'daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %23.2'sinin (58 kişi) "hiç katılmıyorum", %24.0'nın (60 kişi) "biraz katılıyorum", %22.0'nın (55 kişi) "katılıyorum", %14.0'nın (35 kişi) "çok katılıyorum", %16.8'inin (42 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 6'daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %22.4'ünün (72 kişi) "hiç katılmıyorum", %23.4'ünün (75 kişi) "biraz katılıyorum", %25.9'unun (83 kişi) "katılıyorum", %14.0'nın (45 kişi) "çok katılıyorum", %14.3'ünün (46 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 4 numaralı "Ders kitabındaki görseller öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir" şeklindeki anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 6'daki verilerden hareketle; "Ders kitabındaki görseller öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 7: 24 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinin genelinde görsel tasarım azlığı, sözel bilgi yoğunluğu öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
UNVAN	Öğretmen	f	2	7	15	14	33	71
		%	2.8%	9.9%	21.1%	19.7%	46.5%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	49	42	38	41	104	274
		%	17.9%	15.3%	13.9%	15.0%	38.0%	100.0%
Toplam		f	51	49	53	55	137	341
		%	14.8%	14.2%	15.4%	15.9%	39.7%	100.0%

Tablo 7'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %2.8'inin (2 kişi) "hiç katılmıyorum", %9.9'unun (7 kişi) "biraz katılıyorum", %21.1'inin (15 kişi) "katılıyorum", %19.7'sinin (14 kişi) "çok katılıyorum", %46.5'inin (33 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 7'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %17.9'unun (49 kişi) "hiç katılmıyorum", %15.3'ünün (42 kişi) "biraz katılıyorum", %13.9'unun (38 kişi) "katılıyorum", %15.0'ının (41 kişi) "çok katılıyorum", %38.0'ının (104 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 7'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %14.8'inin (51 kişi) "hiç katılmıyorum", %14.2'sinin (49 kişi) "biraz katılıyorum", %15.4'ünün (53 kişi) "katılıyorum", %15.9'unun (55 kişi) "çok katılıyorum", %39.7'sinin (137 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 24 numaralı "İlk Türk Devletleri ünitesinin genelinde görsel tasarım azlığı, sözel bilgi yoğunluğu öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır" şeklindeki anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmen öğrenci ve toplam olarak 4.00 (çok katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 7'deki verilerden hareketle; "İlk Türk Devletleri ünitesinin genelinde görsel tasarım azlığı, sözel bilgi yoğunluğu öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin yüksek düzeyde katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Öğretim için ilk koşul, öğrenen bireyin öğrenmeye ilgi duymasıdır. O halde, bir ders kitabının ilk yapacağı iş, bireyde bu ilgiyi uyandırmaktır (Binbaşıoğlu, 1994:33;

Yapıcı, 2013:2). Bu nedenle kitap, öncelikli olarak, teknik, görsel ve estetik değerleri açısından dikkate alınmalıdır.

Ders kitabının genel fiziki çekiciliğini belirlemek amacıyla hazırlanan 1 numaralı anket maddesinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinden; ders kitabının hem öğrenci hem de öğretmen için çekici olmadığı yargısına ulaşılmıştır.

Ders kitabının çekiciliğindeki temel etkenlerden birisinin görsel öğeler olduğu söylenebilir. Öğrenme psikolojisi alanında yapılan çalışmalar göstermektedir ki, öğrenciler görmedikleri unsurları öğrenmede problem yaşamaktadırlar. Bu çerçevede tarihin öğretiminde tarih ders kitapları ve bu kitaplardaki görseller önemli bir yer tutmaktadır (Demircioğlu, 2011:35; Karabağ, 2012:43). Karabağ, toplam 204 sayfadan oluşan 9. sınıf tarih ders kitabının 36 adet harita, 17 adet tablo ve 14 adet şema olmak üzere toplam 198 adet görsel barındırdığını, bu görsellerden 14'ünün minyatür, 13'ünün temsili resim olduğunu açıklayarak, bu verilere dayalı olarak kitabın görseller açısından zengin olduğunu; ancak kitabın baskı kalitesinin düşük olduğunu belirtmektedir (Demircioğlu, 2011:35; Karabağ, 2012:60).

Ders kitabındaki görsellerin ilgi çekiciliğini ele alan 4 numaralı anket maddesi verilerinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; hem öğrenci, hem de öğretmenlerin görsellerin ilgi çekici olduğu fikrine orta düzeyde katılım göstermeleri, görsellerin ilgi çekiciliği konusunda, ders kitabının geneline göre daha olumlu bir izlenim sergilendiği, ancak yine de görsellerin beklentilere yüksek düzeyde cevap vermediği söylenebilir.

İlk Türk Devletleri ünitesine özel hazırlanan 24 numaralı anket maddesinden elde edilen verilerden öğretmen ve öğrencilerin bu üniteye yüksek düzeyde görsel eksiklik gördükleri ve bundan hareketle de ders kitabında görsellerin oranı konusunda da sorun olduğu yargısına varılabilir.

Kitabının ilgi çekiciliğini ele alan 1, 4 ve 24 numaralı anket maddeleri birlikte değerlendirildiğinde; bazı ünitelerde görsel öğe eksikliği olduğu, mevcut görsel öğelerin orta düzey ilgi çekiciliğe sahip olduğu, kitabın bu anlamda, genel olarak beklentilerin altında kaldığı yargısına varılabilir.

Tablo 8: 3 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabındaki ünite ve konu tasarımları, dizimleri sistemli ve planlıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

			Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f	19	16	21	11	4	71
		%	26.8%	22.5%	29.6%	15.5%	5.6%	100.0%
	Öğrenci	f	32	55	71	48	48	254
		%	12.6%	21.7%	28.0%	18.9%	18.9%	100.0%
Toplam		f	51	71	92	59	52	325
		%	15.7%	21.8%	28.3%	18.2%	16.0%	100.0%

Tablo 8'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %26.8'inin (19 kişi) "hiç katılmıyorum", %22.5'inin (16 kişi) "biraz katılıyorum", %29.6'sının (21 kişi) "katılıyorum", %15.5'inin (11 kişi) "çok katılıyorum", %5.6'sının (4 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 8'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %12.6'sının (32 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.7'sinin (55 kişi) "biraz katılıyorum", %28.0'ının (71 kişi) "katılıyorum", %18.9'unun (48 kişi) "çok katılıyorum", %18.9'unun (48 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 8'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %15.7'sinin (51 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.8'inin (71 kişi) "biraz katılıyorum", %28.3'ünün (92 kişi) "katılıyorum", %18.2'sinin (59 kişi) "çok katılıyorum", %16.0'ının (52 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 3 numaralı "Ders kitabındaki ünite ve konu tasarımları, dizimleri sistemli ve planlıdır" anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 8'deki verilerden hareketle; "Ders kitabındaki ünite ve konu tasarımları, dizimleri sistemli ve planlıdır" görüşüne hem öğretmen, hem de öğrenci görüşlerinde orta düzey bir katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 9: 5 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabındaki sözel bilgiler ile görsel öğeler birbirini destekleyerek, kitabın bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

			Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam
			Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum	
UNVAN	Öğretmen	f	8	18	30	10	4	70
		%	11.4%	25.7%	42.9%	14.3%	5.7%	100.0%
	Öğrenci	f	26	56	78	52	41	253
		%	10.3%	22.1%	30.8%	20.6%	16.2%	100.0%
Toplam		f	34	74	108	62	45	323
		%	10.5%	22.9%	33.4%	19.2%	13.9%	100.0%

Tablo 9'daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %11.4'ünün (8 kişi) "hiç katılmıyorum", %25.7'sinin (18 kişi) "biraz katılıyorum", %42.9'unun (30 kişi) "katılıyorum", %14.3'ünün (10 kişi) "çok katılıyorum", %5.7'sinin (4 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 9'daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %10.3'ünün (26 kişi) "hiç katılmıyorum", %22.1'inin (56 kişi) "biraz katılıyorum", %30.8'inin (78 kişi) "katılıyorum", %20.6'sının (52 kişi) "çok katılıyorum", %16.2'sinin (41 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 9'daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %10.5'inin (34 kişi) "hiç katılmıyorum", %22.9'unun (74 kişi) "biraz katılıyorum", %33.4'ünün (108 kişi) "katılıyorum", %19.2'sinin (62 kişi) "çok katılıyorum", %13.9'unun (45 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 5 numaralı "Ders kitabındaki sözel bilgiler ile görsel öğeler birbirini destekleyerek, kitabın bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır" şeklindeki anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4 ve Tablo 9'daki verilerden hareketle; "Ders kitabındaki sözel bilgiler ile görsel öğeler birbirini destekleyerek, kitabın bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır" düşüncesine öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 10: 6 Numaralı Anket Maddesi (Konu anlatımları ile okuma metinleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	5	9	28	23	5	70
		%	7.1%	12.9%	40.0%	32.9%	7.1%	100.0%
	Öğrenci	f	26	48	68	62	49	253
		%	10.3%	19.0%	26.9%	24.5%	19.4%	100.0%
Toplam		f	31	57	96	85	54	323
		%	9.6%	17.6%	29.7%	26.3%	16.7%	100.0%

Tablo 10'daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %7.1'inin (5 kişi) "hiç katılmıyorum", %12.9'unun (9 kişi) "biraz katılıyorum", %40.0'mın (28 kişi) "katılıyorum", %32.9'unun (23 kişi) "çok katılıyorum", %7.1'inin (5 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 10'daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %10.3'ünün (26 kişi) "hiç katılmıyorum", %19.0'mın (48 kişi) "biraz katılıyorum", %26.9'unun (68 kişi) "katılıyorum", %24.5'inin (62 kişi) "çok katılıyorum", %19.4'nun (49 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 10'daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %9.6'sının (31 kişi) "hiç katılmıyorum", %17.6'sının (57 kişi) "biraz katılıyorum", %29.7'sinin (96 kişi) "katılıyorum", %26.3'ünün (85 kişi) "çok katılıyorum", %16.7'sinin (54 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Konu anlatımları ile okuma metinleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir" maddesinde medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 10'daki verilerden hareketle; "Konu anlatımları ile okuma metinleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 11: 40 Numaralı Anket Maddesi (Konuların karmaşıklığı ve ayrıntılı olmasından dolayı, öğrenci defterlerine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	3	3	8	15	41	70
		%	4.3%	4.3%	11.4%	21.4%	58.6%	100.0%
	Öğrenci	f	48	27	36	38	113	262
		%	18.3%	10.3%	13.7%	14.5%	43.1%	100.0%
Toplam		f	51	30	44	53	154	332
		%	15.4%	9.0%	13.3%	16.0%	46.4%	100.0%

Tablo 11’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %4.3’ünün (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %4.3’nün (3 kişi) “biraz katılıyorum”, %11.4’ünün (8 kişi) “katılıyorum”, %21.4’ünün (15 kişi) “çok katılıyorum”, %58.6’inin (41 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 11’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %18.3’ünün (48 kişi) “hiç katılmıyorum”, %10.3’ünün (27 kişi) “biraz katılıyorum”, %13.7’sinin (36 kişi) “katılıyorum”, %14.5’inin (38 kişi) “çok katılıyorum”, %43.1’inin (113 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 11’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %15.4’ünün (51 kişi) “hiç katılmıyorum”, %9.0’ının (30 kişi) “biraz katılıyorum”, %13.3’ünün (44 kişi) “katılıyorum”, %16.0’ının (53 kişi) “çok katılıyorum”, %46.4’ünün (154 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Konuların karmaşıklığı ve ayrıntılı olmasından dolayı, öğrenci defterlerine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 5.00 (tamamen katılıyorum), öğrenciler için 4.00 (çok katılıyorum) ve toplam olarak 4.00 (çok katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 11’deki verilerden hareketle; “Konuların karmaşıklığı ve ayrıntılı olmasından dolayı, öğrenci defterlerine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir” görüşüne öğretmen ve öğrencilerin yüksek katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 12: 38 Numaralı Anket Maddesi (Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramlar/şemalar verilmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
UNVAN	Öğretmen	f	1	2	11	18	38	70
		%	1.4%	2.9%	15.7%	25.7%	54.3%	100.0%
	Öğrenci	f	26	30	37	40	131	264
		%	9.8%	11.4%	14.0%	15.2%	49.6%	100.0%
Toplam		f	27	32	48	58	169	334
		%	8.1%	9.6%	14.4%	17.4%	50.6%	100.0%

Tablo 12’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %1.4’ünün (1 kişi) “hiç katılmıyorum”, %2.9’unun (2 kişi) “biraz katılıyorum”, %15.7’sinin (11 kişi) “katılıyorum”, %25.7’sinin (18 kişi) “çok katılıyorum”, %54.3’ünün (38 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 12’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %9.8’inin (26 kişi) “hiç katılmıyorum”, %11.4’ünün (30 kişi) “biraz katılıyorum”, %14.0’ının (37 kişi) “katılıyorum”, %15.2’sinin (40 kişi) “çok katılıyorum”, %49.6’sının (131 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 12’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %8.1’inin (27 kişi) “hiç katılmıyorum”, %9.6’sının (32 kişi) “biraz katılıyorum”, %14.4’ünün (48 kişi) “katılıyorum”, %17.4’ünün (58 kişi) “çok katılıyorum”, %50.6’nin (169 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 38 numaralı “Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramlar/şemalar verilmelidir” şeklindeki anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmenler için 5.00 (tamamen katılıyorum), öğrenciler için 4.00 (çok katılıyorum) ve toplamda 5.00 (tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 12’deki verilerden hareketle; “Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramlar/şemalar verilmelidir” görüşüne öğretmen ve öğrencilerin yüksek düzeyde katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Ders kitabının resim, dil, söz dizimi, bilgi örgütlemesi ve sayfa tasarımı gibi yönlerden etkili olarak tasarlanmış olması, öğrencinin okuma performansını ve kitapla olan etkileşimini artırmaktadır (Garofalo, 1988:294; Alpan, 2008:108).

2007 tarih öğretim programı üzerine Giresun ilinde yapılan çalışmada öğretmenler, konuların sunuluş sırasından memnun olduklarını ifade etmişlerdir (Aktekin ve Ceylan, 2012:265).

Çalışmamızda öğretmen ve öğrencilerin ders kitabının organizasyonuna bakış açılarını belirlemek amacıyla 3, 5,6, 40 ve 38 numaralı anket maddeleri hazırlanmıştır.

Kitabın ünite ve konu tasarımlarının sistemliliği ile ilgili olan 3 numaralı maddeden elde edilen verilerden, bu konuda hem öğretmen hem de öğrencilerin ciddi bir sorun görmedikleri, ancak beklentilerin yüksek düzeyde gerçekleşmediği de söylenebilir.

Kitaptaki görsel öğeler ile sözel bilgilerin ve okuma metinleri ile konu anlatımlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu yargılarını içeren 5 ve 6 numaralı maddelere öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım göstermeleri bu konuda da kitapta ciddi bir sorun olmadığı, ancak kitabın beklentilere yüksek düzeyde cevap da veremediği şeklinde yorumlanabilir.

Konuların karmaşıklığından ve ayrıntılı olmasından dolayı öğrenci defterine not tutturulması ihtiyacı olduğunu belirten 40 numaralı anket maddesindeki yargıya hem öğrenci hem de öğretmenler boyutunda yüksek katılım olması, bu konuda sorun olduğunu göstermektedir. Bu durum ders kitabında ayrıntılara inildikçe karmaşıklık yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ünitelerin girişinde konu planı şeklinde diyagram ve şema verilmesi önerisini içeren 38 numaralı anket maddesine hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yüksek katılım göstermeleri bu konuda önemli bir eksikliğe işaret etmektedir.

Ders kitabının organizasyonuna bakış açılarını belirlemek amacıyla 3, 5,6, 40 ve 38 numaralı anket maddelerine ait veriler birlikte değerlendirildiğinde; konu ve ünite tasarımlarının planlılığıyla, kitaptaki öğelerin birbirini tamamlamaları açısından, kitabın beklentilere orta düzeyde cevap verebildiği, konu anlatımlarında ayrıntıya inildikçe karmaşıklık yaşandığı, kitabın sistematığıne katkı amaçlı görsel destekli eklemeler gerektiği genel yargılarına ulaşılabilir.

Tablo 13: 34 Numaralı Anket Maddesi (Geniş bir dönemi içine alan 9. sınıf tarih müfredatı için, haftalık iki saatlik ders saati yetersiz gelmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 3	5	5	11	46	70
		% 4.3%	7.1%	7.1%	15.7%	65.7%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 103	40	26	26	74	269
		% 38.3%	14.9%	9.7%	9.7%	27.5%	100.0%
Toplam		f 106	45	31	37	120	339
		% 31.3%	13.3%	9.1%	10.9%	35.4%	100.0%

Tablo 13'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %4.3'ünün (3 kişi) "hiç katılmıyorum", %7.1'inin (5 kişi) "biraz katılıyorum", %7.1'inin (5 kişi) "katılıyorum", %15.7'sinin (11 kişi) "çok katılıyorum", %65.7'sinin (46 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 13'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %38.3'ünün (103 kişi) "hiç katılmıyorum", %14.9'unun (40 kişi) "biraz katılıyorum", %9.7'sinin (26 kişi) "katılıyorum", %9.7'sinin (26 kişi) "çok katılıyorum", %27.5'inin (74 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 13'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %31.3'ünün (106 kişi) "hiç katılmıyorum", %13.3'ünün (45 kişi) "biraz katılıyorum", %9.1'inin (31 kişi) "katılıyorum", %10.9'unun (37 kişi) "çok katılıyorum", %35.4'ünün (120 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Geniş bir dönemi içine alan 9. sınıf tarih müfredatı için, haftalık iki saatlik ders saati yetersiz gelmektedir" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 5.00 (tamamen katılıyorum), öğrenciler için 2.00 (az katılıyorum) ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 13'teki verilerden hareketle; "Geniş bir dönemi içine alan 9. sınıf tarih müfredatı için, haftalık iki saatlik ders saati yetersiz gelmektedir" düşüncesine öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdiği, toplam katılım düzeyinin ise orta seviyede gerçekleştiği yargısına varılabilir.

Tablo 14: 20 Numaralı Anket Maddesi (Konuları yetiştirme kaygısıyla Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesine yeterli önem verilmemektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
UNVAN	Öğretmen	f	4	15	15	18	19	71
		%	5.6%	21.1%	21.1%	25.4%	26.8%	100.0%
	Öğrenci	f	105	55	35	34	50	279
		%	37.6%	19.7%	12.5%	12.2%	17.9%	100.0%
Toplam		f	109	70	50	52	69	351
		%	31.1%	20.0%	14.3%	14.9%	19.7%	100.0%

Tablo 14’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %5.6’sının (4 kişi) “hiç katılmıyorum”, %21.1’inin (15 kişi) “biraz katılıyorum”, %21.1’inin (15 kişi) “katılıyorum”, %25.4’ünün (18 kişi) “çok katılıyorum”, %26.8’inin (19 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 14’teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %37.6’sının (105 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19.7’sinin (55 kişi) “biraz katılıyorum”, %12.5’inin (35 kişi) “katılıyorum”, %12.2’sinin (34 kişi) “çok katılıyorum”, %17.9’unun (50 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 14’teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %31.1’inin (109 kişi) hiç katılmıyorum”, %20.0’ının (70 kişi) “biraz katılıyorum”, %14.3’ünün (50 kişi) “katılıyorum”, %14.9’unun (52 kişi) “çok katılıyorum”, %19.7’sinin (69 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Konuları yetiştirme kaygısıyla Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesine yeterli önem verilmemektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 2.00 (az katılıyorum) ve toplam olarak da 2.00 (az katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 14’teki verilerden hareketle; “Konuları yetiştirme kaygısıyla Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesine yeterli önem verilmemektedir” görüşüne öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin ise düşük katılım gösterdikleri, genel katılım düzeyinin de düşük kaldığı yargısına varılabilir.

Tablo 15: 33 Numaralı Anket Maddesi (Türkiye Tarihi ünitesi 9. sınıf müfredatından alınarak 10. sınıf müfredatına eklenmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 16	4	11	9	29	69
		% 23.2%	5.8%	15.9%	13.0%	42.0%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 97	37	24	29	77	264
		% 36.7%	14.0%	9.1%	11.0%	29.2%	100.0%
Toplam		f 113	41	35	38	106	333
		% 33.9%	12.3%	10.5%	11.4%	31.8%	100.0%

Tablo 15'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %23.2'sinin (16 kişi) "hiç katılmıyorum", %5.8'inin (4 kişi) "biraz katılıyorum", %15.9'unun (11 kişi) "katılıyorum", %13.0'mın (9 kişi) "çok katılıyorum", %42.0'mın (29 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 15'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %36.7'sinin (97 kişi) "hiç katılmıyorum", %14.0'mın (37 kişi) "biraz katılıyorum", %9.1'inin (24 kişi) "katılıyorum", %11.0'mın (29 kişi) "çok katılıyorum", %29.2'sinin (77 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 15'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %33.9'unun (113 kişi) hiç katılmıyorum", %12.3'ünün (41 kişi) "biraz katılıyorum", %10.5'inin (35 kişi) "katılıyorum", %11.4'ünün (38 kişi) "çok katılıyorum", %31.8'inin (106 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Türkiye Tarihi ünitesi 9. sınıf müfredatından alınarak 10. sınıf müfredatına eklenmelidir" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 2.00 (az katılıyorum) ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 15'teki verilerden hareketle; "Türkiye Tarihi ünitesi 9. sınıf müfredatından alınarak 10. sınıf müfredatına eklenmelidir" görüşüne öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de orta seviyede olduğu yargısına ulaşılabilir.

Tablo 16: 35 Numaralı Anket Maddesi (Dünya uygarlığına katkısı ve günümüze etkisi fazla olan uygarlıklara yetersiz yer ayrılırken; uygarlığa katkısı az olan konulara fazla yer ayrılmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
UNVAN	Öğretmen	f	2	7	11	22	28	70
		%	2.9%	10.0%	15.7%	31.4%	40.0%	100.0%
	Öğrenci	f	49	76	65	44	34	268
		%	18.3%	28.4%	24.3%	16.4%	12.7%	100.0%
Toplam		f	51	83	76	66	62	338
		%	15.1%	24.6%	22.5%	19.5%	18.3%	100.0%

Tablo 16'daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %2.9'unun (2 kişi) "hiç katılmıyorum", %10.0'mının (7 kişi) "biraz katılıyorum", %15.7'sinin (11 kişi) "katılıyorum", %31.4'ünün (22 kişi) "çok katılıyorum", %40.0'mının (28 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 16'daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %18.3'ünün (49 kişi) "hiç katılmıyorum", %28.4'ünün (76 kişi) "biraz katılıyorum", %24.3'ünün (65 kişi) "katılıyorum", %16.4'ünün (44 kişi) "çok katılıyorum", %12.7'sinin (34 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 16'daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %15.1'inin (51 kişi) "hiç katılmıyorum", %24.6'sının (83 kişi) "biraz katılıyorum", %22.5'inin (76 kişi) "katılıyorum", %19.5'inin (66 kişi) "çok katılıyorum", %18.3'ünün (62 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Dünya uygarlığına katkısı ve günümüze etkisi fazla olan uygarlıklara yetersiz yer ayrılırken; uygarlığa katkısı az olan konulara fazla yer ayrılmıştır" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrencilerin için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin en çok "biraz katılıyorum" (%28.4) seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 16'daki verilerin genelinden hareketle; "Dünya uygarlığına katkısı ve günümüze etkisi fazla olan uygarlıklara yetersiz yer ayrılırken; uygarlığa katkısı az olan konulara fazla yer

ayrılmıştır” düşüncesine öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de orta seviyede olduğu yargısına varılabilmektedir.

Tablo 17: 22 Numaralı Anket Maddesi (Uygarlıkların Doğuşu ve İlkçağ Uygarlıkları ünitesinde günümüz bilim ve düşünce dünyasına etkisi fazla olan Mezopotamya, Mısır ve Yunan uygarlıkları daha açıklayıcı şekilde verilmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	5	7	10	16	30	68
		%	7.4%	10.3%	14.7%	23.5%	44.1%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	38	44	50	52	94	278
		%	13.7%	15.8%	18.0%	18.7%	33.8%	100.0%
Toplam		f	43	51	60	68	124	346
		%	12.4%	14.7%	17.3%	19.7%	35.8%	100.0%

Tablo 17’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %7.4’ünün (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, %10.3’ünün (7 kişi) “biraz katılıyorum”, %14.7’sinin (10 kişi) “katılıyorum”, %23.5’inin (16 kişi) “çok katılıyorum”, %44.1’inin (30 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 17’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %13.7’sinin (38 kişi) “hiç katılmıyorum”, %15.8’inin (44 kişi) “biraz katılıyorum”, %18.0’ının (50 kişi) “katılıyorum”, %18.7’sinin (52 kişi) “çok katılıyorum”, %33.8’inin (94 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 17’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %12.4’ünün (43 kişi) “hiç katılmıyorum”, %14.7’sinin (51 kişi) “biraz katılıyorum”, %17.3’ünün (60 kişi) “katılıyorum”, %19.7’sinin (68 kişi) “çok katılıyorum”, %35.8’inin (124 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Uygarlıkların Doğuşu ve İlkçağ Uygarlıkları ünitesinde günümüz bilim ve düşünce dünyasına etkisi fazla olan Mezopotamya, Mısır ve Yunan uygarlıkları daha açıklayıcı şekilde verilmelidir” maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 4.00 (çok katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 17’deki verilerden hareketle; “Uygarlıkların Doğuşu ve İlkçağ Uygarlıkları ünitesinde günümüz bilim ve düşünce dünyasına etkisi fazla olan Mezopotamya, Mısır ve Yunan uygarlıkları daha açıklayıcı şekilde verilmelidir” yargısına hem öğretmen, hem de öğrencilerde katım düzeyinin yüksek olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 18: 21 Numaralı Anket Maddesi (Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıkları ünitesinde ilkçağ uygarlıklarının, insanlığın evrensel ortak mirası niteliğinde olduğu kitapta yeteri kadar vurgulanmamıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNYAN	Öğretmen	f	3	5	26	20	17	71
		%	4.2%	7.0%	36.6%	28.2%	23.9%	100.0%
UNYAN	Öğrenci	f	67	67	68	32	42	276
		%	24.3%	24.3%	24.6%	11.6%	15.2%	100.0%
Toplam		f	70	72	94	52	59	347
		%	20.2%	20.7%	27.1%	15.0%	17.0%	100.0%

Tablo 18’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %4.2’sinin (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %7.0’ının (5 kişi) “biraz katılıyorum”, %36.6’sının (26 kişi) “katılıyorum”, %28.2’sinin (20 kişi) “çok katılıyorum”, %23.9’unun (17 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 18’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %24.3’ünün (67 kişi) “hiç katılmıyorum”, %24.3’ünün (67 kişi) “biraz katılıyorum”, %24.6’sının (68 kişi) “katılıyorum”, %11.6’sının (32 kişi) “çok katılıyorum”, %15.2’nin (42 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 18’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %20.2’sinin (70 kişi) “hiç katılmıyorum”, %20.7’sinin (72 kişi) “biraz katılıyorum”, %27.1’inin (94 kişi) “katılıyorum”, %15.0’mın (52 kişi) “çok katılıyorum”, %17.0’mın (59 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıkları ünitesinde ilkçağ uygarlıklarının, insanlığın evrensel ortak mirası niteliğinde olduğu kitapta yeteri kadar vurgulanmamıştır” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok

katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin en çok “katılıyorum” (%36.6) seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 18’deki verilerin genelinden hareketle; “Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıkları ünitesinde ilkçağ uygarlıklarının, insanlığın evrensel ortak mirası niteliğinde olduğu kitapta yeteri kadar vurgulanmamıştır” düşüncesine öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin ise orta düzey katılım gösterdiği, genel katılım düzeyinin ise orta seviyede olduğu yargısına varılabilmektedir.

Tablo 19: 31 Numaralı Anket Maddesi (Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu’nun sosyo-kültürel ortamından bahsedilmemesi Anadolu’nun boş bir alan olduğu izlenimi vermektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	5	6	13	21	25	70
		%	7.1%	8.6%	18.6%	30.0%	35.7%	100.0%
	Öğrenci	f	63	52	60	49	44	268
		%	23.5%	19.4%	22.4%	18.3%	16.4%	100.0%
Toplam		f	68	58	73	70	69	338
		%	20.1%	17.2%	21.6%	20.7%	20.4%	100.0%

Tablo 19’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %7.1’nin (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, %8.6’sının (6 kişi) “biraz katılıyorum”, %18.6’sının (13 kişi) “katılıyorum”, %30.0’inin (21 kişi) “çok katılıyorum”, %35.7’sinin (25 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 19’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %23.5’inin (63 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19.4’ünün (52 kişi) “biraz katılıyorum”, %22.4’ünün (60 kişi) “katılıyorum”, %18.3’ünün (49 kişi) “çok katılıyorum”, %16.4’ünün (44 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 19’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %20.1’inin (68 kişi) “hiç katılmıyorum”, %17.2’sinin (58 kişi) “biraz katılıyorum”, %21.6’sının (73 kişi) “katılıyorum”, %20.7’sinin (70 kişi) “çok katılıyorum”,

%20.4'ünün (69 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun sosyo-kültürel ortamından bahsedilmemesi Anadolu'nun boş bir alan olduğu izlenimi vermektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için ve toplam olarak ise 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 19'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin %23.5 ile en çok “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 19'daki verilerin genelinden hareketle; “Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun sosyo-kültürel ortamından bahsedilmemesi Anadolu'nun boş bir alan olduğu izlenimi vermektedir” düşüncesine öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de orta seviyede kaldığı yargısına varılabilmektedir.

Tablo 20: 32 Numaralı Anket Maddesi (Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha iyi anlatılmalıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	3	4	10	24	28	69
		%	4.3%	5.8%	14.5%	34.8%	40.6%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	36	45	58	48	69	256
		%	14.1%	17.6%	22.7%	18.8%	27.0%	100.0%
Toplam		f	39	49	68	72	97	325
		%	12.0%	15.1%	20.9%	22.2%	29.8%	100.0%

Tablo 20'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %4.3'ünün (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %5.8'inin (4 kişi) “biraz katılıyorum”, %14.5'inin (10 kişi) “katılıyorum”, %34.8'inin (24 kişi) “çok katılıyorum”, %40.6'sının (28 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 20'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %14.1'inin (36 kişi) “hiç katılmıyorum”, %17.6'sının (45 kişi) “biraz katılıyorum”, %22.7'sinin (58 kişi) “katılıyorum”, %18.8'inin (48 kişi) “çok katılıyorum”, %27.0'ının (69 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 20'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %12.0'ının (39 kişi) “hiç katılmıyorum”, %15.1'inin (49 kişi) “biraz katılıyorum”,

%20.9'unun (68 kişi) "katılıyorum", %22.2'sinin (72 kişi) "çok katılıyorum", %29.8'inin (97 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha iyi anlatılmalıdır" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak 4.00 (çok katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin %27.0 ile en çok "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 20'deki verilerin genelinden hareketle; "Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha iyi anlatılmalıdır" düşüncesine öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de yüksek seviyede olduğu yargısına varılabilmektedir.

Tablo 21: 26 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinde İslamiyet'ten önceki Orta Asya Türk topluluklarının çevreleri ile olan kültürel etkileşimine yeteri kadar değinilmemektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	4	10	15	17	24	70
		%	5.7%	14.3%	21.4%	24.3%	34.3%	100.0%
	Öğrenci	f	72	60	72	40	33	277
		%	26.0%	21.7%	26.0%	14.4%	11.9%	100.0%
Toplam		f	76	70	87	57	57	347
		%	21.9%	20.2%	25.1%	16.4%	16.4%	100.0%

Tablo 21'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %5.7'sinin (4 kişi) "hiç katılmıyorum", %14.3'ünün (10 kişi) "biraz katılıyorum", %21.4'ünün (15 kişi) "katılıyorum", %24.3'ünün (17 kişi) "çok katılıyorum", %34.3'ünün (24 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 21'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %26.0'ının (72 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.7'sinin (60 kişi) "biraz katılıyorum", %26.0'ının (72 kişi) "katılıyorum", %14.4'ünün (40 kişi) "çok katılıyorum", %11.9'unun (33 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 21'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %21.9'unun (76 kişi) “hiç katılmıyorum”, %20.2'sinin (70 kişi) “biraz katılıyorum”, %25.1'inin (87 kişi) “katılıyorum”, %16.4'ünün (57 kişi) “çok katılıyorum”, %16.4'ünün (57 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “İlk Türk Devletleri ünitesinde İslamiyet'ten önceki Orta Asya Türk topluluklarının çevreleri ile olan kültürel etkileşimine yeteri kadar değinilmemektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak da 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 21'deki verilerden hareketle; 26 numaralı anket maddesindeki yargıya öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de orta düzeyde olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 22: 16 Numaralı Anket Maddesi (Tarih Bilimine Giriş ünitesi öğrenciden gelmesi muhtemel ‘hocam, tarih öğrenmek yaşamda ne işimize yarar?’ sorusuna doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	21	16	25	7	1	70
		%	30.0%	22.9%	35.7%	10.0%	1.4%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	44	67	75	42	51	279
		%	15.8%	24.0%	26.9%	15.1%	18.3%	100.0%
Toplam		f	65	83	100	49	52	349
		%	18.6%	23.8%	28.7%	14.0%	14.9%	100.0%

Tablo 22'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %30.0'ının (21 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22.9'unun (16 kişi) “biraz katılıyorum”, %35.7'sinin (25 kişi) “katılıyorum”, %10.0'ının (7 kişi) “çok katılıyorum”, %1.4'ünün (1 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 22'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %15.8'inin (44 kişi) “hiç katılmıyorum”, %24.0'ının (67 kişi) “biraz katılıyorum”, %26.9'unun (75 kişi) “katılıyorum”, %15.1'inin (42 kişi) “çok katılıyorum”, %18.3'ünün (51 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 22’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %18.6’sının (65 kişi) “hiç katılmıyorum”, %23.8’inin (83 kişi) “biraz katılıyorum”, %28.7’sinin (100 kişi) “katılıyorum”, %14.0’ının (49 kişi) “çok katılıyorum”, %14.9’unun (52 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Tarih Bilimine Giriş ünitesinde öğrenciden gelmesi muhtemel ‘hocam, tarih öğrenmek yaşamda ne işimize yarar?’ sorusuna doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmıştır” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 2.00 (biraz katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak da 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin en çok “katılıyorum” (%35.7) işaretledikleri dikkat çekmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 22’deki verilerden genelinden hareketle; “Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, öğrenciden gelmesi muhtemel ‘hocam, tarih öğrenmek yaşamda ne işimize yarar?’ sorusuna doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmıştı” görüşüne öğretmenlerin düşük, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplamda da orta düzey bir katılım olduğu yargısına varılabilmektedir.

Tablo 23: 17 Numaralı Anket Maddesi (Kitabın Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, tarih bilimi konusunda zaman- takvim-çağ gibi temel kavramlar için ayrılan bölüm öğrencinin bunları kavraması için yeterlidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNYAN	Öğretmen	f	11	17	31	8	4	71
		%	15.5%	23.9%	43.7%	11.3%	5.6%	100.0%
UNYAN	Öğrenci	f	50	50	72	52	53	277
		%	18.1%	18.1%	26.0%	18.8%	19.1%	100.0%
Toplam		f	61	67	103	60	57	348
		%	17.5%	19.3%	29.6%	17.2%	16.4%	100.0%

Tablo 23’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %15.5’inin (11 kişi) “hiç katılmıyorum”, %23.9’unun (17 kişi) “biraz katılıyorum”, %43.7’sinin (31 kişi) “katılıyorum”, %11.3’ünün (8 kişi) “çok katılıyorum”, %5.6’sının (4 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 23'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %18.1'inin (50 kişi) "hiç katılmıyorum", %18.1'inin (50 kişi) "biraz katılıyorum", %26.0'ının (72 kişi) "katılıyorum", %18.8'inin (52 kişi) "çok katılıyorum", %19.1'inin (53 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 23'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %17.5'inin (61 kişi) "hiç katılmıyorum", %19.3'ünün (67 kişi) "biraz katılıyorum", %29.6'sının (103 kişi) "katılıyorum", %17.2'sinin (60 kişi) "çok katılıyorum", %16.4'nün (57 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Kitabın Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, tarih bilimi konusunda zaman- takvim-çağ gibi temel kavramlar için ayrılan bölüm öğrencinin bunları kavraması için yeterlidir" maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam değerlerde 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 23'teki verilerden hareketle; "Kitabın Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, tarih bilimi konusunda zaman- takvim-çağ gibi temel kavramlar için ayrılan bölüm öğrencinin bunları kavraması için yeterlidir" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Yıldız (2003:182), Tarih öğretiminde doğru bilinç oluşturma görevi yerine getirilmeye çalışılırken, karşılaşılan problemlerden bir tanesinin ders saatlerinin sınırlılığı olduğunu belirtir. Öztürk (2009:9) de, Cumhuriyet tarihinden bu yana orta öğretim programlarının fazla yoğun hazırlanmasından kaynaklı sorunlar olduğunu, 1993 programına göre biraz azaltılsa da, bu sorunun 2007 yılında hazırlanan 9. sınıf tarih programında da mevcut olduğunu belirtmektedir. 2007 tarih programı hakkında Giresun ilinde yapılan çalışmada öğretmenlerin, kazanım sayısına göre ders saatini yetersiz gördüklerinin tespit edilmesi de (Aktekin ve Ceylan, 2012:264) müfredat programı ile ders saatinin oranı konusunda sorun olduğu yargısını desteklemektedir.

Toplam altı üniteden oluşan 9. sınıf tarih müfredat programı Tarih Bilimi ünitesiyle başlayıp Türkiye Tarihi (11-13 yy) ünitesi ile sona ermektedir. Toplam 44 kazanım öngörülen bu müfredatı uygulamak için süre olarak haftada iki saat olmak üzere toplamda 72 ders saati ayrılmıştır (MEB, 2007:7).

Bu sorunla bağlantılı olarak çalışmamızdaki anketin 34, 33 ve 20 numaralı maddeleri şu şekilde değerlendirilebilir:

Öğretmenler, 2 saatlik ders sayısını yetersiz görürken, öğrenciler bu sürenin yetersiz olduğu fikrine katılmamaktadırlar. Buna paralel olarak zaman probleminden dolayı Uygarlıkların Doğuşu ve İlkçağ Uygarlıkları ünitesine yeteri kadar önem verilmediği fikrine öğretmenlerin yine yüksek katılım gösterdikleri, öğrencilerinin ise bu fikre katılmadıkları tespit edilmektedir. 9. sınıf müfredatının son ünitesinin 10. sınıfa kaydırılması düşüncesine öğretmenler yine yüksek düzeyde katılım gösterirken, öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri tespit edilmektedir.

Bu üç maddeden hareketle; öğretmenlerin müfredat programının kapsamı ile program için ayrılan zaman arasından ciddi bir problem olduğunu düşündükleri, öğrencilerin ise bu görüşe katılmadıkları yargısına varılabilir.

Müfredat programının kapsamına genel bakışın ele alındığı 34, 33 ve 20 numaralı maddeler değerlendirdikten sonra, müfredat programı ve ders kitabının kapsamının, içerikleriyle birlikte değerlendirmesinin daha açıklayıcı bilgiler sunacağı savunulabilir. Çalışmamızda 35, 22, 21, 31, 32, 26, 16 ve 17 numaralı anket maddelerinden elde edilen veriler bu amaçla değerlendirilecektir.

Tarih ders kitaplarını bilimsel içerik açısından değerlendiren Karabağ (2012:47-52), gözlemlenebilecek en büyük hatalardan birinin önemli bilgilere vurgu yapılmaması, en önemli kavram, konu, kişi ve olayların önemini hissettirir şekilde sunulmaması olduğunu belirtmektedir. Köksal (2010:121) da, tarih öğretiminde öncelikle öğrencilerin kendi kültürlerinin temel eserleri ile sembol kişi, olay ya da hikâyelerinin işlenmesi gerektiğini, bunun yanında, dünyayı ve insanlığı derinliğine tanımanın hem bir insani borç hem de ekonomik, siyasi ve politik bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Köksal'ın, bu değerlendirmesiyle müfredat programlarında ulus tarihi ile dünya tarihi konularının dengeli dağılmasının gereğine işaret ettiği söylenebilir.

2007 yılından 2009 yılına kadar ortaöğretim tarih programlarında yapılan değişiklikleri değerlendiren Aktekin (2009a:40), Tarih ünitelerinin isimlerinden bile hareket edilerek program içeriğinin milli tarih ağırlıklı olduğunun anlaşıldığını belirtmektedir.

Değerlendirme konusu olan 9. sınıf müfredat programında bulunan toplam altı üniteden iki tanesi tarih bilimi ve ilkçağ uygarlıkları ile ilgilidir. Bu iki ünitenin toplamının programın geneli içindeki oranı %34 olarak tespit edilmektedir. Geriye kalan üniteler Türk ve İslam tarihi ekseninde bilgiler içermektedir (MEB, 2007:7).

Çalışmamızda bu durumu değerlendirmek için hazırlanan 35, 22, 21, 31, 32 ve 26 numaralı anket maddelerinin tamamına öğretmenlerin yüksek katılım göstermiş olmaları, içerik ve kapsam konusunda öğretmenlerin önemli sorunlar gördüklerinin işareti olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu maddelerin tamamına orta düzey katılım göstermeleri ise öğretmenler kadar olmasa da onların da bu konuda sorun gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Daha ayrıntılı bir açıklamayla; konuların önem durumuna göre dengeli bir dağılım göstermediği, günümüze katkısı fazla olan ilkçağ uygarlıklarına yeteri kadar önem verilmediği, bu uygarlıkların önemine yeteri kadar vurgu yapılmadığı, Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun sosyal ve kültürel ortamından bahsedilmemesinin buranın boş bir alan olduğu izlenimi verdiği, bu dönem Anadolu tarihine daha fazla önem verilmesi gerektiği, Orta Asya Türk topluluklarının çevreleri ile kültürel etkileşimine yeteri kadar değinilmediği tespiti yapılabilmektedir.

Bu değerlendirmelerden anlaşıldığı üzere kapsam sorununun yanında ders kitabının içeriğiyle ilgili de sorunlar bulunmakta ve içerik eksikliği farklı ünitelerde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda konuyla ilgili diğer anket maddeleri verilerini de literatür çalışmaları ile birlikte değerlendirme ihtiyacı doğmaktadır.

Demircioğlu (2006b:157), tarih öğretimiyle hedeflenen davranış değişikliğinin oluşabilmesi için öğrencilerin tarih dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarının yanında dersin amaç ve hedeflerinden haberdar olmaları gerektiğini belirtir. Bu konuda Ankara ilinde yapılan bir araştırmada lise öğrencilerin tarih dersinin öğretim amacı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Safran, 2003; Demircioğlu, 2006b:157).

Çalışmamızda bu amaçla hazırlanan 16 numaralı anket maddesinden elde edilen verilerden; ders kitabının “tarih öğretiminin amacını öğrenciye kavratma” konusunda da yeterlilik sorunu yaşadığı söylenebilir. Bu konuda öğrenciler kitabın orta düzey bir yeterliliğe sahip olduğunu belirtmiş iseler de öğretmenler düşük düzey olduğuna kanaat getirmişlerdir.

Ders kitabının tarihle ilgili temel kavramları açıklama boyutunu ele alan 17 numaralı anket maddesinden elde edilen verilerin değerlendirmesinden ise; öğretmen ve öğrencilerin bu konuda ciddi bir sorun görmedikleri, ancak bu açıdan kitabın beklentilere tam olarak cevap da veremediği sonucuna varılabilir.

Birlikte ele alınan 35, 22, 21,31, 32, 26, 16 ve 17 numaralı anket maddelerine ait veri değerlendirmelerinden; hem müfredat programı ve ders kitabındaki konuların kapsamı açısından, hem de ders kitabında ele alınan konuların içeriğinin yeterliliği konusunda sorunlar bulunduğu şeklinde genel bir yargıya varılabilmektedir.

Tablo 24: 19 Numaralı Anket Maddesi (Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde bulunan ‘medeniyet ve kültür’ ile ilgili bilgiler, öğrenci için, siyasi olaylardan daha ilgi çekicidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum	
UNVAN	Öğretmen	f	9	26	12	17	71
		%	12.7%	36.6%	16.9%	23.9%	100.0%
	Öğrenci	f	56	68	65	44	280
		%	20.0%	24.3%	23.2%	15.7%	100.0%
Toplam		f	65	94	77	61	351
		%	18.5%	26.8%	21.9%	17.4%	100.0%

Tablo 24’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %12.7’sinin (9 kişi) “hiç katılmıyorum”, %36.6’sının (26 kişi) “biraz katılıyorum”, %16.9’unun (12 kişi) “katılıyorum”, %23.9’unun (17 kişi) “çok katılıyorum”, %9.9’unun (7 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 24’teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %20.0’ının (56 kişi) “hiç katılmıyorum”, %24.3’ünün (68 kişi) “biraz katılıyorum”, %23.2’sinin (65 kişi) “katılıyorum”, %15.7’sinin (44 kişi) “çok katılıyorum”, %16.8’inin (47 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 24’teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %18.5’inin (65 kişi) “hiç katılmıyorum”, %26.8’inin (94 kişi) “biraz katılıyorum”, %21.9’unun (77 kişi) “katılıyorum”, %17.4’ünün (61 kişi) “çok katılıyorum”, %15.4’ünün (54 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde;“Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde bulunan ‘medeniyet ve kültür’ ile ilgili bilgiler, öğrenci için, siyasi olaylardan daha ilgi çekicidir” maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 24’teki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin %36,6 ve öğrencilerin %24,3 ile en çok “biraz katılıyorum” seçeneğini işaretlemiş oldukları tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 24’teki verilerin genelinden hareketle; “Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde bulunan ‘medeniyet ve kültür’ ile ilgili bilgiler, öğrenci için, siyasi olaylardan daha ilgi çekicidir” görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 25: 23 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinden siyasi tarih çok ayrıntılı olarak ele alınıp sosyal tarih ihmal edilmiştir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
UNVAN	Öğretmen	f	3	9	13	17	29	71
		%	4.2%	12.7%	18.3%	23.9%	40.8%	100.0%
	Öğrenci	f	82	67	58	26	43	276
		%	29.7%	24.3%	21.0%	9.4%	15.6%	100.0%
Toplam		f	85	76	71	43	72	347
		%	24.5%	21.9%	20.5%	12.4%	20.7%	100.0%

Tablo 25’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %4,2’sinin (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %12,7’sinin (9 kişi) “biraz katılıyorum”, %18,3’ünün (13 kişi) “katılıyorum”, %23,9’unun (17 kişi) “çok katılıyorum”, %40,8’inin (29 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 25’teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %29,7’sinin (82 kişi) “hiç katılmıyorum”, %24,3’ünün (67 kişi) “biraz katılıyorum”, %21,0’ının (58 kişi) “katılıyorum”, %9,4’ünün (26 kişi) “çok katılıyorum”, %15,6’sının (43 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 25’teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %24,5’inin (85 kişi) “hiç katılmıyorum”, %21,9’unun (76 kişi) “biraz katılıyorum”, %20,5’inin (71 kişi) “katılıyorum”, %12,4’ünün (43 kişi) “çok katılıyorum”, %20,7’sinin (72 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “İlk Türk Devletleri ünitesinden siyasi tarih çok ayrıntılı olarak ele alınıp sosyal tarih ihmal edilmiştir” maddesi medyan değerlerinin

öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum) öğrenciler için 2.00 (az katılıyorum) ve toplam olarak da 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 25’teki verilerden hareketle; “İlk Türk Devletleri ünitesinden siyasi tarih çok ayrıntılı olarak ele alınıp sosyal tarih ihmal edilmiştir” görüşüne öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin ise düşük düzeyde katılım sergiledikleri, genel katılım düzeyinin ise orta seviyede olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 26: 29 Numaralı Anket Maddesi (Türk İslam Devletleri ünitesinin geneline hâkim olan ‘hükümdarlık ve toprak mücadelesi’ öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	9	21	19	13	8	70
		%	12.9%	30.0%	27.1%	18.6%	11.4%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	110	51	45	30	34	270
		%	40.7%	18.9%	16.7%	11.1%	12.6%	100.0%
Toplam		f	119	72	64	43	42	340
		%	35.0%	21.2%	18.8%	12.6%	12.4%	100.0%

Tablo 26’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %12.9’unun (9 kişi) “hiç katılmıyorum”, %30.0’inin (21 kişi) “biraz katılıyorum”, %27.1’inin (19 kişi) “katılıyorum”, %18.6’sının (13 kişi) “çok katılıyorum”, %11.4’ünün (8 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 26’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %40.7’sinin (110 kişi) “hiç katılmıyorum”, %18.9’unun (51 kişi) “biraz katılıyorum”, %16.7’sinin (45 kişi) “katılıyorum”, %11.1’inin (30 kişi) “çok katılıyorum”, %12.6’sının (34 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 26’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %35.0’inin (119 kişi) “hiç katılmıyorum”, %21.2’sinin (72 kişi) “biraz katılıyorum”, %18.8’inin (64 kişi) “katılıyorum”, %12.6’sının (43 kişi) “çok katılıyorum”, %12.4’ünün (42 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Türk İslam Devletleri ünitesinin geneline hâkim olan ‘hükümdarlık ve toprak mücadelesi’ öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır”

maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 3.00 (katılıyorum), öğrenciler için 2.00 (az katılıyorum) ve toplam olarak da 2.00 (az katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde; öğrencilerin en çok “biraz katılıyorum” (%30.0) seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Tablo 4 ve Tablo 26’daki verilerin genelinden hareketle; “Türk İslam Devletleri ünitesinin geneline hâkim olan ‘hükümdarlık ve toprak mücadelesi’ öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır” görüşüne öğretmenlerin orta düzeyde, öğrencilerin ise düşük düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de düşük seviyede olduğu yargısına varılabilmektedir.

Gülersoy (2013:9), tarih ünitelerinde savaş tarihinden ziyade toplumsal tarihin işlenmesi gerektiğini belirtir. Latif (2010:102) de, tarih eğitiminin yalnızca savaşlar ve çatışmalara odaklanmak yerine sosyal tarihe daha çok yer vererek toplumlar arasında karşılıklı güveni ve toplumsal uzlaşmayı destekleyen bir araç olarak kullanılabileceğini belirtir.

Aktekin (2009a:31), 1993’ten önceki programların siyasi tarih ağırlıklı olduğunu, sonraki programlarda ise siyasi tarih ile sosyal tarih dengesine daha çok dikkat edildiğini belirtmektedir. 2007 yılında hazırlanan 9. sınıf tarih dersi öğretim programında da, tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları da kapsadığını fark ettirerek, hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmanın tarih dersinin genel amaçlarından biri olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007:4).

Çalışmamızda bulunan 19, 23 ve 29 numaralı anket maddelerinden elde edilen verilerin incelenmesinin ders kitabının bu anlamda değerlendirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

“Uygurlukların Doğuşu ve İlk Uygurluklar” ünitesinde bulunan kültür ve medeniyet hakkındaki bilgilerin siyasi tarihle ilgili bilgilerden daha çekici olduğu” yargısını içeren 19 numaralı anket maddesine hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin orta düzey katılım göstermesi, bu ünitedeki kültürel bilgilerin eğitim ortamında önemsendiği ve eğitime katkı açısından değer taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

“İlk Türk Devletleri ünitesinde siyasi tarih lehine dengesizlik olduğu” yargısını içeren 23 numaralı anket maddesine öğretmen katılımının yüksek, öğrenci katılımının

ise düşük olması, öğretmenlerin bu konuda sorun gördükleri, öğrencilerin ise önemli bir sorun görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Türk İslam Tarihi ünitesinde hükümdarlık ve toprak mücadelesinin öğrencinin dersten sıkılmasına sebep olduğu” yargısını içeren 29 numaralı anket maddesine öğretmen katılımının orta düzeyde, öğrenci katılımının ise düşük düzeyde olması, 23 numaralı anket maddesinde olduğu gibi, öğrencilerin bu konuda öğretmenler kadar sorun görmediklerini ortaya koymaktadır.

Ders kitabını siyasi tarih ile sosyal tarih dengesi açısından ele alan 19, 23 ve 29 numaralı anket maddeleri değerlendirmelerinden; bu konuda öğretmenlerin önemli derecede sorun gördükleri, öğrencilerin ise belirgin bir sorun görmedikleri genel yargısına varılabilir.

Tablo 27: 36 Numaralı Anket Maddesi (Türk ve İslam tarihi konularına genelde içten bakış hâkim olmakta, objektif bakış açısı göz ardı edilmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum	
UNYAN	Öğretmen	f	6	11	14	19	70
		%	8.6%	15.7%	20.0%	27.1%	100.0%
	Öğrenci	f	64	74	65	25	265
		%	24.2%	27.9%	24.5%	9.4%	100.0%
Toplam		f	70	85	79	44	335
		%	20.9%	25.4%	23.6%	13.1%	100.0%

Tablo 27’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %8.6’sının (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, %15.7’sinin (11 kişi) “biraz katılıyorum”, %20.0’inin (14 kişi) “katılıyorum”, %27.1’inin (19 kişi) “çok katılıyorum”, %28.6’sının (20 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 27’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %24.2’sinin (64 kişi) “hiç katılmıyorum”, %27.9’unun (74 kişi) “biraz katılıyorum”, %24.5’inin (65 kişi) “katılıyorum”, %9.4’ünün (25 kişi) “çok katılıyorum”, %14.0’ının (37 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 27’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %20.9’unun (70 kişi) “hiç katılmıyorum”, %25.4’ünün (85 kişi) “biraz katılıyorum”, %23.6’sının (79 kişi) “katılıyorum”, %13.1’inin (44 kişi) “çok katılıyorum”, %17.0’ının (57 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Türk ve İslam tarihi konularına genelde içten bakış hâkim olmakta, objektif bakış açısı göz ardı edilmektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum) katılıyorum, öğrenciler için 2.00 (biraz katılıyorum), toplamda ise 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 27’deki verilerden hareketle; “Türk ve İslam tarihi konularına genelde içten bakış hâkim olmakta, objektif bakış açısı göz ardı edilmektedir” görüşüne öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdiği, toplam katılımın ise orta seviyede olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 28: 37 Numaralı Anket Maddesi (Türk ve İslam tarihi konularında ‘biz ve öteki’ düşüncesi satır aralarında hâkim düşünce olarak kendini göstermektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 5	9	16	21	19	70
		% 7.1%	12.9%	22.9%	30.0%	27.1%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 48	59	73	52	36	268
		% 17.9%	22.0%	27.2%	19.4%	13.4%	100.0%
Toplam		f 53	68	89	73	55	338
		% 15.7%	20.1%	26.3%	21.6%	16.3%	100.0%

Tablo 28’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %7.1’inin (5 kişi) “hiç katılmıyorum”, %12.9’unun (9 kişi) “biraz katılıyorum”, %22.9’unun (16 kişi) “katılıyorum”, %30.0’inin (21 kişi) “çok katılıyorum”, %27.1’inin (19 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 28’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %17.9’unun (48 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22.0’inin (59 kişi) “biraz katılıyorum”, %27.2’sinin (73 kişi) “katılıyorum”, %19.4’ünün (52 kişi) “çok katılıyorum”, %13.4’ünün (36 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 28’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %15.7’sinin (53 kişi) “hiç katılmıyorum”, %20.1’inin (68 kişi) “biraz katılıyorum”, %26.3’ünün (89 kişi) “katılıyorum”, %21.6’sinin (73 kişi) “çok katılıyorum”, %16.3’ünün (55 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde; “Türk ve İslam tarihi konularında ‘biz ve öteki’ düşüncesi satır aralarında hâkim düşünce olarak kendini göstermektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 28’deki verilerden hareketle; “Türk ve İslam tarihi konularında ‘biz ve öteki’ düşüncesi satır aralarında hâkim düşünce olarak kendini göstermektedir” düşüncesine öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılımın ise orta düzeyde olduğu yargına ulaşılabilir.

Tablo 29: 27 Numaralı Anket Maddesi (Öğrencinin duygu ve inanç dünyası İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesindeki motivasyonunu etkilemektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 6	9	14	18	24	71
		% 8.5%	12.7%	19.7%	25.4%	33.8%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 55	45	49	39	87	275
		% 20.0%	16.4%	17.8%	14.2%	31.6%	100.0%
Toplam		f 61	54	63	57	111	346
		% 17.6%	15.6%	18.2%	16.5%	32.1%	100.0%

Tablo 29’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %8.5’inin (6 kişi) “hiç katılmıyorum”, %12.7’sinin (9 kişi) “biraz katılıyorum”, %19.7’sinin (14 kişi) “katılıyorum”, %25.4’ünün (18 kişi) “çok katılıyorum”, %33.8’inin (24 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 29’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %20.0’inin (55 kişi) “hiç katılmıyorum”, %16.4’ünün (45 kişi) “biraz katılıyorum”, %17.8’inin (49 kişi) “katılıyorum”, %14.2’sinin (39 kişi) “çok katılıyorum”, %31.6’sının (87 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 29’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %17.6’sının (61 kişi) “hiç katılmıyorum”, %15.6’sının (54 kişi) “biraz katılıyorum”, %18.2’sinin (63 kişi) “katılıyorum”, %16.5’inin (57 kişi) “çok katılıyorum”, %32.1’inin (111 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Öğrencinin duygu ve inanç dünyası İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesindeki motivasyonunu etkilemektedir” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak da 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 29 incelendiğinde; öğrencilerin en çok “tamamen katılıyorum” (%31.6) seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 29’daki verilerin genelinden hareketle; “Öğrencinin duygu ve inanç dünyası İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesindeki motivasyonunu etkilemektedir” düşüncesine öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de orta seviyede olduğu yargısına varılabilmektedir

Tablo 30: 28 Numaralı Anket Maddesi (Kitapta İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesinin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının etkisi görülür) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	12	13	20	11	14	70
		%	17.1%	18.6%	28.6%	15.7%	20.0%	100.0%
	Öğrenci	f	40	46	58	45	85	274
		%	14.6%	16.8%	21.2%	16.4%	31.0%	100.0%
Toplam		f	52	59	78	56	99	344
		%	15.1%	17.2%	22.7%	16.3%	28.8%	100.0%

Tablo 30’daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %17.1’inin (12 kişi) “hiç katılmıyorum”, %18.6’sının (13 kişi) “biraz katılıyorum”, %28.6’sının (20 kişi) “katılıyorum”, %15.7’sinin (11 kişi) “çok katılıyorum”, %20.0’sinin (14 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 30’daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %14.6’sının (40 kişi) “hiç katılmıyorum”, %16.8’inin (46 kişi) “biraz katılıyorum”, %21.2’sinin (58 kişi) “katılıyorum”, %16.4’ünün (45 kişi) “çok katılıyorum”, %31.0’ının (85 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 30’daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %15.1’inin (52 kişi) “hiç katılmıyorum”, %17.2’sinin (59 kişi) “biraz katılıyorum”, %22.7’sinin (78 kişi) “katılıyorum”, %16.3’ünün (56 kişi) “çok katılıyorum”,

%28.8'inin (99 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Kitapta İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesinin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının etkisi görülür” maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 30 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok “tamamen katılıyorum” (%31.0) seçeneğinin işaretlendiği tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 30'daki verilerin genelinden hareketle; “Kitapta İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesinin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının etkisi görülür” düşüncesine öğretmen ve öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdiği yargısına varılabilir.

1739 Milli Eğitim Temel Kanunu 2. maddesinde Türk milli eğitiminin genel amaçlarından birinin “bilimsel düşünme gücüne sahip” bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir (MEB, 2007:3). 2007 tarih programında da öğrencilere verilmesi gereken değerlerden birisinin de “bilimsellik” olduğu zikredilmektedir (MEB, 2007:4). Ergün (2013:1), bilimsel bilginin objektif olduğunu, kişiden kişiye değişmediğini belirtmektedir. S.P. PATHAK tarafından yazılmış *Teaching of History: The Padeo-Centric Approach*, başlıklı kitapta da okullarda verilen tarih eğitimine yüklenen amaçlardan birinin çocuklara objektiflik aşlamak olduğu anlatılmaktadır (Aslan, 2006:166).

2007 yılı 9.sınıf tarih programını değerlendiren Aktekin (2009a:40), ünite dağılımının millik lehine ağır bastığını belirttikten sonra, bu programın ders kitaplarında çok perspektifli, objektif bir bakış açısıyla ele alınıp alınmadığının anlaşılması için ders kitaplarının ayrıntılı analizinin yapılması gerektiğini belirtir.

Bu çalışmamızda uygulanan anketin 36, 37, 27 ve 28 numaralı maddelerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ders kitabının içeriğinin objektifliği ile ilgili yargıya varılması hedeflenmiştir.

“Türk ve İslam Tarihi konularında içten bakışın hâkim olduğu ve objektifliğin ihmal edildiği” yargısını içeren 36 numaralı anket maddesine yüksek katılım gösteren öğretmenler, aynı konularda “biz ve öteki düşüncesinin satır aralarında hâkim düşünce olduğu” yargısını içeren 37 numaralı anket maddesine de yüksek katılım göstermişleridir. Bu iki maddedeki verilerin değerlendirilmesinden öğretmenlerin

kitapta yüksek düzeyde objektiflik sorunu gördükleri yargısına varılabilir. “Öğrencinin inanç dünyasının İslam tarihi konularındaki motivasyonunu etkilediği” yargısını içeren 27 numaralı anket maddesine de yüksek katılım gösteren öğretmenler, “İslam tarihi ile ilgili ünitenin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının görüldüğü” yargısını içeren 28 numaralı anket maddesine ise orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu dört maddesinin birlikte değerlendirilmesi ile ağırlık Türk tarihi konularında olmak üzere, Türk ve İslam tarihi konularında öğretmenlere göre objektiflik problemi olduğu yargısına varılabilir.

36 numaralı anket maddesindeki genel yargıya düşük düzey katılım gösteren öğrencilerin 37, 27 ve 28 numaralı anket maddelerine ise orta düzey katılım göstermeleri, öğretmenlere nazaran daha az olmakla birlikte, onlarında Türk ve İslam tarihi konularında içeriğin objektifliği konusunda sorun gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ders kitabının içeriğini objektiflik açıdan ele 36, 37, 27 ve 28 numaralı anket maddelerinin birlikte değerlendirilmesinden, öğretmenler başta olmak üzere, katılımcıların genelinde kitaptaki bazı ünitelerde belirgin bir objektiflik sorunu gördükleri genel yargısına varılabilir.

Tablo 31: 2 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabının dili öğrencinin kolay anlayacağı şekildedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

			Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f	12	14	31	11	3	71
		%	16.9%	19.7%	43.7%	15.5%	4.2%	100.0%
	Öğrenci	f	18	59	66	66	47	256
		%	7.0%	23.0%	25.8%	25.8%	18.4%	100.0%
Toplam		f	30	73	97	77	50	327
		%	9.2%	22.3%	29.7%	23.5%	15.3%	100.0%

Tablo 31’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %16.9’unun (12 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19.7’sinin (14 kişi) “biraz katılıyorum”, %43.7’sinin (31 kişi) “katılıyorum”, %15.5’inin (11 kişi) “çok katılıyorum”, %4.2’sinin (3 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 31’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %7.0’ının (18 kişi) “hiç katılmıyorum”, %23.0’ının (59 kişi) “biraz katılıyorum”,

%25.8'inin (66 kişi) “katılıyorum”, %25.8'inin (66 kişi) “çok katılıyorum”, %18.4'ünün (47 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 31'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %9.2'sinin (30 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22.3'ünün (73 kişi) “biraz katılıyorum”, %29.7'sinin (97 kişi) “katılıyorum”, %23.5'inin (77 kişi) “çok katılıyorum”, %15.3'ünün (50 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; 2 numaralı “Ders kitabının dili öğrencinin kolay anlayacağı şekildedir” biçimindeki anket maddesinin medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3,00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 31'deki verilerden hareketle; “Ders kitabının dili öğrencinin kolay anlayacağı şekildedir” düşüncesine gerek öğretmen gerekse öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Ders kitabının resim, dil, söz dizimi, bilgi örgütlemesi ve sayfa tasarımı gibi yönlerden etkili olarak tasarlanmış olması, öğrencinin okuma performansını ve kitapla olan etkileşimini artırmaktadır (Garofalo, 1988:294; Alpan, 2008:108).

Karabağ (2012:43), tarih ders kitaplarının dil ve anlatım açısından (okuma, anlama, yazılı anlatım, dilbilgisi, imla gibi) Türkçeyi doğru ve düzgün olarak yansıtması gerektiğini, ders kitaplarında kullanılan kavramların seçiminin de öğrencilerin konuyu kavramaları, sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri ve tarihin mantığını anlamaları bakımından önemli olduğunu belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı da ders kitaplarının yaşayan Türkçe ile yazılmasını, dilin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını kararlaştırmıştır (MEB, 2012b:3).

Çalışmamızda ders kitabının dili hakkında görüş almayı amaçlayan 2 numaralı anket maddesindeki yargıya öğretmen ve öğrencilerin orta düzeyde katılım göstermiş olmaları, dil açısından ders kitabında önemli bir sorun tespit edilmediği, ancak kitabın bu açıdan, beklentilere yüksek düzeyde cevap da veremediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 32: 9 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabı, aktif öğrenme metotlarının uygulanmasına yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f	15	25	23	6	71
		%	21.1%	35.2%	32.4%	8.5%	100.0%
	Öğrenci	f	58	65	63	38	251
		%	23.1%	25.9%	25.1%	15.1%	100.0%
Toplam		f	73	90	86	44	322
		%	22.7%	28.0%	26.7%	13.7%	100.0%

Tablo 32’deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %21.1’inin (15 kişi) “hiç katılmıyorum”, %35.2’sinin (25 kişi) “biraz katılıyorum”, %32.4’ünün (23 kişi) “katılıyorum”, %8.5’inin (6 kişi) “çok katılıyorum”, %2.8’sinin (2 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 32’deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %23.1’nin (58 kişi) “hiç katılmıyorum”, %25.9’unun (65 kişi) “biraz katılıyorum”, %25.1’nin (63 kişi) “katılıyorum”, %15.1’inin (38 kişi) “çok katılıyorum”, %10.8’inin (27 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 32’deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %22.7’sinin (73 kişi) “hiç katılmıyorum”, %28.0’ının (90 kişi) “biraz katılıyorum”, %26.7’sinin (86 kişi) “katılıyorum”, %13.7’sinin (44 kişi) “çok katılıyorum”, %9.0’ının (29 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Ders kitabı, aktif öğrenme metotlarının uygulanmasına yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır” maddesi değerlerinin öğretmenler için 2.00 (biraz katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum), toplam olarak da 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 32’deki öğretmenlerin en çok “biraz katılıyorum” (%35.2) seçeneğini tercih ettikleri tespit edilmişse de, Tablo 4 ve Tablo 13’teki verilerin genelinden hareketle; “Ders kitabı, aktif öğrenme metotlarının uygulanmasına yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır” görüşüne öğretmenlerin orta, öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdiği, toplam katılım düzeyinin de düşük seviyede kaldığı yargısına varılabilmektedir.

Tablo 33: 11 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrencilerin ‘amatör tarihçiler’ olarak etkinlik yapmalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 24	22	19	3	3	71
		% 33.8%	31.0%	26.8%	4.2%	4.2%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 67	66	49	38	30	251
		% 26.7%	26.3%	19.5%	15.1%	12.0%	100.0%
Toplam		f 91	88	68	41	33	322
		% 28.3%	27.3%	21.1%	12.7%	10.2%	100.0%

Tablo 33’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %33.8’inin (24 kişi) “hiç katılmıyorum”, %31.0’inin (22 kişi) “biraz katılıyorum”, %26.8’inin (19 kişi) “katılıyorum”, %4.2’sinin (3 kişi) “çok katılıyorum”, %4.2’sinin (3 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 33’teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %26.7’sinin (67 kişi) hiç katılmıyorum”, %26.3’ünün (66 kişi) “biraz katılıyorum”, %19.5’inin (49 kişi) “katılıyorum”, %15.1’inin (38 kişi) “çok katılıyorum”, %12.0’mın (30 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 33’teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %28.3’ünün (91 kişi) “hiç katılmıyorum”, %27.3’ünün (88 kişi) “biraz katılıyorum”, %21.1’inin (68 kişi) “katılıyorum”, %12.7’sinin (41 kişi) “çok katılıyorum”, %10.2’sinin (33 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Kitap, öğrencilerin ‘amatör tarihçiler’ olarak etkinlik yapmalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır” maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 33’teki verilerden hareketle; “Kitap, öğrencilerin ‘amatör tarihçiler’ olarak etkinlik yapmalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır” görüşüne öğrenci ve öğretmenlerin düşük düzeyde gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 34: 14 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrencinin medyadaki tarihle ilgili programlara ilgi duymasını, tarihi konuları severek araştırmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 34	20	16	1	0	71
		% 47.9%	28.2%	22.5%	1.4%	.0%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 70	67	50	31	37	255
		% 27.5%	26.3%	19.6%	12.2%	14.5%	100.0%
Toplam		f 104	87	66	32	37	326
		% 31.9%	26.7%	20.2%	9.8%	11.3%	100.0%

Tablo 34’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %47.9 ‘unun (34 kişi) “hiç katılmıyorum”, %28.2’sinin (20 kişi) “biraz katılıyorum”, %22.5’inin (16 kişi) “katılıyorum”, %1.4’ünün (1 kişi) “çok katılıyorum”, %0.0’ının (0 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 34’teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %27.5’inin (70 kişi) “hiç katılmıyorum”, %26.3’ünün (67 kişi) “biraz katılıyorum”, %19.6’sının (50 kişi) “katılıyorum”, %12.2’sinin (31 kişi) “çok katılıyorum”, %14.5’inin (37 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 34’teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %31.9’unun (104 kişi) “hiç katılmıyorum”, %26.7’sinin (87 kişi) “biraz katılıyorum”, %20.2’sinin (66 kişi) “katılıyorum”, %9.8’unun (32 kişi) “çok katılıyorum”, %11.3’ünün (37 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Kitap, öğrencinin medyadaki tarihle ilgili programlara ilgi duymasını, tarihi konuları severek araştırmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır” maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 34’teki verilerden hareketle; “Kitap, öğrencinin medyadaki tarihle ilgili programlara ilgi duymasını, tarihi konuları severek araştırmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır” görüşüne öğretmen ve öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdiği yargısına varılabilir.

Tablo 35: 12 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrenciyi yerel tarih çalışmalarına yöneltecek şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam	
UNVAN	Öğretmen	f	39	18	11	2	0	70
		%	55.7%	25.7%	15.7%	2.9%	.0%	100.0%
	Öğrenci	f	70	59	50	41	28	248
		%	28.2%	23.8%	20.2%	16.5%	11.3%	100.0%
Toplam		f	109	77	61	43	28	318
		%	34.3%	24.2%	19.2%	13.5%	8.8%	100.0%

Tablo 35'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %55.7'sinin (39 kişi) "hiç katılmıyorum", %25.7'sinin (18 kişi) "biraz katılıyorum", %15.7'sinin (11 kişi) "katılıyorum", %2.9'unun (2 kişi) "çok katılıyorum", %0.0'mın (0 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 35'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %28.2'nin (70 kişi) "hiç katılmıyorum", %23.8'inin (59 kişi) "biraz katılıyorum", %20.2'sinin (50 kişi) "katılıyorum", %16.5'inin (41 kişi) "çok katılıyorum", %11.3'ünün (28 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 35'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %34.3'ünün (109 kişi) "hiç katılmıyorum", %24.2'sinin (77 kişi) "biraz katılıyorum", %19.2'sinin (61 kişi) "katılıyorum", %13.5'inin (43 kişi) "çok katılıyorum", %8.8'inin (28 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Kitap, öğrenciyi yerel tarih çalışmalarına yöneltecek şekilde hazırlanmıştır" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 1.00 (hiç katılmıyorum), öğrenciler için 2.00 (biraz katılıyorum) ve toplam olarak da 2.00 (biraz katılıyorum) seviyesinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 35'teki verilerden hareketle; "Kitap, öğrenciyi yerel tarih çalışmalarına yöneltecek şekilde hazırlanmıştır" görüşüne katılım düzeyinin hem öğretmen, hem de öğrenciler için düşük seviyede kaldığı yargısına varılabilir.

Tablo 36: 13 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, öğrencinin hayal gücünü kullanarak, tarihi empati kurabileceği şekilde hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 33	24	9	4	0	70
		% 47.1%	34.3%	12.9%	5.7%	.0%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 68	57	61	35	34	255
		% 26.7%	22.4%	23.9%	13.7%	13.3%	100.0%
Toplam		f 101	81	70	39	34	325
		% 31.1%	24.9%	21.5%	12.0%	10.5%	100.0%

Tablo 36'daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %47.1'inin (33 kişi) "hiç katılmıyorum", %34.3'ünün (24 kişi) "biraz katılıyorum", %12.9'unun (9 kişi) "katılıyorum", %5.7'sinin (4 kişi) "çok katılıyorum", %0.0'ının (0 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 36'daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %26.7'sinin (68 kişi) "hiç katılmıyorum", %22.4'ünün (57 kişi) "biraz katılıyorum", %23.9'unun (61 kişi) "katılıyorum", %13.7'sinin (35 kişi) "çok katılıyorum", %13.3'ünün (34 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 36'daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %31.1'inin (101 kişi) "hiç katılmıyorum", %24.9'unun (81 kişi) "biraz katılıyorum", %21.5'inin (70 kişi) "katılıyorum", %12.0'mın (39 kişi) "çok katılıyorum", %10.5'inin (34 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Kitap, öğrencinin hayal gücünü kullanarak, tarihi empati kurabileceği şekilde hazırlanmıştır" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 2.00 (biraz katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak da 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4 ve Tablo 36'daki verilerden hareketle; "Kitap, öğrencinin hayal gücünü kullanarak, tarihi empati kurabileceği şekilde hazırlanmıştır" görüşüne öğrencilerin katılım düzeyinin orta, öğretmenlerin ve toplam katılımın düzeyinin ise düşük seviyede kaldığı, toplam katılım düzeyinin de düşük seviyede olduğu yargısına varılabilir.

Tablo 37: 25 Numaralı Anket Maddesi (İlk Türk Devletleri ünitesinde kişi, kabile-devlet ve coğrafi isimlerin yoğun bir şekilde geçmesi öğrencinin derse ilgisini azaltmakta, öğrenciyi ezbere yöneltmektedir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	2	9	8	22	30	71
		%	2.8%	12.7%	11.3%	31.0%	42.3%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	30	44	54	35	113	276
		%	10.9%	15.9%	19.6%	12.7%	40.9%	100.0%
Toplam		f	32	53	62	57	143	347
		%	9.2%	15.3%	17.9%	16.4%	41.2%	100.0%

Tablo 37'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %2.8'inin (2 kişi) "hiç katılmıyorum", %12.7'sinin (9 kişi) "biraz katılıyorum", %11.3'ünün (18 kişi) "katılıyorum", %31.0'mın (22 kişi) "çok katılıyorum", %42.3'ünün (30 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 37'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %10.9'unun (30 kişi) "hiç katılmıyorum", %15.9'unun (44 kişi) "biraz katılıyorum", %19.6'sının (54 kişi) "katılıyorum", %12.7'sinin (35 kişi) "çok katılıyorum", %40.9'unun (113 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 37'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %9.2'sinin (32 kişi) "hiç katılmıyorum", %15.3'ünün (53 kişi) "biraz katılıyorum", %17.9'unun (62 kişi) "katılıyorum", %16.4'ünün (57 kişi) "çok katılıyorum", %41.2'sinin (143 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "İlk Türk Devletleri ünitesinde kişi, kabile-devlet ve coğrafi isimlerin yoğun bir şekilde geçmesi öğrencinin derse ilgisini azaltmakta, öğrenciyi ezbere yöneltmektedir" maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 4.00 (çok katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 37'deki verilerden hareketle; "İlk Türk Devletleri ünitesinde kişi, kabile-devlet ve coğrafi isimlerin yoğun bir şekilde geçmesi öğrencinin derse ilgisini azaltmakta, öğrenciyi ezbere yöneltmektedir" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin yüksek düzeyde katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 38: 18 Numaralı Anket Maddesi (Tarih Bilimine Giriş ünitesinde tarihe yardımcı bilimlere açıklayıcı bilgilerin kısa, örnekleyici metinlerin uzun olması doğru bir tekniktir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 8	12	21	16	14	71
		% 11.3%	16.9%	29.6%	22.5%	19.7%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 65	59	55	45	53	277
		% 23.5%	21.3%	19.9%	16.2%	19.1%	100.0%
Toplam		f 73	71	76	61	67	348
		% 21.0%	20.4%	21.8%	17.5%	19.3%	100.0%

Tablo 38'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %11.3'ünün (8 kişi) "hiç katılmıyorum", %16.9'unun (12 kişi) "biraz katılıyorum", %29.6'sının (21 kişi) "katılıyorum", %22.5'inin (16 kişi) "çok katılıyorum", %19.7'sinin (14 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 38'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %23.5'inin (65 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.3'ünün (59 kişi) "biraz katılıyorum", %19.9'unun (55 kişi) "katılıyorum", %16.2'sinin (45 kişi) "çok katılıyorum", %19.1'inin (53 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 38'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %21.0'ının (73 kişi) "hiç katılmıyorum", %20.4'ünün (71 kişi) "biraz katılıyorum", %21.8'inin (76 kişi) "katılıyorum", %17.5'inin (61 kişi) "çok katılıyorum", %19.3'ünün (67 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Tarih Bilimine Giriş ünitesinde Tarihe yardımcı bilimlere açıklayıcı bilgilerin kısa, örnekleyici metinlerin uzun olması doğru bir tekniktir" maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 38 incelendiğinde; öğrencilerin en çok "hiç katılmıyorum" (%23.5) seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 38'deki verilerin genelinden hareketle; "Tarih Bilimine Giriş ünitesinde tarihe yardımcı bilimlere açıklayıcı bilgilerin kısa, örnekleyici metinlerin uzun olması doğru bir tekniktir"

görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilmektedir.

Tablo 39: 30 Numaralı Anket Maddesi (Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen Hasan Sabbah, Nizamülmülk, Bâtınlık, Nizamiye gibi etkili metinler öğrencinin ilgisini canlandırmaktadır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNYAN	Öğretmen	f	3	5	18	18	26	70
		%	4.3%	7.1%	25.7%	25.7%	37.1%	100.0%
UNYAN	Öğrenci	f	50	60	46	49	65	270
		%	18.5%	22.2%	17.0%	18.1%	24.1%	100.0%
Toplam		f	53	65	64	67	91	340
		%	15.6%	19.1%	18.8%	19.7%	26.8%	100.0%

Tablo 39'daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %4.3'ünün (3 kişi) “hiç katılmıyorum”, %7.1'inin (5 kişi) “biraz katılıyorum”, %25.7'sinin (18 kişi) “katılıyorum”, %25.7'sinin (18 kişi) “çok katılıyorum”, %37.1'inin (26 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 39'daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %18.5'inin (50 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22.2'sinin (60 kişi) “biraz katılıyorum”, %17.0'ının (46 kişi) “katılıyorum”, %18.1'inin (49 kişi) “çok katılıyorum”, %24.1'inin (65 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 39'daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %15.6'sının (53 kişi) “hiç katılmıyorum”, %19.1'inin (65 kişi) “biraz katılıyorum”, %18.8'inin (64 kişi) “katılıyorum”, %19.7'sinin (67 kişi) “çok katılıyorum”, %26.8'inin (91 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen Hasan Sabbah, Nizamülmülk, Bâtınlık, Nizamiye gibi etkili metinler öğrencinin ilgisini canlandırmaktadır” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için ve genel toplamda ise 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 39'daki veriler incelendiğinde; öğrencilerin %24.1 ile en çok “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 39'daki verilerin genelin incelendiğinde; “Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen Hasan

Sabbah, Nizamülmülk, Bâtınlık, Nizamiye gibi etkili metinler öğrencinin ilgisini canlandırmaktadır” düşüncesine öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de orta seviyede kaldığı yargısına varılabilmektedir.

Tablo 40: 15 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, teknoloji destekli tarih öğretimine destek olacak şekilde tasarlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum	
UNVAN	Öğretmen	f 30	23	15	2	1	71
		% 42.3%	32.4%	21.1%	2.8%	1.4%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 73	74	45	36	28	256
		% 28.5%	28.9%	17.6%	14.1%	10.9%	100.0%
Toplam		f 103	97	60	38	29	327
		% 31.5%	29.7%	18.3%	11.6%	8.9%	100.0%

Tablo 40’teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %42.3’ünün (30 kişi) “hiç katılmıyorum”, %32.4’ünün (23 kişi) “biraz katılıyorum”, %21.1’inin (15 kişi) “katılıyorum”, %2.8’inin (2 kişi) “çok katılıyorum”, %1.4’ünün (1 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 40’teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %28.5’inin (73 kişi) “hiç katılmıyorum”, %28.9’unun (74 kişi) “biraz katılıyorum”, %17.6’sının (45 kişi) “katılıyorum”, %14.1’inin (36 kişi) “çok katılıyorum”, %10.9’unun (28 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 40’teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %31.5’inin (103 kişi) “hiç katılmıyorum”, %29.7’sinin (97 kişi) “biraz katılıyorum”, %18.3’ünün (60 kişi) “katılıyorum”, %11.6’sının (38 kişi) “çok katılıyorum”, %8.9’unun (29 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Kitap, teknoloji destekli tarih öğretimine destek olacak şekilde tasarlanmıştır” maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 40'taki verilerden hareketle; "Kitap, teknoloji destekli tarih öğretimine destek olacak şekilde tasarlanmıştır" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 41: 39 Numaralı Anket Maddesi (Ünite sonunda bulunan değerlendirme bölümleri genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	0	2	5	19	44	70
		%	.0%	2.9%	7.1%	27.1%	62.9%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	44	30	35	47	112	268
		%	16.4%	11.2%	13.1%	17.5%	41.8%	100.0%
Toplam		f	44	32	40	66	156	338
		%	13.0%	9.5%	11.8%	19.5%	46.2%	100.0%

Tablo 41'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %0.0'ının (0 kişi) "hiç katılmıyorum", %2.9'unun (2 kişi) "biraz katılıyorum", %7.1'inin (5 kişi) "katılıyorum", %27.1'inin (19 kişi) "çok katılıyorum", %62.9'unun (44 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 41'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %16.4'ünün (44 kişi) "hiç katılmıyorum", %11.2'sinin (30 kişi) "biraz katılıyorum", %13.1'inin (35 kişi) "katılıyorum", %17.5'inin (47 kişi) "çok katılıyorum", %41.8'inin (112 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 41'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %13.0'ının (44 kişi) "hiç katılmıyorum", %9.5'inin (32 kişi) "biraz katılıyorum", %11.8'inin (40 kişi) "katılıyorum", %19.5'inin (66 kişi) "çok katılıyorum", %46.2'sinin (156 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Ünite sonunda bulunan değerlendirme bölümleri genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 5.00 (tamamen katılıyorum), öğrenciler için 4.00 (çok katılıyorum) ve toplam olarak 5.00 (tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 41'deki verilerden hareketle; Ünite sonunda bulunan değerlendirme bölümleri genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir" düşüncesine öğretmen ve öğrencilerin yüksek katılım gösterdiği yargısına varılabilir.

Tablo 42: 41 Numaralı Anket Maddesi (9. sınıf tarih dersinde ilköğretimde olduğu gibi öğrenci çalışma kitabı kullanılmalıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	8	2	15	16	29	70
		%	11.4%	2.9%	21.4%	22.9%	41.4%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	140	41	20	22	45	268
		%	52.2%	15.3%	7.5%	8.2%	16.8%	100.0%
Toplam		f	148	43	35	38	74	338
		%	43.8%	12.7%	10.4%	11.2%	21.9%	100.0%

Tablo 42'deki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %11.4'ünün (8 kişi) "hiç katılmıyorum", %2.9'unun (2 kişi) "biraz katılıyorum", %21.4'ünün (15 kişi) "katılıyorum", %22.9'unun (16 kişi) "çok katılıyorum", %41.4'ünün (29 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 42'deki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %52.2'sinin (140 kişi) "hiç katılmıyorum", %15.3'ünün (41 kişi) "biraz katılıyorum", %7.5'inin (20 kişi) "katılıyorum", %8.2'sinin (22 kişi) "çok katılıyorum", %16.8'inin (45 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 42'deki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %43.8'inin (148 kişi) "hiç katılmıyorum", %12.7'sinin (43 kişi) "biraz katılıyorum", %10.4'ünün (35 kişi) "katılıyorum", %11.2'sinin (38 kişi) "çok katılıyorum", %21.9'unun (74 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "9. sınıf tarih dersinde ilköğretimde olduğu gibi öğrenci çalışma kitabı kullanılmalıdır" maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 4.00 (çok katılıyorum), öğrenciler için 1.00 (hiç katılmıyorum) ve toplam olarak 2.00 (biraz katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 42'deki verilerden hareketle; "9. sınıf tarih dersinde ilköğretimde olduğu gibi öğrenci çalışma kitabı kullanılmalıdır" görüşüne öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin düşük düzeyde katılım gösterdiği, toplam katılımın ise düşük düzeyde kaldığı yargısına varılabilir.

Ders kitabının aktif öğrenme ilkelerine uygunluğunu ve öğrenciyi araştırmaya sevk etme düzeyini belirlemek için, çalışmamızda uygulanan anketin 9, 11, 14, 12, 13, 25, 18, 30, 15, 39 ve 41 numaralı maddelerinden elde edilen verilerin ilgili literatür çalışmalarıyla birlikte değerlendirilmesi gerekir.

Tekeli'nin yeni tarih öğretim modelinde; öğrenci pasif bir alıcı değil, tarihi düşünen ve yazan, tarih tahayyülüne sahip olan bir kişi olarak görülmüştür. Aktif olan öğrenci, sınıfta öğretmenin anlattığını ezberleyen bir kişi olmaktan çıkarak, oyunlarla, tartışmalarla, eleştirel değerlendirmelerle; grafikler, haritalar yaparak, değişik kaynaklar kullanarak, tarih yazarak aktif öğrenmeyi gerçekleştirecektir (Tekeli, 2002:6; Akınoğlu ve Diriöz, 2007:117). Davranışçı yaklaşımla hazırlanmış olan 1998 programı ile kıyaslandığında 2007 tarih öğretim programının öğrenciyi aktif kılan, yapılandırmacı yaklaşımlar esas alınarak oluşturulduğu kabul edilmektedir (Safran, 2010; Aktekin ve Ceylan, 2012:255).

Çalışmamızda “ders kitabının aktif öğrenme tekniklerine göre hazırlandığı” yargısını içeren ve konuyu en genel ifade ile ele alan 9 numaralı anket maddesi verileri değerlendirildiğinde; kitabın öğretmen beklentilerine orta düzeyde cevap verdiği yargısına varılmaktadır. Ancak konuyu daha açıklayıcı olarak ortaya koymak için 11, 14, 12, 13 numaralı anket maddelerindeki verileri de ilgili literatür çalışmaları ile birlikte ele almak gerekir.

2007 tarih öğretim programında tarih öğretiminin genel amaçlarından birinin öğrencinin tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmayı sağlamak olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007:5). Demirel ve Turan (2009:19) da, Tarih öğretimini başarılı kılmak için kullanılan yöntemlerle öğrencilerin tarihçi gibi düşünmelerinin sağlanması, onlara bir küçük tarihçi oldukları hissi verilmesi gerektiğini belirtirler.

Çalışmamızda kitabı bu açıdan ele alan 11 numaralı anket maddesine öğretmen katılımının düşük düzeyde kalması, kitabın bu konuda öğretmen beklentisine cevap veremediği şeklinde yorumlanabilir.

Amerikalı eğitimci Edgar Dale'nin geliştirmiş olduğu yaşantı konisine göre öğrendiğimizin %75'i görme, %13'ü işitme, %6'sı dokunma ve %3'ü de tat alma duyumlarımızla sağlanmaktadır (Küçükahmet, 2011:43; Öztaş, 2011:164). Görsel ve işitsel duyumlarımıza hitap eden medyanın günümüzde birçok alanda olduğu gibi tarih

öğretimi alanında da öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkisinin önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda “kitabın öğrenciyi medyadaki tarih programlarına karşı ilgili hale getirdiği” yargısını içeren 14 numaralı anket maddesine öğretmen katılım düzeyinin düşük olmasından hareketle, kitabın bu konuda öğretmen beklentisine cevap veremediği sonucuna varılabilir.

Günümüzde birçok ülkede aktif öğrenmenin bir aracı olarak kullanılan ve teşvik edilen etkinliklerden biri de yerel tarih çalışmalarıdır (Aktekin, 2010b:87). Yerel tarih çalışmaları ile öğrencilerin tarih dersini sevip anlar duruma gelecekleri belirtilmektedir (Paykoç, 1991; Işık, 2011a:209).

Çalışmamızda “kitabın öğrenciyi yerel çalışmalarına yönelttiği” yargısını içeren 12 numaralı anket maddesine öğretmen katılım düzeyinin düşük olması, kitabın öğrenciyi aktifleştirme konusunda öğretmen beklentilerine cevap veremediğinin bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir

2007 yılı tarih dersi öğretim programında öğrenciyi kazandırılması gereken becerilerden birinin empati kurmak olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007:11).

Çalışmamızda “kitabın öğrencinin hayal gücünü kullanarak tarihi empati kurmayı sağladığı” yargısını içeren 13 numaralı anket maddesine öğretmen katılım düzeyinin düşük olması kitabın bu konuda da öğretmen beklentisine cevap veremediği şeklinde değerlendirilebilir.

Çalışmamızda İlk Türk İslam Devletleri ünitesine özel olarak hazırlanan ve içerik olarak “bu ünitenin öğrenciyi ezbere yönelttiği” yargısını içeren 25 numaralı anket maddesine öğretmenlerin yüksek katılım göstermiş olmalarının, aktif öğrenme konusunda kitabın eksikliklerinden birini daha ortaya çıkardığı söylenebilir.

Yukarıda ele alınan 9, 11, 14, 12, 13 numaralı anket maddelerine ait verilerin değerlendirmesinden şöyle bir özet yapılabilir: Öğretmenler, ders kitabının öğrenciyi amatör tarihçiler olarak araştırmaya sevk ettiği, yerel tarih çalışmalarına teşvik ettiği, medyadaki tarih programlarına ilgi uyandırdığı, tarihi empati kurmasını sağladığı şeklindeki yargıların tamamına düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Aynı konuyla ilgili olarak İlk Türk İslam Devletleri ünitesine özel olarak hazırlanan ve içerik olarak “bu ünitenin öğrenciyi ezbere yönelttiği” yargısını içeren 25 numaralı anket maddesine öğretmenler yüksek katılım göstermişleridir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde

de ders kitabının öğrenciyi aktifleştirme açısından öğretmen beklentilerine cevap veremediği yargısına ulaşılabilir.

Ders kitabının öğrenciyi aktifleştirme durumu konusunda öğrenci görüşlerinin de büyük ölçüde öğretmen görüşlerine paralel veya yakın olduğu söylenebilir. Genel yargı içeren 9 numaralı maddedeki düşünceye öğrenciler, öğretmenlerden daha düşük düzeyde katılım gösterirken, 11, 14, 12 ve 25 numaralı maddelerdeki yargılara öğretmenlerle paralel görüş bildirmişleridir. 13 numaralı maddedeki yargıya öğretmenlerden farklı olarak orta düzey katılım gösteren öğrencilerin görüşleri genel olarak ele alındığında, aktif öğrenme metotları konusunda kitabın öğrenci beklentilerine de cevap veremediği tespiti yapılabilmektedir.

Ders kitabının aktif öğrenme tekniklerine uygunluğu konusunda daha kapsamlı bir yargıya varabilmek için, okuma metinlerini nitelik açısından ele alan 18 ve 30 numaralı anket maddelerine ait verileri, kitabın teknoloji destekli eğitimine uygunluğunu ele alan 15 numaralı anket maddesine ait verileri ve kitabın değerlendirme bölümlerini nitel ve nicel açıdan ele alan 39 ve 41 numaralı anket maddelerine ait verileri de ilgili literatür çalışmaları ile birlikte değerlendirmek gerekir.

Ders kitabının geneline yayılmış şekilde “öğrenelim”, “yorumlayalım” ve “canlandıralım” bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümler bazen metin, bazen de resim harita, çizim gibi değişik şekillerde hazırlanmıştır. Bu bölümlerde bulunan bilgiler genel kültür bilgileri niteliğinde olan güncel bilgileri de içermektedir (Okur vd., 2009:4-192).

Kitaba canlılık kattığı izlenimi verebilen bu bölümlerin uygulamadaki etkisini tespit etmek için hazırlanan 18 ve 30 numaralı anket maddelerinden elde edilen verilerden yararlanılabilir. “Tarih Bilimine Giriş” ünitesine özel hazırlanan “konu anlatımlarının kısa, okuma metinlerinin uzun ve açıklayıcı olması doğru bir tekniktir” yargısını içeren 18 numaralı anket maddesine öğretmenlerin ve öğrencilerin orta düzey katılım göstermeleri, bu tekniğin beklentilere nispeten cevap veren bir uygulama olduğu şeklinde yorumlanabilir. “Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen bazı metinlerin öğrencinin ilgisini canlandırdığı” yargısını içeren 30 numaralı anket maddesine öğretmen katılım düzeyinin yüksek olması, etkili metinlerin eğitim öğretim ortamında öğretmenler açısından önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu metinlerin öğrenci beklentisine ise orta düzeyde cevap verdiğini de belirtmek gerekir.

2007 tarih dersi öğretim programında öğrenciye kazandırılması gereken genel becerilerden birinin bilgi teknolojilerini kullanmak olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007:10). Turan (2012:220), tarih derslerinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu arttıracaklarını ve bunun sonucunda da öğrencinin öğrenme seviyesinin ve akademik başarısının artacağını belirtmektedir. Bu açıklamalarda teknolojinin hem öğrenci hem de öğretmen tarafından kullanılmasının eğitim faaliyeti açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

Çalışmamızda “ders kitabının, teknoloji destekli eğitime uygun hazırlandığı” yargısını içeren 15 numaralı anket maddesine öğretmen ve öğrencilerin katılım düzeyinin düşük olması, kitabın bu konuda beklentilerin uzağında kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Kiriş (2013:1559), tarih derslerinde ölçme ve değerlendirmenin, sınıf içerisinde öğrencilerin tarihsel fikirlerini geliştirmeye yardım eden etkileşimin bir parçası olduğunu ve öğrenci öğrenmelerinin kalitesini artırdığını belirtmektedir.

Bu çalışmanın konusu olan ders kitabında her ünitenin girişinde 2-3 adet açık uçlu klasik sorudan oluşan “düşünelim” bölümleri bulunmaktadır. Kitapta ünite boyunca “cevaplayalım” başlığı altında, işlenen konuyu değerlendirmeye yönelten klasik sorular da mevcuttur. Bunun dışında her ünitenin sonunda 1- 2 sayfalık ünite değerlendirme bölümleri bulunmaktadır. Bu değerlendirme bölümlerinde klasik, doğru-yanlış, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma ve eşleştirme tarzı sorular bulunmaktadır. Bunun yanında 1. ünite “tartışalım” başlığı altında bulunan 2 adet etkinlik ile 4. ve 5. ünitelerde “uygulayalım” başlığı altında bulunan 8 adet etkinlik de değerlendirme bölümü kapsamına dahil edilebilir (Okur vd., 2009:4-193).

Kitaptaki ölçme ve değerlendirme bölümlerinin nicel ve nitel açıdan yeterlilik düzeyleri ile ilgili yargıya varmak için çalışmamızdaki 39 ve 38 numaralı anket maddelerine ait verilerin değerlendirilmesi gerekir. “Ünite sonlarında bulunan değerlendirme bölümlerinin genişletilmesi ve çeşitlendirilmesi” önerisini içeren 39 numaralı anket maddesine öğretmen ve öğrencilerin yüksek düzeyde katılım göstermiş olmaları, bu konuda önemli bir eksiklik bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. “Tarih dersi için öğrenci çalışma kitabı kullanılması” önerisini içeren 41 numaralı anket maddesine öğretmenlerin yüksek, öğrencilerin ise düşük düzeyde katılım göstermesi,

değerlendirme konusundaki eksikliği gidermek açısından öğretmen görüşleri ile öğrenci görüşlerinin örtüşmediği şeklinde yorumlanabilir.

Nihayet, ders kitabının öğrenciyi aktifleştirerek araştırmaya teşvik etme düzeyini ortaya koymak amaçlı incelenen 9, 11, 14, 12, 13, 25, 18, 30, 15, 39 ve 41 numaralı anket maddelerinin veri değerlendirmelerinden genel bir yargıya varmak gerekir. Aktekin ve Ceylan (2012:265), Giresun ilinde, 2007 yılı 9. sınıf tarih programı hakkında yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, “programda yer alan temel beceriler ve tarihsel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye kazandırılması” konusunda olumlu düşündüklerini ve “öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciyi aktif kıldığını” belirtmişlerdir. Van ili özelinde yaptığımız bu çalışmadan elde edilen verilerden ise ders kitabı için aynı sonucun ortaya çıkmadığı, ders kitabının aktif öğrenme tekniklerine uygunluk açısından öğretmen ve öğrenci beklentilerine yeterli düzeyde cevap veremediği tespit edilmiştir.

Tablo 43: 7 Numaralı Anket Maddesi (9. sınıf müfredat programı, ilköğretim müfredat programının üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	13	15	26	10	4	68
		%	19.1%	22.1%	38.2%	14.7%	5.9%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	53	45	49	50	57	254
		%	20.9%	17.7%	19.3%	19.7%	22.4%	100.0%
Toplam		f	66	60	75	60	61	323
		%	20.5%	18.6%	23.3%	18.6%	18.9%	100.0%

Tablo 43'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %19.1'inin (13 kişi) “hiç katılmıyorum”, %22.1'inin (15 kişi) “biraz katılıyorum”, %38.2'sinin (26 kişi) “katılıyorum”, %14.7'sinin (10 kişi) “çok katılıyorum”, %5.9'nun (4 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 43'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %20.9'unun (53 kişi) “hiç katılmıyorum”, %17.7'sinin (45 kişi) “biraz katılıyorum”, %19.3'ünün (49 kişi) “katılıyorum”, %19.7'sinin (50 kişi) “çok katılıyorum”, %22.4'ünün (57 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 43'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %20.5'inin (66 kişi) "hiç katılmıyorum", %18.6'sının (60 kişi) "biraz katılıyorum", %23.3'ünün (75 kişi) "katılıyorum", %18.6'sının (60 kişi) "çok katılıyorum", %18.9'unun (61 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "9. sınıf müfredat programı, ilköğretim müfredat programının üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır" maddesinin medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 43'teki verilerden hareketle; "9. sınıf müfredat programı, ilköğretim müfredat programının üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzey katılım gösterdikleri yargısına varılabilir.

Tablo 44: 8 Numaralı Anket Maddesi (Ders kitabı, Türkiye'deki ilköğretimden mezun olan öğrencinin ortalama birikimi düşünülerek, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	18	15	26	7	5	71
		%	25.4%	21.1%	36.6%	9.9%	7.0%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f	52	56	62	53	31	254
		%	20.5%	22.0%	24.4%	20.9%	12.2%	100.0%
Toplam		f	70	71	88	60	36	325
		%	21.5%	21.8%	27.1%	18.5%	11.1%	100.0%

Tablo 44'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %25.4'ünün (18 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.1'inin (15 kişi) "biraz katılıyorum", %36.6'sının (26 kişi) "katılıyorum", %9.9'unun (7 kişi) "çok katılıyorum", %7.0'sinin (5 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 44'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %20.5'inin (52 kişi) "hiç katılmıyorum", %22.0'ının (56 kişi) "biraz katılıyorum", %24.4'ünün (62 kişi) "katılıyorum", %20.9'unun (53 kişi) "çok katılıyorum", %12.2'sinin (31 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 44'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %21.5'inin (70 kişi) "hiç katılmıyorum", %21.8'inin (71 kişi) "biraz katılıyorum",

%27.1'inin (88 kişi) "katılıyorum", %18.5'inin (60 kişi) "çok katılıyorum", %11.1'inin (36 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; "Ders kitabı, Türkiye'deki ilköğretimden mezun olan öğrencinin ortalama birikimi düşünülerek, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır" maddesi medyan değerlerinin öğretmen, öğrenci ve toplam olarak 3.00 (katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 4 ve Tablo 44'teki verilerden hareketle; "Ders kitabı, Türkiye'deki ilköğretimden mezun olan öğrencinin ortalama birikimi düşünülerek, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır" görüşüne öğretmen ve öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdikleri yargısına varılabilmektedir.

Tablo 45: 10 Numaralı Anket Maddesi (Kitap, bu haliyle her tür lisede kullanmaya uygundur) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
UNVAN	Öğretmen	f 28	20	14	5	2	69
		% 40.6%	29.0%	20.3%	7.2%	2.9%	100.0%
UNVAN	Öğrenci	f 64	59	46	37	46	252
		% 25.4%	23.4%	18.3%	14.7%	18.3%	100.0%
Toplam		f 92	79	60	42	48	321
		% 28.7%	24.6%	18.7%	13.1%	15.0%	100.0%

Tablo 45'teki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %40.6'sının (28 kişi) "hiç katılmıyorum", %29.0'ının (20 kişi) "biraz katılıyorum", %20.3'ünün (14 kişi) "katılıyorum", %7.2'sinin (5 kişi) "çok katılıyorum", %2.9'unun (2 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 45'teki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %25.4'ünün (64 kişi) "hiç katılmıyorum", %23.4'ünün (59 kişi) "biraz katılıyorum", %18.3'ünün (46 kişi) "katılıyorum", %14.7'sinin (37 kişi) "çok katılıyorum", %18.3'ünün (46 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 45'teki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %28.7'sinin (92 kişi) "hiç katılmıyorum", %24.6'sının (79 kişi) "biraz katılıyorum", %18.7'sinin (60 kişi) "katılıyorum", %13.1'inin (42 kişi) "çok katılıyorum", %15.0'ının (48 kişi) "tamamen katılıyorum" seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Kitap, bu haliyle her tür lisede kullanılmaya uygundur” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 2.00 (biraz katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak da 2.00 (biraz katılıyorum) seviyesinde olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 45’teki öğrencilerin en çok “hiç katılmıyorum” (%24.4) seçeneğini tercih ettikleri tespit edilmişse de, Tablo 4 ve Tablo 45’teki verilerin genelinden hareketle; “Kitap, bu haliyle her tür lisede kullanılmaya uygundur” görüşüne öğretmenlerin düşük, öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin ise düşük seviyede kaldığı yargısına varılabilmektedir.

Tablo 46: 42 Numaralı Anket Maddesi (Lise türlerine göre farklı tarih ders kitapları hazırlanmalıdır) Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

		Hiç	Biraz	Katılıyorum	Çok	Tamamen	Toplam	
		Katılmıyorum	Katılıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum		
UNVAN	Öğretmen	f	10	4	4	12	40	70
		%	14.3%	5.7%	5.7%	17.1%	57.1%	100.0%
	Öğrenci	f	76	35	31	29	96	267
		%	28.5%	13.1%	11.6%	10.9%	36.0%	100.0%
Toplam		f	86	39	35	41	136	337
		%	25.5%	11.6%	10.4%	12.2%	40.4%	100.0%

Tablo 46’daki öğretmen görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğretmenlerin %14.3’ünün (10 kişi) “hiç katılmıyorum”, %5.7’sinin (4 kişi) “biraz katılıyorum”, %5.7’sinin (4 kişi) “katılıyorum”, %17.1’inin (12 kişi) “çok katılıyorum”, %57.1’inin (40 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 46’daki öğrenci görüşlerine ait oranlar incelendiğinde; öğrencilerin %28.5’inin (76 kişi) “hiç katılmıyorum”, %13.1’inin (35 kişi) “biraz katılıyorum”, %11.6’sının (31 kişi) “katılıyorum”, %10.9’unun (29 kişi) “çok katılıyorum”, %36.0’ının (96 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 46’daki toplam görüşlere ait oranlar incelendiğinde ise; katılımcıların %25.5’inin (86 kişi) “hiç katılmıyorum”, %11.6’sının (39 kişi) “biraz katılıyorum”, %10.4’ünün (35 kişi) “katılıyorum”, %12.2’sinin (41 kişi) “çok katılıyorum”, %40.4’ünün (136 kişi) “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretledikleri tespit edilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde; “Lise türlerine göre farklı tarih ders kitapları hazırlanmalıdır” maddesi medyan değerlerinin öğretmenler için 5.00 (tamamen katılıyorum), öğrenciler için 3.00 (katılıyorum) ve toplam olarak 4.00 (çok katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 46’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin % 36.0 ile en çok “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri tespit edilmektedir. Ancak Tablo 4 ve Tablo 46’deki verilerin genelinden hareketle; “Lise türlerine göre farklı tarih ders kitapları hazırlanmalıdır” düşüncesine öğretmenlerin yüksek düzeyde, öğrencilerin ise orta düzeyde katılım gösterdikleri, toplam katılım düzeyinin de yüksek seviyede olduğu yargısına varılabilmektedir.

Çalışmamızda bulunan 7, 8, 10 ve 12 numaralı anket maddelerine ait verilerin değerlendirilmesinden ders kitabının öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve farklı lise türlerine uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ilgili anket maddeleri verilerini literatür çalışmaları ile birlikte ele almak gerekir.

Eğitim öğretim süreci için son derece önemli olan hazır bulunuşluk, öğrenme öğretme sisteminin önemli bir girdisidir (Bloom, 1995; Harman ve Çelikler, 2012:147). Eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır. Bu nedenle öğrenci kazanacağı yeni davranış için gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001; Harman ve Çelikler, 2012:147). 2007 tarih programında, ortaöğretimdeki tarih dersine alt yapı oluşturması ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi için öğretmenlerin ilköğretim Sosyal Bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi dersleri öğretim programlarını incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2007:5). Bundan anlaşılacağı üzere 9. sınıf programı, ilköğretim programı üzerine inşa edilecek şekilde hazırlanmıştır.

Çalışmamızda “9. sınıf müfredat programının ilköğretim programı üzerine inşa edildiği” yargısını içeren 7 numaralı anket maddesi ile “ders kitabının ilköğretimden mezun olan öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine uygun hazırlandığı” yargısını içeren 8 numaralı anket maddelerine öğretmen ve öğrenciler orta düzey katılım göstermişlerdir. Bundan hareketle hem ders kitabının, hem de müfredat programının öğrencinin hazır bulunuşluğu açısından ciddi bir sorun oluşturmadığı, ancak beklentilere de tam olarak cevap veremediği yargısına varılabilir.

Ders kitabı ile ilgili diğer bir sorun, kitabın farklı lise türlerine uygunluk durumudur. Ders kitaplarının, bütün öğrencilerin ilgi alanları ve zihinsel gelişimlerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilmeden, okul türlerine ve bölgesel özelliklere göre çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kılıç ve Seven, 2002; Ceyhan ve Yiğit, 2005; Küçükahmet, 2011; Gülersoy, 2013:9).

Çalışmamızda bulunan “kitabın her lise türü için uygun olduğu” yargısını içeren 10 numaralı maddeye düşük düzeyde katılım gösteren öğretmenler “lise türlerine göre farklı kitaplar hazırlanması” önerisini içeren 42 numaralı anket maddesine ise yüksek katılım göstermişleridir. Öğrenciler ise her iki maddeye de orta düzey katılım göstermişleridir. Bu durumda özellikle öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, mevcut kitabın her lise türü için uygun olmadığı ve lise türlerine göre farklı kitap kullanılması gerektiği yargısına varılabilir.

Yukarıdaki değerlendirmeler birlikte ele alındığında; birbiriyle bağlantılı olarak düşünülen 7 ve 8 numaralı anket maddelerinin değerlendirmelerinden, müfredat programı ile ders kitabının öğrenci hazır bulunuşluğuna uygunluğu konusunda ciddi bir sorun olmadığı kanaati oluşmaktadır. Ancak kitabın her lise türüne uygunluğu (10 numaralı anket maddesi) görüşüne, özellikle öğretmenlerin olumsuz yaklaşması bu konuda sorunun varlığını farklı bir açıdan ortaya koymaktadır. Lise türlerine göre farklı ders kitabı okutulması (42 numaralı anket maddesi) görüşüne geniş destek olmasından hareketle de kitabın, öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve öğretmen ile öğrenci beklentisine sınırlı olarak cevap verebildiği yargısına ulaşılabilmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

9. Sınıf Tarih Müfredat Programı İle İlgili Sonuçlar

Uygulanan anket sonuçları değerlendirildiğinde 9. sınıf müfredat programı ile ilgili aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

- Katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre, beklentileri tam olarak karşılamasa da, 9. sınıf müfredatının genel olarak ilköğretim programı üzerine inşa edildiği kanaati olduğu tespit edilmiştir.
- Müfredat programı ile müfredat programına ayrılan süre konusunda sorun olduğu tespit edilmiştir. Müfredatın geniş bir dönemi içine aldığı ve 2 saatlik haftalık ders süresinin yetersiz olduğu görüşü, özellikle öğretmenlerden geniş destek görmüştür.
- Müfredat programında konulara verilen önemin ilgili konuların uygarlık tarihine katkısı ile orantılı olmadığı; kimi zaman uygarlık tarihine katkısı az olan dönem ve devletlere programda fazla yer verildiği, buna karşılık uygarlık tarihine katkısı fazla olan toplum ve devlet tarihlerine programda az yer verildiği görüşüne geniş bir katılım olduğu tespit edilmiştir.
- Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu tarihinin programında daha geniş yer alması gerektiği düşüncesine özellikle öğretmenlerden yüksek bir katılım olmuştur.
- Yerel tarih çalışmalarına yer verilmemesi ders kitabının olduğu kadar müfredat programının önemli bir eksikliği olarak tespit edilmiştir.

9. Sınıf Tarih Ders Kitabı İle İlgili Sonuçlar

Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin değerlendirilmesinden ders kitabı hakkında ulaşılan sonuçlar tasniflenerek aşağıya aktırılmıştır.

- a. Estetik ve görsel açıdan ders kitabının niteliği ile ilgili şu sonuçlar ulaşılmıştır:
 - Kitaptaki görseller orta düzey ilgi çekiciliğe sahiptir. Ancak ders kitabının genel fiziki tasarımının öğrenci için ilgi çekiciliği ise düşük düzeydedir.

- Kitapta sözel bilgi yoğunluğu ve görsel öge azlığından kaynaklanan sorunlar mevcuttur.
- b. Ders kitabındaki öğelerin tasarımı ve sistematikliği açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:
- Ders kitabı ünite ve konu tasarımlarının sistematigi açısından öğretmen ve öğrenci beklentilerine orta düzeyde cevap vermektedir.
 - Konu anlatımlarında ayrıntılara inildikçe konular karmaşıklaşmakta ve öğrenci defterine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir.
 - Görsel öğeler ile sözel bilgilerin birbirini tamamlaması konusunda kitap, beklentilere tam olarak cevap verememekte ise de bu konuda belirgin bir sorun da tespit edilememiştir.
 - Okuma metinleri ile konu anlatımlarının bir birini tamamlaması konusunda kitabın, katılımcı beklentilerini tamamen karşılamamakla beraber belirgin bir sorun da taşımadığı sonucuna varılmıştır.
- c. Ders kitabının kapsamı ve içerik özellikleri açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:
- Müfredattaki bazı konular yeterli genişlikte ders kitabında yer almamıştır. Ayrıca kitapta yer verilen konulardan bazıları da yeterli önemde açıklanmamıştır.
 - Kitap, tarih öğretimiyle ilgili temel sorulara yeterli düzeyde cevap verecek içerikte değildir.
 - Görece önem derecesi düşük bazı konularda fazla ayrıntıya girilmiştir.
 - Bazı ünitelerde siyasi tarih ile sosyal tarih dengesi, sosyal tarih aleyhine olacak şekilde ihmal edilmiştir.
 - Bazı ünitelerde objektif bakış açısı ihmal edilmiş, bu şekilde bilimsellik ilkesinden uzaklaşmıştır.
 - Ders kitabının, dil açısından beklentilere tam cevap verememekle birlikte belirgin bir sorun da taşımadığı sonucuna varılmıştır.
- d. Ders kitabının aktif öğrenme tekniklerini taşıma ve öğrenciyi araştırmaya sevk edicilik boyutu açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:
- Ders kitabı öğrenci ilgisini canlandıracak bazı metinler içermektedir.
 - Kitap, ders içinde öğrenciyi aktifleştirecek teknikler açısından belirgin bir şekilde beklentilerin altındadır.

- Kitabın öğrenciyi ders dışı tarih çalışmalarına yöneltme niteliği zayıftır.
 - Kitabın, teknoloji destekli eğitime uyumluluk açısından niteliği düşüktür.
 - Kitabın öğrencide tarihi empati uyandırma niteliği düşüktür.
 - Kitaptaki ünitelerin sonunda bulunan değerlendirme bölümleri nitel ve nicel açıdan yetersizdir.
- e. Ders kitabının öğrenci hazır bulunuşluğuna ve her lise türüne uygunluğu konusunda şu sonuçlar ulaşılmıştır:
- Ders kitabının ilköğretimden mezun olan öğrencinin seviyesine uygun olduğu konusunda orta düzey bir kabul mevcuttur.
 - Kitabın bu haliyle her türlü liseye uygunluğu konusunda özellikle öğretmenler olumsuz görüş sahibidirler.
 - Lise türleri için farklı tarih ders kitabı hazırlanması önerisi, öğretmen ve öğrencilerden geniş destek görmüştür.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler

- Ünite ve konuların program içindeki ağırlık durumları yeniden düzenlenmeli, dünya tarihi, ulus tarihi, yerel tarih konularında denge gözetilmelidir. Bu kapsamada;
 - Mısır ve Mezopotamya gibi, uygarlığa katkısı fazla olan medeniyetlere daha fazla yer verilmelidir. Uygarlığa katkısı sınırlı olan toplum ve devlet tarihlerinin siyasi yaşamları ayrıntıya inilmeden programda yer almaya devam etmelidir.
 - Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun genel siyasi durumu ve sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamı betimlenecek şekilde programa dâhil edilmelidir.
 - Programda yerel tarih çalışmalarına yer verilmelidir.
- Merkezi sınav sisteminden doğabilecek kaygılar giderilerek lise türlerine göre farklı müfredat programları düzenlenmelidir. Meslek liseleri için daha sade bir program, fen liseleri gibi sayısal ağırlıklı liseler için ise öğrenci ilgisini çekecek tarih müfredatının hazırlanması önerilebilir.

- Müfredat programının yoğunluğu ile haftalık ders saati sayısı dengelenmelidir.

Yayınları ve Ders Kitabı Yazarlarına Öneriler

- Kitap, fiziksel tasarım açısından ilgi çekici hale getirilmelidir. Bu amaçla konu anlatımına uygun görseller arttırılmalı, çeşitlendirilmelidir. Özellikle açıklamalı tam sayfa haritaların kullanılmasının öğrencinin ilgisini arttıracığı öngörülebilir.
- Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramları/şemalar verilmelidir.
- Dünya uygarlığına katkısı fazla olan medeniyetlere daha çok önem verilmeli, bu medeniyetlerin uygarlık tarihine katkıları günümüz uygarlık öğeleriyle bağlantılı olarak anlatılmalı, bu bağlamda insanlığın ortak mirası olan tarihi öğelere vurgu yapılmalıdır.
- Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha geniş kapsamlı ve içerikli olarak anlatılmalıdır.
- Kitap içerik olarak, "Tarih öğretiminin amacı nedir?" gibi, tarih öğretiminde alt yapı niteliğindeki bilgilere vurgu yapan sorulara doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Sosyal tarih ile siyasi tarih dengesine dikkat edilmeli, ayrıntılı siyasi tarih içerikli anlatımlarından uzak durulmalıdır.
- Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri düşünülerek kitap yeniden tasarlanmalıdır. Kitapta bulunan öğrenci merkezli eğitime imkân veren etkinlikler çoğaltılmalı ve çeşitlendirilmelidir.
- Kitap, ders dışı tarih öğretimini ihmal etmemeli, öğrenciyi araştırmaya yöneltilmelidir. Bu kapsamda farklı bölgelerin tarihi değerleri kitaptaki etkinlik bölümlerinde işlenmelidir.
- Kitap, teknoloji destekli eğitim için rehberlik edecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu kapsamda kitapta, ilgili konularla bağlantılı internet siteleri önerilebilir, ders kitabıyla birlikte, kitaptaki anlatımlara uygun slayt ve belgesel film içerikli compact disc gibi materyaller öğretim ortamına aktarılabilir.

- Ders kitabının değerlendirme kısmı genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir.
- Müfredat programları değişimine paralel olarak lise türlerine göre farklı kitaplar hazırlanmalıdır.

Öğretmenlere Öneriler

Öğretmen;

- Tarih öğretiminin amacı üzerinde durarak öğrencinin tarih dersi hakkında olumlu tutum sahibi olmasını sağlamalıdır.
- Ders içinde aktif öğrenme tekniklerini kullanmaya özen göstermelidir.
- Yerel tarih çalışmaları ile öğrenciyi ders dışı tarih araştırmalarına teşvik etmelidir.
- Öğrenciye bilgi kazandırmaktan ziyade, onların birer tarihçi gibi tarihi bilgiye ulaşip, o bilgiyi işlemlerini hedeflemelidir.
- Kitabın verimli kullanımını konusunda öğrenciye rehberlik etmelidir.
- Bilimsel bakış açısına sahip olmalı, tüm öğretim etkinliklerini tarihin objektiflik ilkesine göre yapmalıdır.

Öğrencilere Öneriler

Öğrenci;

- Ders içi etkinliklerde aktif olmalıdır.
- Ders dışı tarih araştırmalarına ilgi duymalıdır.
- Tarihinin araştırma yöntemlerini kullanarak tarihi bilgiye ulaşma deneyimlerini edinmelidir.

Kaynaklar

- Akbaba, B. (2005). "Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1):185-197.
- Akbaba, B. (2013). *İnkılâp Tarihinde Fotoğraf Kullanımı*.
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_1/65-78.pdf, Erişim Tarihi: 15.05.2013
- Akinoğlu, O. ve Diriöz, U. (2007). *Tarih Eğitiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akkaya, B. (2013). *İnönü Dönemi Kültür Politikalarında Hümanizma*.
http://www.historystudies.net/Makaleler/496318755_1-B%20Akkaya.pdf, Erişim Tarihi: 05.03.2013
- Akman, Ş. T. (2011). "Türk Tarih Tezi Bağlamında Erken Cumhuriyet Dönemi Resmî Tarih Yazımının İdeolojik Ve Politik Karakteri". *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1) : 80–109.
- Aktekin, S. (2009a). Türkiye’de Tarih Eğitimi. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D.(Ed.), *Çok Kültürü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s. 27-45), Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Aktekin, S. (2009b). Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uluslararası Etkinliklere Katılımı: Euroclio Örneği. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s:181-192), Ankara: Harf Yayıncılık.
- Aktekin, S. (2010a). Yeni Sosyal Bilgiler Ve Tarih Dersi Programları, Öğretmen Eğitimi Ve Toplumsal Barış. Çayır, K. (Ed.) *Eğitim, Çatışma Ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler* (s.105-113), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Aktekin, S. (2010b). "Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1):86-105.
- Aktekin, S. ve Ceylan, D. (2012). "9. Sınıf Yeni Tarih Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri". *Millî Eğitim Dergisi*, 194:253-278.

- Aktekin, S. vd. (2009). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara: Harf Yayıncılık.
- Alpan, G. (2008). “Ders Kitaplarındaki Metin Tasarımı”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1):107-134.
- Aslan, E. (2006). “Neden Tarih Öğreniyoruz”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6:162-174.
- Aslan, E. (2008). “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24:82-91.
- Aslan, E. (2012a). “Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi-I: Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem (1923-1931)”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164):333-346.
- Aslan, E. (2012b). “İmparatorluktan Cumhuriyete Geçiş Sürecinde Orta Öğretim programlarında Değişim I: Orta Mektep”. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2):99-128.
- Aslanoğlu, İ. (2013). *Sosyal Bilimlerde Metod ve Araştırmalar*.
w3.gazi.edu.tr/~iarslan/arastek.doc/ Erişim Tarihi: 04.03.2013
- Ata, B. (2006). Üniversite Öncesi Tarih Öğretiminde Siyasi Tarihin Yeri. Erdem, G. (Ed.) *Türkiye’de Siyasi Tarihin Gelişimi ve Sorunları* (s.31-49), Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Ata, B. (2012). *John Dewey ve Türkiye’de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930)*
www.egitim.aku.edu.tr/bahriata4.doc Erişim Tarihi: 30.06.2012
- Ata, B. (2013). *Atatürk, Tarih Öğretimi ve Müzeler*.
http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/AtaturkveTarihOgretimi.doc Erişim Tarihi: 31.02.2013
- Avcı Akçalı, A. ve Aslan, E. (2011). “Tarih Öğretiminin İyileştirilmesi Yolunda Alternatif Bir Yöntem: Sözlü Tarih”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2): 669-688.

Kaynaklar

- Bal, M. S. (2011). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15):371-378.
- Berk, F. (2008). *Eski Ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Tarih Konularının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Bozoğlu, B. (2008). *Lise Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Modernleşme Süreci*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Çam, E. (2011). *Siyaset Bilimine Giriş* (10. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Çapa, M. (2002). “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-30:39-55.
- Çayır, K. (2010). Yeni Bir ‘Biz Anlayışı’ Geliştirme Yolunda Eğitim, Ders Kitapları ve Okullar. Çayır, K. (Ed.), *Eğitim, Çatışma Ve Toplumsal Barış: Türkiye’den Ve Dünyadan Örnekler*, (s.25-37), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demirel, M. ve Turan, İ. (2009). *Tarih Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2006a). “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Tarih Eğitiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2):133-146.
- Demircioğlu, İ.H. (2006b). “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçları Hakkındaki Görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2)153-164.
- Demircioğlu, İ.H. (2008). “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Tarihi”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12):430-450.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). “Osmanlı Devleti’nde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri”. *Milli Eğitim Dergisi*, 193:115-126.

- Dinç, E. (2004). Tarih Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Eğitimcilerinin, Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/74.pdf>, Erişim Tarihi: 17.07.2012
- Doğanay, A. (2008). “Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2):77-96.
- Ergün, M. (2013). *Bilim Felsefesi*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/bilimfelsefesi.pdf>, Erişim Tarihi: 08.06.2013
- Eskicumalı, A. (2003). “Eğitim Ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü (1923-1946)”. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2):15-29.
- Fırat, M. (2006). Dünyada Siyasi Tarih Disiplinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. Erdem, G. (Ed.), *Türkiye’de Siyasi Tarihin Gelişimi ve Sorunları Sempozyumu* (s.9-23), Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Gabella, M. S. (1994). “Beyond The Looking Glass: Bringing Students into the Conversation of Historical Inquiry”. *Theory and Research in Social Education*, 10: 340-363.
- Gülersoy, A. (2013). “İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi”. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1):8-26.
- Güllü, H. A. (2011). “Lise I-II Tarih Kitaplarında İçerik Sorunları ve Üç Örnek Üzerinden Çözüm Önerileri”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1):401-416.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2012) . “Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Üzerine Bir Derleme Çalışması”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3):147-156.
- Harnett, P. (2009). Tarihin Yerel, Bölgesel, Ulusal, Avrupa Ve Küresel Boyutlarını Dengeli Bir Şekilde İlişkilendirmek. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.147-160), Ankara: Harf Yayıncılık.
- Işık, H. (2008a). “Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2):389-402.

Kaynaklar

- Işık, H. (2008b). “İlköğretim Tarih Konularının Yerel Tarihle İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4) :290-310.
- Işık, H. (2011a). Tarih Öğretimi ve Yerel Tarih. Safran. M. (Ed.) *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s.209-229), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Işık, H. (2011b). “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Birinci Ve İkinci El Kaynaklar İle Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi”. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1):1287-1301.
- İnalcık, H. (2010). *Osmanlılar*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). “Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2): 433-461.
- Karabağ, G. (2012). Tarih Eğitimi ve Ders Kitabı Kullanımı. Demircioğlu, İ.H. ve Turan, İ. (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s.38-74), Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Kaymakçı, S. (2006). *Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Hakkındaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi: Trabzon.
- Kırpık, C. (2009). Tarih ve Sosyal Bilgilerde Aktif Öğrenme: Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (Ed.) *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.65-81), Ankara:Harf Yayıncılık.
- Kirez, A. (2008). *1960-1980 Yılları Arasında Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

- Koçak, K. (2012). *Talim Ve Terbiye'nin Türk Eğitim ve Kültür Politikalarındaki Tarihi Yeri*. <http://www.belgeler.com/blg/2q7c/talim-ve-terbiye-nin-turk-egitim-ve-kultur-politikalarindaki-tarihi-yeri> Erişim Tarihi: 27.07.2012
- Korkmaz, M. (2006). *Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi: 1923 -1960*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okuryazarlığı. Aktekin. S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.113-123), Ankara:Harf Yayıncılık.
- Kiriş, A. (2013). *Tarih Derslerinde Ölçme Ve Değerlendirme: 9. Sınıf Tarih Dersi Sınav Sorularının Bilişsel Açıdan İncelenmesi*. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/5/85.pdf> Erişim Tarihi: 06.04.2013
- Latif, D. (2010). Çatışma Sonrası Toplumlarda Tarih Kitaplarının Yeniden Yazılması: Kuzey Kıbrıs'ta Barış Eğitimi Deneyimi. Çayır, K. (Ed.) *Eğitim, Çatışma Ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler* (s.96-102), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Leeuw-Roord, J. (2009a). Katılım, Farkındalık ve Hoşgörü İçin Eğitim: Anahtar Temaların Tarih Eğitimiyle İlgisi ve Önemi. Aktekin. S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.133-147), Ankara: Harf Yayıncılık.
- Leeuw-Roord, J. (2009b). Eşiğin Ötesinde: Avrupa Çapında Tarih Öğretiminin Doğası. Aktekin. S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.161-185), Ankara: Harf Yayıncılık.
- Leeuw-Roord, J. (2010). Tarihin Kötüye Kullanımına Karşı Tarihin Etkin ve Yerinde Kullanımı: Bir Araç Olarak Yenilikçi Metodoloji. Çayır, K. (Ed.), *Eğitim*,

Kaynaklar

- Çatışma Ve Toplumsal Barış: Türkiye'den Ve Dünyadan Örnekler* (s.84-96), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- MEB. (2004). *4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=38> Erişim Tarihi: 02.08.2012
- MEB. (2007). *9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=98> Erişim Tarihi: 03.08.2012
- MEB. (2008). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=60>, Erişim Tarihi: 03.08.2012
- MEB. (2011a). *10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=96> Erişim Tarihi:08.08.2012
- MEB. (2011b). *11.Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=97> Erişim Tarihi: 03.08.2012
- MEB. (2012a). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=95> Erişim Tarihi: 03.08.2012
- MEB. (2012b). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html> Erişim Tarihi :15.05.2013
- MEB Orta Öğretim Genel Müdürlüğü Web Sayfası. <http://ogm.meb.gov.tr/derskitap.asp>
Erişim Tarihi:17.07.2012
- Merey, Z. (2011). Dünya'da ve Türkiye'de Tarih Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s.27-34), Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Nokes, J. D. vd. (2007). "Teaching High School Students To Use Heuristics While Reading Historical Texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3):492-504.
- Okur, Y. vd. (2009). *Orta Öğretim Tarih 9. Sınıf* (İkinci Baskı). İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

- Özbaran, S. (1991). Liselerde İzlenen Tarih Kitapları. Özil, Ş. ve Tapan, N. (Ed.), *Türkiye'nin Tarih Ders Kitapları: Orta Öğretim Ders kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım* (s.137-155), İstanbul: ÇYDD Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2009). *Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme*. <http://akademik.comu.edu.tr/onizle.php?cvno=A-2101> Erişim Tarihi: 18.07.2012
- Öztürk, İ. H. (2011). "Ders Kitaplarında Özgünlük Sorunu ve Nedenleri: Tarih Ders Kitapları Örneği". *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1):23-37.
- Öztaş, S. (2011). Tarih Öğretiminde Filmlerin Kullanımı. Safran. M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s.163-182), İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). "Okul Dışı Tarih Öğretimi". *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1:87-94.
- Safran, M. ve Ata, B. (2012). *Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar: Türkiye'deki Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin İfadelere Yönelik Öğrenci Görüşleri*. <http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/023barisciTarih.pdf> Erişim Tarihi: 21.07.2012
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2011). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Smart, D. (2009). İngiltere ve Galler'de Eğitim Sistemi ve Tarih Öğretim Programları. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.81-102), Ankara: Harf Yayıncılık.
- Smart, D. ve Harnett, P. (2009). İngiltere'de Tarih Öğretim Programı: Tartışmalı Anlatılar. Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M., Smart, D. (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s.103-121), Ankara: Harf Yayıncılık.

Kaynaklar

- Smith, J. ve Niemi, R. G. (2012). "Learning History in School: The Impact of Course Work and Instructional Practices on Achievement". *Theory & Research in Social Education*, 29(1):18-42.
- Sönmez, E. (2008). *Annales Okulu ve Türkiye'de Tarihyazımı: Annales Okulu'nun Türkiye'deki Tarih Yazımına Etkisi, Başlangıçtan 1980'e*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Şahin, H. (2004). "Etkili Bir Sosyal Bilgiler Kitabının Nitelikleri". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9:365-375.
- Şıvgın, H. (2009). "Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi". *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 2(4):35-52.
- Şimşek, A. (2012). *Türkiye'de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik*. <http://www.tsadergisi.org/tsadergi/arsiv/nisan2007/01.pdf> Erişim Tarihi: 08.08.2012
- Şimşek, A. ve Pamuk, A. (2011). Tarih Yazıcılığının Dünü, Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir: Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s.21-27), Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Tekeli, İ. (2000). İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı (Ed.), *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması* (s.8-40), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turan, İ. (2012). Tarih Öğretiminde Bilişim Teknolojileri. Demircioğlu, İ.H. ve Turan, İ. (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s.207-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk, İ. C. (2006). "Osmanlı Devleti İlköğretim Okulları Tarih Müfredat Programları - Tarih Öğretim Usulleri". *KKEFD*, 1:333-346.

- Uluişik, M. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Kitaplarının Görsel Tasarım Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi: Afyon.
- Ünal, Y. (2010). “Türkiye’de Tarihçilik, Tarihçiliğin Gelişimi (15–20. yy) ve Türk-Batı Tarihçiliğine Örnek İki Kitabın Karşılaştırmalı Analizi”. *Kelam Araştırmaları* 8(2): 183-210.
- Wikipedia/Postmodernizm mad. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Postmodernizm>, Erişim Tarihi: 08.08.2012
- Wikipedia/ Türk Tarih Tezi mad. http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_Tarih_Tezi#Tez.27e_g.C3.B6re_T.C3.BCrk_devletleri Erişim Tarihi: 12.08.2012
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de Tarih Eğitiminde Aktif Öğretimin Uygulanışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.
- Yapıcı, M. (2013). *İlköğretim I. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu*. <http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/VI1/myapici.pdf> Erişim Tarihi: 13.05.2013
- Yıldız, Ö. (2003). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15:181-190.
- Zepp, M. (2010). Demokratikleşmenin Bir Unsuru Olarak Holokost Sonrası Eğitim ve Yeniden Eğitim: Almanya Örneği. Çayır, K. (Ed.), *Eğitim, Çatışma Ve Toplumsal Barış: Türkiye’den Ve Dünyadan Örnekler* (s.67-75), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Ekler

Ek 1: 9. Sınıf Tarih Müfredat Programı ve 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı Anket Formu

9. SINIF TARİH MÜFREDAT PROGRAMI VE 9. SINIF TARİH DERS KİTABI ANKET FORMU

Değerli katılımcılar,

Bu anket formu, 2011-2012 eğitim öğretim yılı Van il merkezindeki liselerde eğitim gören 9. sınıf öğrencilerinin ve bu liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih müfredat programı ve 9. sınıf tarih ders kitabı hakkındaki görüşlerini almak için tasarlanmıştır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM

Bu bölümde bulunan bilgiler katılımcı ile ilgili bilgileri içermektedir. Seçeneklerden durumunuza uygun olanın başındaki boşlukların başını (**X**) işareti ile belirtiniz,

1. Eğitimdeki pozisyonunuz: () Öğretmen () Öğrenci
2. Bulduğunuz Lise Türü: () Genel Lise () Meslek Lisesi
() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi
() Anadolu Öğretmen Lisesi
() Diğer:

Ek 1: 9. Sınıf Tarih Müfredat Programı ve 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı Anket Formu
(Devam)

II. BÖLÜM

Bu bölümde geçen yargılarla ilgili tutumunuzu belirten kutucuğu (**X**) işaretiyle işaretleyiniz

9. SINIF DERS KİTABINA GENEL BAKIŞ (GİRİŞ NİTELİĞİNDE DEĞERLENDİRME)	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Ders kitabının genel fiziki tasarımı öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir					
2. Ders kitabının dili öğrencinin kolay anlayacağı şekildedir					
3. Ders kitabındaki ünite ve konu tasarımları, dizimleri sistemli ve planlıdır					
4. Ders kitabındaki görseller öğrencinin ilgisini çekecek şekildedir					
5. Ders kitabındaki sözel bilgiler ile görsel öğeler birbirini destekleyerek, kitabın bütünlük oluşturmasını sağlamaktadır					
6. Konu anlatımları ile okuma metinleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir					
7. 9. sınıf müfredat programı, ilköğretim müfredat programının üzerine inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır					
8. Ders kitabı, Türkiye'deki ilköğretimden mezun olan öğrencinin ortalama birikimi düşünülerek, hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır					
9. Ders kitabı, aktif öğrenme metotlarının uygulanmasına yol gösterecek şekilde hazırlanmıştır					
10. Kitap, bu haliyle her tür lisede kullanmaya uygundur					
11. Kitap, öğrencilerin "amatör tarihçiler" olarak etkinlik yapmalarını teşvik edecek şekilde hazırlanmıştır					
12. Kitap, öğrenciyi yerel tarih çalışmalarına yöneltecek şekilde hazırlanmıştır					
13. Kitap, öğrencinin hayal gücünü kullanarak, tarihi empati kurabileceği şekilde hazırlanmıştır					
14. Kitap, öğrencinin medyadaki tarihle ilgili programlara ilgi duymasını, tarihi konuları severek araştırmasını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır					
15. Kitap, teknoloji destekli tarih öğretimine destek olacak şekilde tasarlanmıştır.					

Ek 1: 9. Sınıf Tarih Müfredat Programı ve 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı Anket Formu
(Devam)

I. ÜNİTE: TARİH BİLİMİNE GİRİŞ	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
16. Tarih Bilimine Giriş ünitesinde öğrenciden gelmesi muhtemel “hocam, tarih öğrenmek yaşamda ne işimize yarar?” sorusuna doyurucu cevap verecek şekilde hazırlanmıştır					
17. Kitabın Tarih Bilimine Giriş ünitesinde, tarih bilimi konusunda zaman- takvim-çağ gibi temel kavramlar için ayrılan bölüm öğrencinin bunları kavraması için yeterlidir					
18. Tarih Bilimine Giriş Ünitesinde tarihe yardımcı bilimleri açıklayıcı bilgilerin kısa, örnekleyici metinlerin uzun olması doğru bir tekniktir.					
II. ÜNİTE: UYGARLIKLARIN DOĞUŞU VE İLK UYGARLIKLAR					
19. Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde bulunan “medeniyet ve kültür” ile ilgili bilgiler, öğrenci için, siyasi olaylardan daha ilgi çekicidir					
20. Konuları yetiştirme kaygısıyla Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesine yeterli önem verilmemektedir					
21. Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde İlkçağ uygarlıklarının, insanlığın evrensel ortak mirası niteliğinde olduğu kitapta yeteri kadar vurgulanmamıştır.					
22. Uygarlıkların Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinde, günümüz bilim ve düşünce dünyasına etkisi fazla olan Mezopotamya, Mısır ve Yunan Uygarlıkları daha açıklayıcı şekilde verilmelidir					
III. ÜNİTE: İLK TÜRK DEVLETLERİ (ORTA ASYA TÜRK TARİHİ)					
23. İlk Türk Devletleri siyasi tarih çok ayrıntılı olarak ele alınıp sosyal tarih ihmal edilmiştir					
24. İlk Türk Devletleri ünitesinin genelinde görsel tasarım azlığı, sözel bilgi yoğunluğu öğrencinin dersten sıkılmasına neden olmaktadır					
25. İlk Türk Devletleri ünitesinde kişi, kabile-devlet ve coğrafi isimlerin yoğun bir şekilde geçmesi öğrencinin derse ilgisini azaltmaktadır, öğrenciyi ezbere yöneltmektedir					
26. İlk Türk Devletleri ünitesinde İslamiyet’ten önceki Orta Asya Türk topluluklarının çevreleri ile olan kültürel etkileşimine yeteri kadar değinilmemektedir					
IV.ÜNİTE: İSLAM TARİHİ VE UYGARLIĞI (13. YY’A KADAR)					
27. Öğrencinin duygu ve inanç dünyası İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesindeki motivasyonunu etkilemektedir					
28. Kitapta İslam Tarihi ve Uygarlığı ünitesinin hazırlanmasında dini inanca dayalı bakış açısının etkisi görülür					

Ek 1: 9. Sınıf Tarih Müfredat Programı ve 9. Sınıf Tarih Ders Kitabı Anket Formu
(Devam)

V. ÜNİTE: TÜRK İSLAM DEVLETLERİ	Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
29. Türk İslam Devletleri ünitenin geneline hâkim olan “hükümdarlık ve toprak mücadelesi” öğrencinin derse karşı olan ilgisini azaltmaktadır					
30. Türk İslam Devletleri ünitesinde geçen Hasan Sabbah, Nizamülmülk, Bâtınlık, Nizamiye gibi etkili metinler öğrencinin ilgisini canlandırmaktadır.					
VI. ÜNİTE :TÜRKİYE TARİHİ					
31. Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun sosyo-kültürel ortamından bahsedilmemesi Anadolu'nun boş bir alan olduğu izlenimi vermektedir					
32. Malazgirt Savaşı öncesi Anadolu'nun tarihi daha iyi anlatılmalıdır.					
33. Türkiye tarihi ünitesi 9. sınıf müfredatından alınarak 10. sınıf müfredatına eklenmelidir.					
9. SINIF DERS KİTABINA SON BAKIŞ (BİTİŞ NİTELİĞİNDE DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER)					
34. Geniş bir dönemi içine alan 9. sınıf tarih müfredatı için, haftalık iki saatlik ders saati yetersiz gelmektedir					
35. Dünya uygarlığına ve günümüz etkisi katkısı fazla olan uygarlıklara yetersiz yer ayrılırken; uygarlığa katkısı az olan konulara fazla yer ayrılmıştır					
36. Türk ve İslam tarihi konularına genelde içten bakış hâkim olmakta, objektif bakış açısı göz ardı edilmektedir.					
37. Türk ve İslam tarihi konularında “biz ve öteki” düşüncesi satır aralarında hâkim düşünce olarak kendini göstermektedir.					
38. Ünitelerin girişinde konu planını özetleyen diyagramları/şemalar verilmelidir					
39. Ünite sonunda bulunan değerlendirme bölümleri genişletilmeli, çeşitlendirilmelidir					
40. Konuların karmaşıklığı ve ayrıntılı olmasından dolayı, öğrenci defterlerine not tutturulması ihtiyaç haline gelmektedir					
41. 9. sınıf tarih dersinde ilköğretimde olduğu gibi öğrenci çalışma kitabı kullanılmalıdır.					
42. Lise türlerine göre farklı Tarih ders kitapları hazırlanmalıdır					

Ek 2:Anket Çalışma İzin Belgesi

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08,4.MEM.4.65.00.605/ 9881
Konu : Anket Çalışma İzni (Mekin PERİHAN)

26.04.2012

İL MAKAMINA
VAN


İlgi: Y.Y.Ü. Rektörlüğü'nün 24.04.2012 tarih ve 600 Sayılı Yazısı

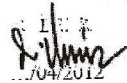
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi MeKin PERİHAN'ın tez çalışması kapsamında, müdürlüğümüze bağlı ortaöğretim kurumlarında 5'li Likert Tutum Ölçeği tekniğiyle anket çalışması yapma isteği ilgi sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi MeKin PERİHAN'ın tez çalışması kapsamında söz konusu anket çalışması 28.02.2007 tarih ve 1084 sayılı Bakanlık Onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi'nin 5. maddesi kapsamında belirtilen esaslara göre Araştırma Değerlendirme Komisyonumuzca değerlendirilerek, araştırma kapsamında yapılacak olan anket, gözlem, mulakat vb. uygulamalarının; ilimiz merkez ortaöğretim okullarında bizzat araştırmacı tarafından, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve anket tamamlandıktan sonra araştırma sonuç raporunun bir örneğinin müdürlüğümüze verilmesi koşuluyla gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır.

İlgili Üniversite (YYÜ.) tarafından kabul edilen bir örneği müdürlüğümüze muhafaza edilen (3 Sayfa 8 bölüm ve 42 sorudan oluşan) anket çalışmasının ilimiz merkez ortaöğretim okullarında görev yapan tarih öğretmenleri ile 9. Sınıf öğrencilerine 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı ikinci donemi içinde uygulanması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Muhlis CEYLANI
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü


26/04/2012
Ali İhsan SAYILIR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

26/04/2012 Koor.M. Tayyar TURKOĞLU



VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad.
63040 - VAN
Telefon : 0(432) 222 41 62 -67
Fax : 0(432) 222 41 61
e-posta : vanmem@meb.gov.tr
İnternet : http://van.meb.gov.tr



Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyadı : Mekin PERİHAN
Doğum Yeri : Tatvan
Doğum Tarihi : 03.02.1977
E-Posta Adresi : mekinperihan@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

1993 -1997: Yüzüncü Yıl Üniversitesi /Eğitim Fakültesi / Tarih Öğretmenliği Bölümü /
Van

İŞ DENEYİMİ VE STAJLAR

1998-2005: Bitlis/Güroymak Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda Öğretmen
2005-2009: Bitlis/Güroymak Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda İdareci
2009-2010: Van/Birol Emil İlköğretim Okulu'nda Öğretmen
2010-2011: Van/Gevaş İzzetin Şir Anadolu Lisesi'nde Öğretmen
2011-2012:Van/Vali Mithat Bey İlköğretim Okulu'nda İdareci
2012-2013: Van/Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu'nda Öğretmen