

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİNE İLGİSİ İLE
ÜNİVERSİTE HAZIRLIK AŞAMASINDAKİ TARİH
DERSİ BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ;
BİR ARAŞTIRMA
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hazırlayan: Özkan ÇALGAN

İstanbul, 2010

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM BİLİM DALI

**ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİNE İLGİSİ İLE
ÜNİVERSİTE HAZIRLIK AŞAMASINDAKİ TARİH
DERSİ BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ;
BİR ARAŞTIRMA**

(Yüksek Lisans Tezi)

Tezi Hazırlayan
Özkan ÇALGAN
Öğrenci No
080778056

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Sefer GÜMÜŞ

İstanbul, 2010

YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim.//

Aday: Özkan ÇALGAN

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI

No: 08.78056/0

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 080778056 numaralı *Özkan Çalgan*'ın "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "**ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİNE İLGİSİ İLE ÜNİVERSİTE HAZIRLIK AŞAMASINDAKİ TARİH DERSİ BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ; BİR ARAŞTIRMA**" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 05.02.2010 tarih ve 2010/4 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (15) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile ~~Kabul/Red veya Düzeltme~~ kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.


DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR. SEFER GÜMÜŞ


ÜYE
DOÇ.DR. HALİT KESKİN


DOÇ.DR. HALİM KAZAN

**ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİNE İLGİSİ İLE ÜNİVERSİTE HAZIRLIK
AŞAMASINDAKİ TARİH DERSİ BAŞARI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ; BİR
ARAŞTIRMA**

Tezi Hazırlayan: Özkan ÇALGAN

ÖZET

Bireylerin belli bir sistem içerisinde, belirlenmiş bir plan ve programa göre eğitim ve öğretim almaya başladıkları yerler örgün eğitim kurumlarıdır. Toplumlar, idealize ettikleri eğitim amaçlarına ulaşabilmek için, bu alandaki çalışmalarını belli bir plan ve program çerçevesinde sürdürmek zorundadırlar. Böylece bireylerin kendilerinin ve toplumu mutlu kılacak, başarılı vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri amaçlanır. Bu amaçlara ulaşmak üzere hazırlanmış olan eğitim ve öğretim programları takip edilir.

Öğrencilerin öğrenmelerini ve dolayısıyla başarı durumlarını, hazırlanan bu müfredat programlarını etkileyeceği tabii ki kuşkusuzdur. Fakat bunun dışında öğrenme ve başarıyı etkileyebilecek oldukça çok unsur söz konusudur. Bunlar öğretmen, öğretim ortamı, aile, fizyolojik ve psikolojik özellikler, sağlık, v.b. bir çok etken olabilir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belli başlı faktörlerden en önemlileri öğrenmeye hazır olma durumudur. Bireyin öğrenmeye hazır olması, sadece öğrenme konusu için gerekli olgunluğa sahip olması değil, o konuyu öğrenmeye istekli ve hevesli olmasını da kapsamaktadır. Öğrenci bir konuyu öğrenmek için ne kadar çok istekli ise o kadar çabuk ve kolay öğrenecektir.

Bu tez çalışması öğrencilerin tarih dersi başarı durumları ve tarih dersine karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda özel bir dershanenin sözel bölümü öğrencilerinden seçilen bir örneklem üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere önce tarih dersi başarı durumlarını belirlemek amacıyla bir test; ardından tarih tersine karşı tutumlarını saptamak amacıyla bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin tarih dersi başarı durumları ile tarih dersine karşı tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

**IT IS A RESEARCH WHICH INDICATES THE RELATION BETWEEN THE
STUDENTS' INTEREST IN THE HISTORY LESSONS AND THEIR HISTORY
LESSON'S SUCCESS DURING THE UNIVERSITY ENTRANCE EXAM**

This thesis was prepared by Özkan ÇALGAN

Abstract

Formal training institutions are the places where individuals start to get education according to a designed plan and a program in a given system. Societies have to maintain their studies in the frame of a specific plan and program in order to reach their idealized educational goals. This way it is aimed for the individuals to be educated as successful citizens who will make themselves and the society happy. The programs which are prepared to reach these goals are followed.

There is no doubt that this designed curriculum will affect the students' learning and thereby their success. However, there are also some other aspects which affect the learning and the success of the students. These aspects can be teachers, teaching environment, family, physical and psychological features, health, etc. One of the most important features of learning existence is the readiness of the learner. Readiness of the learner contains not only the enough maturity for learning but also the enthusiasm and the eagerness of the student in learning. The more the students are eager to learn, the easier and the faster they will learn.

This thesis aimed to investigate the relationship between students' success in history lesson and their attitudes towards history lesson. To this end, a research was conducted on a sample of students who studied in the verbal division of private school. In the research firstly a test was conducted to the students in order to assess their success in history lesson, and then a scale was used for evaluating their attitudes towards history lesson. Research results showed a significant relationship between students' success in history lesson and attitudes towards the history lesson.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM TARİH DERSİ BAŞARISI VE DERSE KARŞI TUTUMLARI

1.1. Ders Başarısı Kavramı	2
1.2. Ders Başarısına Etki Eden Faktörler	2
1.2.1. Bireysel Faktörler.....	3
1.2.1.1. Zeka.....	3
1.2.1.2. Motivasyon.....	5
1.2.1.3. Kaygı.....	6
1.2.1.4. Öz-yeterlilik	7
1.2.1.5. Kendi Kendini Düzenleme.....	9
1.2.1.6. Başarı Amaçları.....	9
1.2.1.7. Yaratıcılık.....	10
1.2.1.8. Cinsiyet	12
1.2.1.9. Öğrenme Stilleri.....	12
1.2.1.10. Öğrenme Yaklaşımları	14
1.2.1.11. Ödev Yapma Stili.....	15
1.2.2. Çevresel Faktörler	16
1.2.2.1. Aile İçi Uyum.....	16
1.2.2.2. Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinin Niteliği.....	18
1.2.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	19
1.2.2.4. Bilgisayar Destekli Eğitim.....	20
1.2.2.5. Fiziksel Ortam.....	21
1.2.2.6. Sınıftaki Öğrenci Sayısı	24
1.3. Ders Başarısı ve Derse Karşı Tutum.....	25
1.3.1. Derse Karşı Tutum Oluşumu	27
1.3.2. Derse Karşı Tutumun Ders Başarısı ile İlişkisi.....	28

İKİNCİ BÖLÜM TARİH DERSİ ÖĞRETİMİ VE TARİH DERSİNE KARŞI TUTUM

2.1. Tarih Dersi Öğretimi	31
2.2. Tarih Dersi Öğretiminin Gelişimi	32
2.3. Tarih Öğretiminde Yöntemler.....	35
2.3.1. Düz Anlatım	36
2.3.2. Tartışma.....	37
2.3.3. Problem Çözme.....	37
2.3.4. Grup Çalışmaları	38

2.3.5. Alan Gezileri	38
2.3.6. Simülasyon.....	39
2.3.7. Örnek Olay.....	40
2.3.8. Gösteri.....	40
2.3.9. Bireysel Çalışmalar	42
2.3.10. Gözlem-İnceleme	43
2.3.11. İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğretim	43
2.4. Tarih Dersine Karşı Tutuma Etki Eden Faktörler.....	44
2.4.1. Okul İçi Faktörler.....	44
2.4.1.1. Tarih Öğretmeninin Öğretme Tarzı	44
2.4.1.2. Tarih Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem	47
2.4.2. Okul Dışı Faktörler	51
2.4.2.1. Tarih Dersinin Amacı.....	51
2.4.2.2. Tarih Dersi Kitaplarının İçeriği.....	52
2.4.2.3. Ders Saatleri.....	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÇOKLU ZEKA TEORİSİ VE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DURUMLARI İLE DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

3.1. Çoklu Zeka Teorisi.....	55
3.2. Eğitim ve Öğretime Çoklu Zeka Teorisinin Uygulanması	62
3.3. Çoklu Zeka Teorisinin Öğrencinin Derse Karşı Tutumuna ve Ders Başarısına Etkisi.....	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİ BAŞARI DURUMLARI İLE TARİH DERSİNE KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ KONULU ARAŞTIRMA

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	69
4.2. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımları	69
4.3. Veri Toplama Aracı.....	70
4.4. Anakütle ve Örneklem	71
4.5. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	74
4.6. Hipotezler.....	74
4.7. Bulgular ve Değerlendirme	74

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
EK: ANKET FORMU	81
KAYNAKÇA	82
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo-1 : Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdiği Cevaplar.....	72
Tablo-2 : Öğrencilerin Tarih Başarı Testi Ve Anket Sonuçları.....	73
Tablo-3 : Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo-4 : ANOVA Analiz Sonucu.....	76
Tablo-5 : T-Bağımlılık Analizi Sonucu.....	77

GİRİŞ

Eğitim ğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin başarsız olması, eğitime yapılan harcamaların önemli bir bölümünün boşa gitmesine neden olurken, öte yanda da toplumun istediği insan gücünün yetişmeyeceği endişesini de kuvvetlendirmektedir. Öğrencilerin başarsızlığının yalnızca eğitim boyutu ile sınırlı kalmadığı, çok daha geniş etkilerinin olduğu görülmektedir. Günümüzde de, öğrencilerin okul başarsızlıkları her geçen gün daha da büyüyen bir sorun haline geldiği görülmektedir. Öğrenci başarsızlıklarının altında yatan en büyük nedenlerden birinin, ders çalışma beceri ve tutumlarının yetersizliği olduğu belirtilmektedir.

Sosyal bilimler dersleri arasında, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını yeni nesillere açıklamak gibi son derece önemli bir göreve sahip olan tarih dersi de öğrencilerin başarsız oldukları dersler arasında yer almaktadır. Tarih dersinin bu önemi nedeniyle öğrencilerin tarih dersinden başarsız olmalarının toplum açısından olumsuz sonuçları olmaktadır. Tarih dersinden başarsız olan öğrencilerin dn, bugün ve gelecek arasında ilişki kurmaları zorlaşmakta ve doğru bir biçimde bilinçlendirilme çabaları boşa çıkmaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmada, ders başarısı ile ilişkisi nedeniyle öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ve tarih dersi başarı durumları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, çalışmanın birinci bölümünde ders başarısı ve derse karşı tutum kavramları; ders başarısının tanımı, ders başarısına etki eden bireysel ve çevresel faktörler, derse karşı tutumun oluşumu ve ders başarısı ile ilişkisi kapsamında ele alınmış; ikinci bölümünde ise, tarih dersi ğretimi ve tarih dersine karşı tutum kavramları tarih dersi ğretimi, tarih dersi öğretiminin gelişimi, tarih ğretiminde yöntemler ve tarih dersine karşı tutuma etki eden okul içi ve okul dışı faktörler kapsamında açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ile tarih dersi başarı durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçıyla gerçekleştirilmiş bir uygulamanın bulgu ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

DERS BAŞARISI VE DERSE KARŞI TUTUM

1.1. Ders Başarısı Kavramı

Başarı, “istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme” olarak tanımlanmaktadır. Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir. Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder.¹ Özetle; başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir.²

1.2. Ders Başarısına Etki Eden Faktörler

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrenme değişkeni olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidirler. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedirler.³

Okul başarısı “zihinsel olmayan” bir çok faktör tarafından önemli düzeyde etkilenmektedir. Bunlar arasında, başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre

¹ M.Yüksel Erdoğan, “Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz -2006, C.5 S.17, s.97.

² İ.E. Özgüven, *Bireyi Tanıma Teknikleri*, 1998, Pdrem Yayınları, Ankara, s.52.

³ Selma Güleç ve Seçil Alkış, “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi”, *İlköğretim-Online* 2 (2), 2003, s.19.

özellikleri, beslenme ve sağlık koşulları ve benzerleri yer almaktadır.⁴ Dolayısıyla öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen değişkenleri, bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki başlık altında incelemek de mümkündür.

1.2.1. Bireysel Faktörler

1.2.1.1. Zeka

Zeka ne kadar yüksekse öğrenme o kadar hızlı olur. Öğrenme yeteneği çocukluktan başlayarak ilk yetişkinlik yıllarına kadar hızlıdır, yetişkinlikte bir süre sabit kalır, orta ve ileri yaşlarda ise düşme görülür.⁵ Kavrama düzeyinin eğitime etkisi eğitim ile ilgili araştırmalarda sıklıkla araştırılmış bir konudur. Söz konusu araştırmalar, zeka testi sonuçlarıyla okul başarısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalar örgütsel ortamlarda da yapılmış ve zeka düzeyinin eğitim sonuçları ile ilişkili olduğu görülmüştür.⁶ Çeşitli araştırma sonuçları mantıksal düşünme yeteneği, görsel yetenek, matematik becerisi ve problem çözme yeteneği gibi bilişsel yeteneklerin öğrencilerin ders başarılarını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermiştir.⁷

Son dönemde beyinle ilgili çalışmaların artması zekâ tanımının değişmesine neden olmuştur. Gardner zekâyı, “problemleri çözme kapasitesi olarak bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürün ortaya çıkarmaktır” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Gardner bir özelliğin zekâ olabilmesi için bazı kriterler belirlemiştir. Bunlar; bir dizi sembole sahip olması, kültürel yapıda değeri olması, zekâsını kullanarak iş üretebilmesi ve problem çözülebilmesi olarak belirtilmektedir Gardner, insanların farklı şekillerde sahip oldukları yetenekleri,

⁴ Özgüven, a.g.k., s.53.

⁵ Fatma Öz, “Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 1998, 2 (2), s.34.

⁶ Janis A.Cannon-Bowers, Eduarda Salas, Scott I. Tannenbaum, John E Mathieu, “Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Empirical Investigation”, *Military Psychology*, Vol: 7 Issue: 3, 1995, s.145.

⁷ S. Kavaz ve A. Eryılmaz, “Öğrencilerin Görsel Yetenekleri İle Fizik Başarıları Arasındaki İlişki”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 2002, s.108.

potansiyelleri veya kabiliyetleri “zekâ alanları” olarak adlandırmakta, müziksel, görsel veya bedensel gibi alanları “yetenekler” olarak değil de “zekâ alanları” olarak nitelendirmektedir.⁸

Zeka kavramına farklı bir bakış açısı getiren Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı, eğitim sistemimizde sıklıkla kullanılmaya çalışılan bir kuramdır. Gardner insan beyninde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve diğer sembol sistemlerinin kullanılarak farklı psikolojik işlemlerin gerçekleştiğini ve beynin farklı bölümlerinin farklı sembol sistemleri için çalıştığını belirtmektedir. Gardner okullarda verilen eğitimde, sadece dilsel ve matematiksel olarak iki sembol formunun kullanıldığını görmüştür. Bu özellikler bireyin zekâsının göstergesi olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta veya önemsenmemektedir.⁹

Çoklu Zekâ Kuramı’nın pek çok eğitimci tarafından benimsenmesinin iki temel nedeni vardır. Birincisi; Çoklu Zekâ Kuramı ile, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için farklı metotlar uyguladığında, başarılı çocukların sayısı artar. Eğitimciler, Çoklu Zekâ Kuramı’nda çocuğun nasıl öğrendiğine daha fazla önem verirler ve buna göre değerlendirmeler yaparlar. Böylece Çoklu Zekâ Kuramı daha çok çocuğa ulaşmayı sağlar ve çocukların ders başarısını artırıcı etkide bulunur.¹⁰ Bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar geleneksel öğrenme yöntemleri ve çoklu zeka stratejilerinin kullanılması arasında bir karşılaştırma yapıldığında çoklu zeka stratejisinin kullanılmasının başarıyı artırıcı yönde bir eğilim oluşturduğunu göstermiştir.¹¹

⁸ H. Gardner ve T. Hatch, “Multiple Intelligences Go To School”, Educational Researcher, 1989, XVIII, 8, s.4.

⁹ Gardner ve Hatch, a.g.k., s.5.

¹⁰ Ali Günay Balım ve Meltem Özaçık Erdem, “Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Fen Öğretiminde Asit Baz Konusu Etkinlik Örnekleri”, Milli Eğitim Dergisi, 35 (170), 2006, s.68.

¹¹ Hüsnüye Durmaz ve Hasan Özyıldırım, “Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları Ve Çoklu Zeka Alanları İle Kimya Ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, Cilt 6, Sayı 1, s.69.

1.2.1.2. Motivasyon

Motivasyon, hangi çeşit eğitim ortamı olursa olsun öğrenmenin en önemli bileşenlerinden birisidir. Eğitim alanında motivasyon konusuna oldukça yer verilmiş, motivasyonla ilgili kuramsal yaklaşımlarca pek çok motivasyon tanımı ortaya atılmıştır. Genel olarak motivasyon, kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumu olarak tanımlanmaktadır.¹² Bununla birlikte motivasyon, bireyleri bazı amaçlara yönlendirmektedir. Çünkü motivasyon, doğrudan işe hız kazandıran amaçları içermektedir. Sonuç olarak bireyler kafalarına koydukları şeyi elde etmek (veya ondan kaçınmak) için çaba harcamak veya sabretmek gibi fiziksel faaliyetler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel faaliyetler içerisine gireceklerdir. Öğretme-öğrenme süreci içerisinde, öğrenmeye karşı ilgisini ve dikkatini sürekli tutan, çaba gösterme konusunda gerekli gayreti sarf eden, konuya odaklanan ve güçlüklerle karşılaştığında hemen vazgeçmeyip ısrarcı olan kişi yüksek derecede motivasyon sahibi demektir.¹³

Eğitim alanında geliştirilen motivasyon kuramlarından Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda, bireylerin yeterli algılarını, bilişsel strateji kullanma becerilerini ve başarıya yönelik davranışlar belirlemelerini inceleyen motivasyon yapıları öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Yeterince güdülenmiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmiş ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli demektir. Öğrencinin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanması, bu zaman ötesinde çalışmayı isteyip istememesi, çalışma koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısındaki yılgınlık göstermesi de öğrenmeyi etkileyen etmenlerdir.

¹² N. Fidan, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım Yayınevi, 1997, s.130.

¹³ Hülya Ergül, "Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, January 2006, 5 (1), s.1.

Öğrencilerin okul başarıları ile ilgili yapılan birçok araştırmada motivasyon ile başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.¹⁴

1.2.1.3. Kaygı

Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur. Kişi kendisini bir alarm durumunda ve sanki bir şey olacakmış gibi bir duygu içinde hisseder. Genelde kaygı; stres ve depresyon konuları ile birlikte neden-sonuç ilişkisi açısından incelenmektedir. Kişiler yaşadıkları olayları abartarak ve çarpıtarak algılama eğilimindedirler. İnsanın geleceği olumsuz açıdan görmesini ve algılamasını içerir. Kaygı, depresyonda sıkça görülen bir olgudur. Kaygının ortak ögesi bireyin yeteneği ile ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur, bu durum ise bireyin kendini gerçekleştirmesini olanaksız kılar.¹⁵

Öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyin genel bir uyarılmışlık düzeyini de gerektirir. Ancak uyarılmışlık düzeyinin fazlalığı kaygının yükselmesine yol açacağından öğrenmeyi olumsuz etkiler.¹⁶ Kaygı, toplumdaki ya da aileden gelen bazı yüklemelerle (aileye uygun yüksek başarı beklentisi, mükemmeliyetçilik, çevresi için başarı vb.) eğitim gören gençlerin ders çalışma nedenleri ve beklentileri arttıkça kaygı düzeyi artar, kaygının yüksekliği öğrenmeyi güçleştirir ve akademik başarı düşer.¹⁷

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, içinde yaşadığı sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisi önemlidir. Bunların içinde aile ilk sırada yer alır. Çünkü öğrencinin sağlıklı bir ilişki geliştirmesinde diğer çevrelerden daha yüksek güce sahip bir değişken olarak görülmektedir. Ailenin beklentileri, yaşantısı, tutumu,

¹⁴ Erdal Bay, M. Nur Tuğluk ve Başaran Gençdoğan, "Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz 2005 C.4 S.14, s.95.

¹⁵ Özlem Çakmak ve Murat Hevedanlı, "Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz 2005 C.4 S.14, s.115.

¹⁶ Öz, a.g.k., s.34.

¹⁷ Recep Bindak, "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği", *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 2005, s.442-443.

kardeş sayısı, öğrencide kaygının oluşumunda önemli etkenlerden biri olarak sayılmaktadır. Öğrencilerde görülen kaygının sebebi okul başarılarının, ebeveynlerinin beklediği yüksek seviyeye ulaşamama endişesinden oluşur.¹⁸

Daha önce yapılan çalışmalarda, başarı düzeyine göre kaygı düzeyinin değiştiği saptanmıştır. Başarı düzeyi arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır. Öğrencilerin akademik olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri, ruh sağlıklarına olumsuz bir etki yapabilir. Bu sonuç, öğrencilerin başarısızlıklarından dolayı doyum sağlayamamaları, güvenlerini kaybetmeleri gibi nedenlerle açıklanabilir.¹⁹ Özellikle sınav kaygısı, “sınavın bir an önce bitmesini istemek” gibi geçiştirmeci tepkilere yol açabildiği gibi, sınava ilişkin tutum ve çabalarında da bitkinliğe, ani duygusal çıkışlara veya aşırı fiziksel tepkilere veya depresif belirtilere yol açabilmektedir.²⁰

Boğaziçi ve Marmara Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada kaygı düzeyinin empatik beceri üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuç olarak sürekli kaygının empatik beceri üzerinde etkili olmadığı, oysa durumluk kaygının empatik beceriyi olumsuz etkilediği saptanmıştır. Araştırma sonuçları akademik başarının bireyin yaşam olaylarına iyimser (pozitif) bakmasıyla da ilgili olduğu belirtilmektedir. Bu konuda yapılan bir çalışmada, iyimserlik düzeyi yüksek olan bireylerin akademik başarıları diğerlerine oranla yüksek bulunmuştur.²¹

1.2.1.4. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, kişilerin belirtilen performans tiplerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır.²² Öz- yeterlik beklentileri ya da inançları, kişilerin ne kadar çaba harcayacaklarını ve güçlükler karşısında ne kadar uzun süre gayret

¹⁸ Çakmak ve Hedevalı, a.g.k., s.117.

¹⁹ Çakmak ve Hevedanlı, a.g.k., s.118.

²⁰ Bay vd., a.g.k., s.96.

²¹ Öz, a.g.k., s.34.

²² Ergül, a.g.k., s.2.

göstereceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır.

Bireyin herhangi bir durumdaki yeterlik beklentisi dört kaynaktan ortaya çıkmaktadır: (a) Bireyin daha önceki başarı ve/veya başarısızlık deneyimlerini içeren performans başarıları; (b) diğer kişilerin yaptığı etkinliklerin sonuçlarından elde edilen başkasının deneyimleri; (c) bireylerin yapabileceği etkinlikler konusunda sözel olarak ikna olması; (d) endişe, stres, yorgunluk, ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumları. Öz-yeterlik beklentisinin ortaya çıkmasına neden olan bu kaynaklar incelendiğinde, performans başarılarının, yeterlik bilgisinin en etkili kaynağı olduğu ve kişisel öğrenme deneyimlerine dayalı olduğu görülmektedir. Bireylerin elde ettiği başarılar öğrenme beklentilerini arttırmakta, tekrarlanan başarısızlıklar ise öğrenmeyi azaltmaktadır. Sonuçta bu deneyimlerin, öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırmaya ilişkin önemli bilgiler verdiği görülmektedir. Okulda başarısızlıklarla karşılaşan öğrencilerin okulda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenemez.²³

Bunun yanı sıra, başka kişilerin deneyimleri, kişilerin kendi performans başarıları kadar güçlü olmasa bile, özellikle yeni bir becerinin öğreniminde başarılı bir modeli gözlemek yararlı olmaktadır.²⁴ Olumlu ve olumsuz sözel mesajlar da yeterlik beklentisini etkilemekte, örneğin birisinin verilen durumun gerektirdiği becerilere sahip olduğu ikna edici bir biçimde savunulduğunda öz-yeterlik beklentileri artabilmektedir. Aynı şekilde yapılacak göreve ilişkin kuvvetli duygusal tepkiler (stres, endişe), sonuçların başarı ve başarısızlığını sezme konusunda ipuçları vermektedir.²⁵

Öz-yeterlik beklentisi yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha isteyerek yaklaşmakta, büyük çaba harcamakta, güçlükler karşısında uzun süre gayret ederek daha etkili stratejiler kullanmakta ve düşük beklentisi olan öğrencilerden daha yüksek akademik başarı göstermektedir. Kolej öğrencilerinin, web tabanlı çevrimiçi dersleri seçme nedenlerinin incelendiği bir araştırmada ise,

²³ Ergül, a.g.k., s.2.

²⁴ K.M. Alderman, **Motivation for Achievement**, London: Lawrence Erlbaum Pub., 1999, s.62.

²⁵ Ergül, a.g.k., s.2.

öğrencilerin öz-yeterlik beklentileri, final sınav sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur. Sözü edilen çalışmada, öz- yeterlik beklentisi puanlarının, final sınavı puanlarını önceden belirleyebileceği ortaya konmuştur.²⁶

1.2.1.5. Kendi Kendini Düzenleme

Kendi kendini düzenleme (self-regulation), kişinin, düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini amaçlarına ulaşacak şekilde yönlendirmesi için gösterdiği sistematik çabalar olarak tanımlanabilmektedir. Kendi kendini düzenleyen öğrenciler, akademik amaçlarını belirleyerek bu amaçlara ulaşmak için gerekli öğrenme stratejilerini seçer ve amaç sürecini devamlı olarak izlerler. Amaçlarını ortaya koyan, etkili biçimde planlama yapan ve amaç sürecini sürekli izleyen öğrenciler, akademik açıdan, bu etkinlikleri yapmayan diğer öğrencilerden daha yüksek başarı göstermektedir.²⁷

Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, kendi kendini düzenleme becerisini etkili bir şekilde kullanan öğrencilerin akademik başarısının olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin kendi kendilerini düzenleyerek öğrenme stratejilerini kullanma ile derslerin final notları arasında olumlu ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.²⁸

1.2.1.6. Başarı Amaçları

Bir kişinin yapacağı işe ilişkin amaç belirlemesi, o kişinin yaptığı işi nasıl daha iyi yapabileceği hakkında bilgi edinerek öğrenme ve güdülenmesini etkilemektedir.²⁹ Herhangi bir işi ya da görevi yerine getirme durumunda amaçlarını ortaya koyan kişi, dikkatini ve eylemini amaçlarına doğru yönelterek, görevi başarmak için çaba ve gayret ederek, başarıya ulaştıracak plan ve stratejileri seçip uygulayarak güdülenme ve öğrenmesini artırmaktadır.

²⁶ P. Eggen ve D. Kauchak, *Educational Psychology*, Fourth Ed., New Jersey: Printice-Hall, 1999, s.403.

²⁷ Ergül, a.g.k., s.2

²⁸ C.A. Volters, "Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation", *Journal of Educational Psychology*, 1998, 90, s.231.

²⁹ Alderman, a.g.k., s.62.

Başarı amaçları, bir bireyin başarı meşguliyetinin maksadını ifade etmektedir. Başarı amaçlarının; öğrenme amaçları (learning goals) ve performans amaçları (performance goals) olmak üzere iki genel tipi vardır. Eğitim araştırmacıları, öğrenme amaçları ile performans amaçları arasında bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrenme amaçları ile akademik öz-yeterlik algıları ve etkili öğrenme stratejilerini kullanma arasında olumlu ilişkiler olduğu belirtilmektedir.³⁰ Performans amaçlarının da güçlü güdüleyici etkileri vardır, ancak özellikle öğrenme amaçları kendi kendini düzenleme ve öz-yeterlik beklentisini artırma konusunda etkilidir.³¹

1.2.1.7. Yaratıcılık

Alışlagelmişin dışında yaratıcı düşünen bireyler doğal olarak, normal düşünen bir insandan farklı niteliklere sahiptir. Yaratıcı düşünenler diğer bireylere göre daha esnekler ve yeni durumlara daha kolay uyum sağlarlar, daha dikkatlidirler, başkalarının değer verdiği şeyleri görür ve bunlara değer verirler. Çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu ve duyarlıdır. Kendilerine güvenleri vardır ve kendilerinden emindirler. Bu nedenle yaratıcılık ve akademik başarı arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını, akademik başarılarını doğrudan ya da dolaylı etkileyebilecek bir çok çevresel değişkenin olabileceği genel bir kabuldür.³²

Yaratıcılık, denenmeyen yolları denemeyi, varolan kesin doğrulardan şüphe etmeyi ve bazen de başarılı olmanın, sonuca ulaşmanın riskli olduğu durumlara girmeyi gerektirir. Bu nedenle; eğitim sistemleri ile yaratıcılık arasında çelişkiler yaşanmakta ve sonuç olarak yaşamları boyunca yanılma ve başarısızlığın tehlikelerini öğrenmiş olan eğitilmiş insanlar, daha az yaratıcı olmaktadır. Yaratıcılıkla ilgili araştırmalara bakıldığında hemen hemen bütün çocuklarda yaratıcı düşünmenin değişik düzeylerde olduğu gözlenmiştir. Küçük çocuklarda

³⁰ M. Middleton ve C. Midgley, "Avoiding The Demonstration of Lack of Ability: A Under-explored Aspect of Goal Theory", *Journal of Educational Psychology*, 1997, 89, s.711.

³¹ D.H. Schunk, "Self-Regulation Through Goal Setting", *ERIC Digest*, 2001, s.3.

³² Erdoğan, a.g.k., s.96.

yaratıcı beceriler daha kolay gözlenmektedir ancak yaratıcı düşünce pekiştirilmediğinden, “doğrusunu yap, akılsız olma, ya da bunu nasıl böyle yaparsın” gibi yorumlarla engellendiğinden yok olmaktadır.³³

Yaratıcılık ve ders başarısı arasında ilişki arayan bir araştırmada öğrencilerin ders başarıları ile yaratıcılıklarının değerlendirildiği Farklı Düşünme Testi ve alt testlerinden alınan puanlar arasında düşük ama anlamlı ilişkilerin mevcut olduğunu bulgulanmıştır. Özellikle basit düşünce ya da cevapları zarif bir şekilde ortaya koyabilme, fikir ya da düşünceleri uzun uzun ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanan ayrıntılandırma alt testi ile akademik başarılar arasındaki ilişki diğer alt testlere göre daha yüksektir. Araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan biri de esneklik alt testi ile akademik başarı arasında negatif bir korelasyon bulunmasıdır. Buna göre farklı fikirler ortaya koyabilme olarak tanımlanan esneklik yeteneğine sahip olan öğrencilerin akademik olarak daha başarısız olduklarını belirtmek mümkündür.³⁴

Yaratıcılığın ders başarısı ile ilişkisi yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki ile açıklanabilmektedir. Bazı araştırmacılara göre ancak üstün zeka düzeyine sahip bireyler yaratıcı olmakla birlikte, normal zeka düzeyine sahip bireylerin yaratıcılıklarının yüksek olduğunu belirtmek mümkün değildir. Kimi araştırmacılara göre de zeka düzeyleri yüksek olan bireylerin yaratıcılık düzeyleri de yüksektir. Ancak son yıllarda kabul gören temel görüş, yüksek düzeyde zekanın yüksek düzeyde yaratıcılığı ortaya çıkarmadığı, yaratıcılık ile zeka arasında çok yüksek korelasyon olmadığı, daha zeki olan bireylerin daha yaratıcı bireyler olarak kabul edilemeyeceğidir.³⁵

³³ Erdoğan, a.g.k., s.96.

³⁴ M.Y. Erdoğan, Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005, s.135.

³⁵ Erdoğan, “Yaratıcılık ile Öğretmen...”, s.104.

1.2.1.8. Cinsiyet

Eğitim alanında yapılan birçok araştırma, kız ve erkek öğrencilerin davranış ve başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle kız öğrencilerin fen alanında erkek öğrencilere göre akademik başarıları düşüktür.³⁶

Literatürde, kız ve erkek öğrencilerin davranış ve başarılarında görülen farklılıklara sebep olabilecek iki temel faktör ne sürülmüştür: Biyolojik ve sosyolojik faktörler. Başlangıçta, cinsiyetler arasında görülen eşitsizliğin sebebinin beyin yapısı ile ilgili olduğu dşnlmş, daha sonra ise cinsiyete özel farklılaşmanın neden olduğu fikri ortaya atılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, kız öğrencilerin fen alanında erkek öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip olmalarının sebeplerinin bilişsel yeteneklerdeki farklılıklar; kişisel özelliklerdeki farklılıklar; matematiksel yeteneklerdeki farklılıklar; sınıf içi ve dışında kazanılan tecrübelerdeki farklılıklar ve fen alanına karşı geliştirilen tutumdaki farklılıklar olabileceğini öne srmşlerdir.³⁷

1.2.1.9. ğrenme Stilleri

ğrenme stilleri bilgisi, sınıflarda öğrenmeyi artırabilen seçenekler sağlamaya yardım eder. Başarılı bir ğretim gerçekleştirmek için insanların nasıl öğrendiğini anlamaya gereksinim vardır. Bu bağlamda, okullarda gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek düzenlenmesinin başarılı bir öğretime yol göstereceği ifade edilebilir.³⁸

ğrenme stilleri "ğrenenlerin nasıl algıladığı, nasıl etkileştiği ve öğrenme ortamına nasıl tepkide bulunduğunun az çok sabit belirleyicileri olarak hizmet

³⁶ Karma El Hassan, "Gender issues in achievement in Lebanon", *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 29 (2), 2001, s.115.

³⁷ K. Tobin ve P. Garnett, "Gender Related Differences in Science Activities", *Science Education*, 71, 1987, s.92.

³⁸ zlem Kaf Hasırcı, "Görsel ğrenme Stillere Göre Düzenlenen ğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi", *.. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 14, Sayı 2, 2005, s.301.

eden bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özellikler" olarak tanımlanmaktadır.³⁹ Başka bir deyişle öğrenme stilleri genellikle sınıf ortamında etkileşerek öğrenenlerin sergiledikleri bilişsel, duyuşsal ve psikolojik özellikleri ifade etmektedir.⁴⁰

Öğrenme stilleri ile ilgili çok sayıda öğrenme stilleri modeli vardır. Bunlardan bir tanesi Öğrenme Stilleri Modelidir. Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen öğrenme stilleri modeli her bir bireyin biyolojik ve gelişimsel özelliklerinde tek olduğu teorisi üzerine inşa edilmiştir. Dunn ve Dunn yaklaşımı bugün öğretimde, en yaygın kullanılan modellerden biridir. Modele göre, öğrenciler, en iyi, bireysel olarak farklı yollarla öğrenirler. Öğrenme ve öğretimde üretimci bir yaklaşımda, öğrencilerin hangi yolla öğrendiği belirlenmelidir. Daha sonra bu bilgi, öğrencilerin bireysel öğrenme tercihleri ya da stilleri ile uyumlu öğrenme durumları düzenlemek ve öğretim işlemlerini planlamak için kullanılmalıdır.⁴¹

Çeşitli araştırmalar öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarıya ve tutumlarına olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin algısal tercihlerine göre öğretimin yapılması etkili öğretim için temel dayanak noktalarındandır. Özellikle dokunsal, kinestetik ve görsel öğrencilerle öğretim, tercihlerine göre yapıldığında, düşük başarılıların ve düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin durumlarında iyileşme olduğu görülmüştür.⁴²

Yurtdışındaki çeşitli araştırmalar öğrencilere kendi öğrenme stillerine uygun yaklaşım ve yöntemlerle öğretim yapıldığı zaman, hemen hemen her konuyu öğrenebileceklerini, aynı öğrencilere kendilerine uygun öğretim stilleriyle öğretim yapılmadığında başarısız olduklarını göstermektedir. Bu tür çalışmalardan birinde

³⁹ W.J. Keefe, "Development of the NASSP learning style profile". **Profiling and Utilizing Learning Style** içinde, Ed.: James W. Keefe, Virginia: National Association of Secondary School Principals, 1988, s.3.

⁴⁰ D.C. Orlich, R.J. Harder, R.C. Callahan, H.W. Gibson, **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction**, 5th Edition. New York: Houghton Mifflin Company, 1998, .s.168.

⁴¹ Hasırcı, a.g.e, s.300.

⁴² R. Dunn ve M. Carbo, "Modalities: An open letter to Barbe, Michael Milone, and Raymond Swassing" **Educational Leadership**, 38 (5), 1981, s.382.

öğrenme stili programı uygulamasının standart başarı testlerinde okuma ve matematik başarıları üzerinde anlamlı kazanımlar sağladığı ortaya çıkmıştır.⁴³ Ülkemizdeki literatür incelendiğinde ise, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik düzenlenen öğretimin etkisini inceleyen araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Ancak etkili öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ilgili değişik araştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmalar öğrencilerimizin bu konuda sorunları bulunduğunu ve bunların giderilmesi için yardıma gereksinim duyduklarını göstermektedir.⁴⁴

1.2.1.10. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları öğretmenin öğrenciye karşı tutumuna, hedeflerine, standartlarına, mesleki uygunluğuna, kullandığı öğretim yöntemlerine; öğrencinin öğrenilen konuya yönelik kaygı ve tutumuna, sınıf içi ve dışı değerlendirilme biçimine ve ayrıca konuya ilişkin hazır bulunuşluk düzeyine bağlıdır ve adeta bunlara tepki olarak gelişir.⁴⁵

Öğrencilerin öğrenme konusundaki yaklaşımları sabit değildir. Öğrenilecek konuya yönelik algılarına bağlı olarak öğrenciler yaklaşım değiştirebilirler. Örneğin, öğrenilecek konunun çok zor ya da zaman çok az olduğu durumlarda öğrenciler anlam üretmeden çok bilgi kopyalamayı (yineleme) tercih edebilirler. Ancak, bu iki yaklaşım arasındaki temel farklardan biri de ezberleme-hatırlamaya öğrenme sürecinde verdikleri rol ve önemden kaynaklanmaktadır. Derinlemesine yaklaşımla öğrenen öğrenci için ezberleme-hatırlama süreci anlam yaratmaya doğru yönelirken (bilim adamının formülleri, tarihçinin önemli tarihleri, hukukçunun belli yasaları ezberlemeleri ve bunları işlerinde kullanarak kendi

⁴³ Hasırcı, a.g.e, s.301.

⁴⁴ C. Babadoğan, “Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki”, **1. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram, Uygulama, Araştırma**, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1994, s.1063.

⁴⁵ A. Duff, E. Boyle, K. Dunleavy, J. Ferguson, xThe Relation Between Personality, Approach to Learning and Academic Performance”, **Personality and Individual Differences**, 36, 2004, s.1909.

anlamalarını oluşturmaları gibi); yüzeysel yaklaşımla öğrenen öğrenci için sürecin sonudur.⁴⁶

1.2.1.11. Ödev Yapma Stili

Ödev, aktif öğrenme etkinliklerinden bir tanesidir. Aktif öğrenme, çıkışı çok eskiye dayanmasına rağmen son çeyrekte çok kullanılan öğretim tekniklerinden birisidir. Değişik etkinlikler ve uygulanan öğretim teknikleri ile öğrencilerin öğrenme kapasiteleri artırılabilir. Bu nedenle öğrencinin bir konu alanına özgü bilgi ve becerileri öğrenirken diğer yandan öğrenmeyi öğrenmesi sağlanabilir.⁴⁷

Birçok eğitimci, ödevin akademik başarıyı artırdığını ve okuldaki öğrenmenin artmasına katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Öğretim stratejisi olarak da ödev literatürde geniş yer bulmaktadır. Literatürde ödev kullanımının gerekliliğinin yanında karşıt eleştiriler de yer almaktadır. Ayrıca, ödevlerin başarı ve verimliliği artırması için eğitsel arabuluculuk programları tasarlanmıştır. Eğitimcilerin ve ailelerin ödevlerin öğrenme üzerinde pozitif etkisinin olduğuna dair yaygın görüşler olmasına rağmen bu konu üzerine yapılan araştırmalar azdır. Yapılan birkaç çalışma, ödevin akademik başarıya etkisi ile sınırlı kalmakta ve bu yetersiz bulgulara yol açmaktadır. Örneğin ödevin öğrenci başarısı üzerine pozitif etkisi, yüksek okul ve kolej düzeyinde rapor edilmiştir.⁴⁸

Ödevi yaparken öğrencinin öğrenme stilini nasıl kullandığı üzerine yapılan araştırmalar ise yapılan ödevin öğrencinin kendi öğrenme stilleri ile örtüşmesi durumunda bu ödevin öğrencinin akademik performansını geliştirdiğini ortaya koymuştur.⁴⁹

⁴⁶ Gül Ünal ve Ömer Ergin, "Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi", **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 1996, 3 (1): s.39.

⁴⁷ Hülya Gür, "Ev Ödevi Yapma Stilllerinin Akademik Başarıya Etkisi", **7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, Gazi Üniversitesi, Ankara, Eylül 2006, s.136.

⁴⁸ P.G. Fehrman, T.Z. Keith ve T.M. Reimers, "Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades", **Journal of Educational Research**, 80, 1987, s.332.

⁴⁹ Gür, a.g.k., s.136.

1.2.2. Çevresel Faktörler

1.2.2.1. Aile İçi Uyum

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Çeşitli araştırmalar; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğunu göstermiştir. Anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bazı araştırmalarda çocukların davranışlarında ve tavırlarında evin bulunduğu çevre ve ailenin yapısının belirleyici olduğu bulgulanmıştır. Araştırmalar, aile özelliklerinin, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, okul başarısının önemli bir bölümünün, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür.⁵⁰

Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Fakat aile etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün 24 saati içerisinde okul saatlerin miktarı gözönüne alınırsa, çocuk yaşamının $\frac{3}{4}$ 'ünün bu dönemde de aile içerisinde geçirildiği gerçeği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında da çocuk-aile etkileşiminin önemini göstermektedir.

Anne-babanın çocuk üzerindeki etki alanı çok geniştir. Bir bakıma, anne babalar 0-6 yaş döneminde hem çocuklarına tüm gereksinimlerinin yerine getirilmesinde en yakınında olan kişiler, hem de ilk öğretmenleridirler. İnsan kişiliğinin gelişimsel temellerinin 0-6 yaş döneminde atıldığı göz önüne alındığında,

⁵⁰ Süleyman Çelenk, "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", *İlköğretim-Online* 2 (2), 2003, s.28.

eğitsel kimliğin belirlenmesinde anne-baba rolünün önemi daha da iyi anlaşılmış olur. Çocuğun aile içerisinde edindiği statü, kazandığı değer ve geliştirdiği kimlik; onun giderek toplum içerisinde kazanacağı kimliğin, statünün ve değerinin belirleyicisi olmaktadır.⁵¹

Ülkemizde yapılan bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında onu çalışırsan başarılı olursun sözleriyle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.⁵² Okul ve aile işbirliği ve sorunları üzerine yapılan bir başka araştırmada ise; “öğretmenlerin okul-aile ilişkilerini geliştirmede başarılı çalışmalar yaptığı, anne-babaların ise okul-aile ilişkilerini geliştirmede yetersizlikler gösterdikleri, anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzene koymada ve öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında etkili olduğu” sonucuna varılmıştır.⁵³

Ülkemizde gerçekleştirilen bir başka araştırmada öğretmenlerin; “okul ile işbirliği içinde çocuğu ile ilgilenen velilerin okul başarısını olumlu yönde etkilediği, çocuğu yanlış bir yönlendirmeden korumak, öğretmen-aile çelişmesini önlemek amacıyla velilerin okul tarafından eğitilmelerinin gerekli olduğu” görüşünde oldukları saptanmıştır. Oysa, okulda yapılan evde anne-babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun özellikle okul eğitiminin başlangıcı olan

⁵¹ Çelenk, a.g.k., s.29.

⁵² S. Satır, Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996, s.120.

⁵³ M. Bilgin, Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990, s.134.

ilköğretim birinci sınıflar için çok daha önemlidir; çünkü en temel çalışma ve öğrenme becerileri bu yılda oluşturulmaktadır.⁵⁴

1.2.2.2. Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinin Niteliği

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir, bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil bir ilişki türüdür.⁵⁵

Öğrencilerde istenilen davranış değişikliğinin meydana getirilebilmesi için, sosyal bilimler disiplinlerinde görev yapan öğretmenlerin, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik mesleki beceri ve niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Buna ilaveten, sosyal bilimler öğretmenleri, sosyal bilimlerin ve kendi alanlarının amaç ve hedeflerini çok iyi bilmenin yanında, bu amaç ve hedeflerin ışığı altında uygun öğretim etkinlikleri planlamayabilme bilgi ve becerisine de sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin öğrettikleri alan hakkındaki tutum ve inançları, öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesini etkileyen en önemli unsurlardan birisidir.⁵⁶

Öğretmenin sınıf içinde gösterebilecekleri davranışları “otoriter” ve “demokratik” olarak ikiye ayırmak mümkündür. Otoriter öğretmenler, öğrencilerin kontrol altında tutulması gerektiğini, fazla özgürlüğün zararlı olduğunu bunun da öğrencilerin dikkatini dağıtacağını belirtirler. Demokratik öğretmenler ise, öğrencilerin her şeyden önce sınıf atmosferini sevmesi gerektiğini, bunun için hoş ve ödüllendirici bir ortamın sağlanması gerektiği, bununla öğrenciyi güdüleyeceğini ve başarısını artıracığını belirtmektedirler. Bu öğretmen öğrenciye daha yakındır ona güvenir ve sorumluluk verir.⁵⁷

⁵⁴ Çelenk, a.g.k., s.30.

⁵⁵ Erdoğan, “Yaratıcılık ile Öğretmen...”, s.97.

⁵⁶ V. Richardson, “The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach” **Handbook of Research on Teacher Education**, Ed; J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton, New York: Simon & Suchuster Macmillan, 1996, s.103.

⁵⁷ Erdoğan, “Yaratıcılık ile Öğretmen...”, s.98.

Öğretmeni etkili kılan faktörler arasında kişisel nitelikler kadar öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinin de önemli bir yeri vardır.⁵⁸ Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır.

Sökmen'in (2000) yapmış olduğu çalışmada; önlisans öğrencilerine, kimya dersinde uygulanan aktif öğretim yöntemlerini örneklerle anlatmış ve bu yöntemleri öğrenci tutumları ve geri bildirimlerini göz önüne alarak değerlendirmiştir. Öğretim yöntemlerine yönelik uygulanan tutum ölçeğinin analizleri sonucunda; öğrenciler dersin işleniş aşamasında, kendilerinin aktif katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ve bu yöntemlerle dersi daha iyi öğrenip, sevdiklerini belirtmişlerdir (%80).⁵⁹

1.2.2.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme tarzları, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bilindiği üzere öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlandığı yöntemlerle öğrencilerin derslerdeki akademik başarıları artmaktadır. Günümüzde öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayarak onların başarılarını artıran yöntemlerden birisi de iş birliğine dayalı öğrenmedir.⁶⁰

İş birliğine dayalı öğrenme, basitçe; öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme

⁵⁸ Sabahattin Deniz ve Sibel Tuna, "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örneği", **Milli Eğitim Dergisi**, 35 (170), 2006, s.340.

⁵⁹ N. Sökmen, "Önlisans Öğrencilerine Kimya Dersinde Uygulanan Aktif Öğretim Yöntemleri", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 25/117, 2000, s.30.

⁶⁰ Adem Sezer ve Halil Tokcan, "İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı 3, 2003, s.228.

süreci olarak tanımlanabilir.⁶¹ İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini, “ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar hâlinde (2-4 kişilik) iş birliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı interaktif bir öğrenme-öğretme metodu”dur.⁶²

Basit grup hâlindeki öğrenci çalışmaları ile öğrencilerin iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımına göre grup oluşturmaları arasında farklar vardır. Basit grup öğrencileri, yaptıkları çalışmalar için aynı masada oturabilirler, fakat birbirleriyle çalışırken özgür olarak konuşamazlar. Bu yüzden küçük çalışma grupları birbirlerini olumlu yönde etkileyemezler. Belki bunların konuşmaları bireysel öğrenme olarak adlandırılabilir. Bu nedenle iş birliğine dayalı öğrenmede, öğrenci çabaları grup olarak ödüllendirilir. Eğer öğrenci grupları bir ödev hazırlayacaklarsa, sadece bir öğrenci tüm çalışmayı yapar ve diğerlerinden yardım almadan bağımsız çalışırsa bu iş birliğine dayalı bir grup olarak adlandırılmaz. İş birliği gruplarında kişisel sorumluluk duygusunun anlamı tüm grup üyelerinin hazırladığı malzemelerin tüm grubun başarısı için olduğunu bilmesi gerekir. Bu gruplardaki öğrenciler iş birliği ilişkisini kazanmaya gerek duymazlar çünkü grupların yapısını ve yönetimini öğretmenler gerçekleştirir.⁶³

1.2.2.4. Bilgisayar Destekli Eğitim

Bilişim teknolojisindeki gelişmeye paralel olarak bilgisayar ortamında canlandırma, benzeşim vb. görsel ve işitsel materyal geliştirilmiş ve eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda bilgisayar destekli ve bilgisayar tabanlı eğitim kavramları ortaya çıkmıştır. Bilgisayarın, ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmalar yapma, vb. etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılması ile ilgili uygulamalara “bilgisayar destekli eğitim” denilmektedir. Bilgisayar destekli eğitim, bilgisayarların sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir

⁶¹ K.Ü. Açıkgöz, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003, s.336.

⁶² A. Yılmaz, “İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot”, **Millî Eğitim Dergisi**, 150, 2001, s.47.

⁶³ Sezer ve Tokcan, **a.g.k.**, s.229.

konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır.⁶⁴

Bilgisayar tabanlı eğitim, bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme (interaktif öğrenme) ilkelerinin bilgisayar teknolojisi ile birleştirilmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. Bir araştırmanın sonuçlarına göre, bilgisayar tabanlı eğitimin öğrenci başarısına ortalama %42 oranında, kimya başarısında %52, biyoloji başarısında %36 ve fizik başarısında %23 oranında olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır. Bilgisayar destekli eğitimin kimya öğretimine sağlayacağı katkıların deneysel olarak bulunması amacıyla yapılan bir çalışmada ise geleneksel öğretim metoduna ilave olarak bilgisayar destekli eğitimden faydalanan öğrencilerin, daha başarılı oldukları ve kimyaya karşı tutumlarında olumlu bir artış olduğu bulunmuştur.⁶⁵

Literatürde, bilgisayar sahibi olmanın ya da daha önce bilgisayar kullanmış olmanın öğrencilerin derslere olan ilgisini artırdığına yönelik sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmuştur. Bu çalışmalarda, evde bilgisayar sahibi olmanın, bilgisayar kullanma becerisi ile ilişkili olduğu ve sınıfta bilgisayar kullanımı üzerinde dolaylı olarak etkisi bulunduğu belirtilmiştir. Teknolojik gelişmelerin öğrenmeye ve öğretmeye etkisini inceleyen çalışmalarda bunun öğrencilerin tutumlarını pozitif etkilediği vurgulanmıştır.⁶⁶

1.2.2.5. Fiziksel Ortam

Eğitimde fiziksel ortam okul, sınıf ve okulun çevresi olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel ortamla ilgili olan her değişken, eğitime destek veya engel olabilir. Sadece mekanda varolanlar değil, bunların düzenlenişi, görüntüsü

⁶⁴ Hüsamettin Akçay, Cengiz Tüysüz, Burak Feyzioğlu, "Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisine bir Örnek: Mol Kavramı ve Avogadro Sayısı", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, April 2003, Volume 2, Issue 2, Article 9, s.1.

⁶⁵ Akçay vd., a.g.k., s.1.

⁶⁶ Akçay vd., a.g.k., s.2.

(estetiksel durumu) da eğitsel açıdan insan üzerinde önemlidir ve etkileyici olmaktadır. Literatürde akademik başarı üzerinde fiziksel çevrenin etkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Buna karşın King ve Marans konu ile ilgili yapılan çalışmaları incelemişler ve renk, ısı, mekan düzeni ve aydınlatmanın öğrenme üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu dair araştırma bulgularının olduğunu tespit etmişlerdir.⁶⁷

Bu konuda yapılan çalışmalarda iyi bir sınıf düzeninin öğrenciyi güdülediği, öğrenci başarısını artırarak öğrenilenlerin hatırlanmasına neden olduğu, öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarına ve arkadaş ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Hong Kong da altıncı sınıf öğrencisi olan 21.622 öğrenci üzerinde yapılmış bir çalışmada sınıfın fiziksel çevresi ile öğrenci performansı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamının iyi bir şekilde düzenlenmiş olması, öğrencilerin birlikte çalışma alışkanlıklarının gelişmesine, arkadaş ilişkilerinin artmasına, öğrenmelerine ve öğretmenin sınıfta kontrolü sağlamasına katkıda bulunabilir.⁶⁸ Bir başka araştırmanın sonuçları ise; sınıfın fiziksel çevresinin öğrencileri teşvik edici olabileceğini ve onların mutlu ve üretken kalmalarına yardım edebileceğini ve de bir öğretmenin sınıfın duvarlarından, tavanından ve zemininden yararlanmasının önemli olduğunu çünkü bunlar sayesinde öğretmenin araştırmacılığı ve üretkenliği cesaretlendirebileceğini ortaya koymaktadır.⁶⁹

Eğitimin temel hedeflerinden birisi olan öğrenilenlerin davranışa dönüşebilmesi yani alışkanlık halinde kalıcılık kazanması, bir başka ifade ile eğitsel davranış olabilmesi için de aynı unsurlar hakkında yapılan çalışmalardan bir başkası; okul binaları ile öğrenci başarıları ve eğitsel davranış arasında anlamlı

⁶⁷ B.J. Shade, "Cultural Diversity And The School Environment", *Journal Of Humanistic Education And Development*, 25/2, 1986, s.82.

⁶⁸ Y.C. Cheng, "Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile", *Journal of Experimental Education*, 62/3, 1994, s.237.

⁶⁹ M. Manning ve G. Manning, "How Comfortable Is Your Classroom? Teaching and Writing", *Teaching Pre K-8*, 24/2, 1993, s.128.

bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.⁷⁰ Araştırma sonuçları; sağlıklı bir öğrenme atmosferinin; arkadaş canlısı sınıf arkadaşları, güzel fiziksel çevre, yumuşak renkler, temizlik, klasik müzik ve destekleyici öğretmenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre, yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam, sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun düzenlenmesini tanımlamaktadır. Her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde düzenlenebilecek en uygun sınıf ortamının sağlanması amaçlanmalıdır. Çünkü fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.⁷¹

Öğrencilerin okula geldikleri ilk günkü sınıfın görünümü, bundan sonraki her gün, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula gelmelerinde, öğretimde ve öğrenmede önemli bir rol oynar. Sınıf mutlaka; hareketli, mutlu, düzenli ve temiz bir yer olmalıdır. Yapılan araştırmalar fiziksel çevrenin hem öğrencilerin davranışlarını hem de öğrencilerle aynı ortamda çalışan kişilerin davranışlarını doğrudan etkileyebileceğini önemle vurgulamaktadır.⁷²

Modern eğitim taraftarları son yüzyıllar içinde ortaya çıkan mimarideki gelişmelerle sağlık konusundaki araştırmalar ve bilimsel verilerin ışığında sınıftaki fiziksel ortamın öğelerini insanın algılama biçimlerini de düşünerek; sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm olarak sıralamaktadırlar.⁷³

⁷⁰ J. Maiden ve B.A. Foreman, "Cost, Design and Climate: Building a Learning Environment", **School Business Affairs**, 64/1, 1998, s.43.

⁷¹ A. Aydın, **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Anı Yayıncılık, 1988, s.116.

⁷² Süleyman Yaman ve Feda Öner, "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart 2006 Cilt:14 No:1, s.339.

⁷³ H. Başar, **Sınıf Yönetimi**, Dördüncü Baskı, Ankara: Önder Matbaacılık, 1998, s.56.

1.2.2.6. Sınıftaki Öğrenci Sayısı

Her ne kadar ülkelerin eğitim imkanları ile sınırlı olmakla beraber modern eğitime gönül verenler tarafından sınıfta öğrenci sayısının genel olarak otuzun üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Ancak ideal bir öğrenci sayısının olmadığı, bu durumun dersin niteliğine, eğitim düzeyine ve türüne göre değişebileceği kanaatindedirler. İlk yıllarda öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar bu nedenle ilk sınıflarda öğrenci sayısının az tutulması gerekir, gerekirse sınıf düzeyi ile birlikte yükseltilmesi uygun olacaktır. Yapılan araştırmalar öğrenci sayısı ile başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının ve öğrenmenin öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.⁷⁴

Kalabalık olmayan sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Bu nedenle de eğitim ortamı olarak kabul edilen sınıf öğrenci sayısının mümkün olduğu kadar üst sınırın altında olması hem öğrencilerin daha başarılı olmalarını hem de öğretmenlerin kaliteli bir eğitim vermelerini sağlayacaktır. Araştırma bulguları daha az öğrenci bulunan sınıfların öğrencileri, öğrenci sayısının az olmasının kendilerini psikolojik olarak olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha çok katıldıklarını, kendilerini daha çok yeterli hissettiklerini, daha dakik ve daha düzenli olarak okula devam ettiklerini, sinirlilik ve okuldan uzaklaşma duygularını daha az yaşadıklarını ortaya koymaktadır.⁷⁵

⁷⁴ Aydın, a.g.k., s.116.

⁷⁵ Başar, a.g.k., s.56.

1.3. Ders Başarısı ve Derse Karşı Tutum

Öğretim birçok unsurun birbiriyle etkileşim içinde olduğu bir süreçtir. Öğretmenlerin yeterlilikleri yanında kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler, araç-gereçler, çevre imkanlarından yararlanma, okul ve sınıf imkanları gibi faktörler eğitimin kalitesini belirleyen unsurlardan bazılarıdır. Öğretimin amaçlarına ulaşmasında tüm unsurların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Bunların yanında öğrencilerin özellikleri de, eğitimin nasıl olacağına ana unsurlarından biridir. Öğrenci özellikleri; derse yönelik ilgileri, algılama düzeyleri, kendilerine güvenleri, tutumları ve fikirlerini kapsayan bir çok ögeyi kapsar.⁷⁶

Zihinsel ve duygusal süreçler öğrenmenin yadsınmaz parçalarıdır ve bunlar arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Duygular ve beklentiler ne öğrenildiğini etkiler. Bir çok beyin araştırması bulguları da öğrenmede duyguların çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Bir konuya ilişkin duygular öğrenme sürecinde değişebilir. Duygular tutum sayesinde açığa çıkar. Öğrenciler bir konuyla ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile o konuya karşı olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar.⁷⁷

Tutum, herhangi bir nesne fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir. Başka bir tanıma göre tutum “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim”dir.⁷⁸ Tanımlarda belirtildiği üzere tutum, bir davranışın sergilenmesinden bir önceki basamakta oluşan eğilimdir. Dolayısıyla, tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar

⁷⁶ Yaman ve Öner, a.g.k., s.339.

⁷⁷ Nergiz Nazlıçipek ve Emine Erkin, “İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği”, **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, 2002, s.194.

⁷⁸ Özcan Demirel, **Eğitim Sözlüğü**, Pegem A.Yayıncılık, 1.Baskı, Ankara, 2001, s.125.

başarısız kılabilmektedir.⁷⁹ Tarih dersine karşı negatif yönde geliştirilen tutumlar, bir basamak sonra diğer nedenlerden de etkilenecek davranışlara dönüşmekte ve tarih öğretiminde başarının sağlanmasında engel oluşturmaktadırlar.⁸⁰

Güdülenme, ilgiler ve tutumlar bireyin öğrenme yaşantısını geliştiren önemli etkenlerdir. Olumlu tutum, kişisel ilgileri artırmak ve okumayı zevkli hâle getirmek okuma alışkanlığı kazandırmanın temel bileşenleridir.⁸¹ Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime bağlı olarak karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarda, yani tepkilerde bulunur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur.⁸²

Tutumun genelde kabul edilen üç ögesi vardır. Bunlar; düşünce, duygu ve davranıştır. Ancak davranışlar, tutumdan farklıdır. Yapılan araştırmalara göre insanlar çoğunlukla, tutumları doğrultusunda davranış sergilemektedir. Tutumlar sosyal ve psikolojik öğeleri içermesi nedeniyle genellikle, sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak, son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalar, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır.⁸³

Sınıftaki eğitim durumlarında, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, cinsiyet farklılıkları, kültür, sosyo-ekonomik durum, öğrenmeyi etkileyen olgular ve diğer bireysel farklılıkların tümü öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bir öğrencinin belli bir konuyu iyi öğrenebilmesi için, bu öğrencinin, öğrenilecek olan yeni konuya açık olması, o konuyu iyice öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlükle karşılaşması halinde bu

⁷⁹ Deniz ve Tuna, a.g.k., s.340.

⁸⁰ M. Baloğlu, "Matematik Korkusunu Yenmek", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1, 2001, s.63.

⁸¹ Deniz ve Tuna, a.g.k., s.341.

⁸² Y. Özden, **Öğrenme ve Öğretme**, 3.Baskı, Ankara: PegemA, 1999, s.91.

⁸³ H. Pehlivan, "Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 1994, s.51.

güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine güvenmesi gerekir. Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin; derse veya konuya karşı ilgi ve tutumunu, okullardaki öğrenmelere yönelik ilgi ve tutumunu, öğrencinin kendi kendine karşı tutumunu, etkilemektedir. Genel olarak duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğretmeni, anne babası ve okul ya da sınıftaki arkadaşlarının kendisi ile ilgili yargılardan etkilenmektedir. Araştırmalar, duyuşsal giriş özelliklerinin okul içi bir değişken olduğunu göstermektedir.⁸⁴ Bu nedenle olumlu duyuşsal giriş özellikleri için, öğretmenlere büyük rol düştüğünü söylemek mümkündür.

1.3.1. Derse Karşı Tutum Oluşumu

Her öğrenci bir takım fikirlere sahiptir, bu nedenle öğrenecekleri bilgiler konusunda da fikirlerinin alınması yararlı olacaktır. Çeşitli araştırmacılar, öğrencilerin öğrenmenin etkin bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle bir ders programı, dersin içeriği hakkında düşünceleri için öğrencileri işin içine sokan etkinliklerle, öğrencinin anlayışını geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Böylece öğrenciler derse karşı olumlu tutum geliştirirler.⁸⁵

Eğitimde öğrencilerin amaçlardan haberdar edilmeleri ve bu yönde koşullandırmaları gerekmektedir. Böylece öğrenciler derse karşı olumlu bir bakış açısı kazanırlar. Her öğrenci farklı öğrenme kapasitesine sahip olmanın yanında farklı motive olma, tutum ve yeterliliğe sahiptir. Öğrencilerin bu yetenekleri ve becerileri dikkate alınmadığında dersi veya konuyu öğrenmeleri de güçleşir. Öğrencilerin kendilerine güvenen bireyler olması, başarının en önemli koşuludur ve bu güven bireyin zihnine güvenmesi ile sağlanabilir. Buna göre öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması eğitim sürecine etkin katılımlarını artırabilir.⁸⁶ Öğrencilerin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi ve ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması,

⁸⁴ Deniz ve Tuna, a.g.k., s.341.

⁸⁵ F. Kaptan, **Fen Bilgisi Öğretimi**, MEB Yayınları, İstanbul, 1999, s.44.

⁸⁶ Yaman ve Öner, a.g.k., s.340.

öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Bunun sonunda da öğrencinin öğrenme ve hatırlama düzeyi yükselir.⁸⁷

Öğretmenler, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri için, başarılı olacakları fırsatlar sağlamalıdır. Kendini başarılı hisseden öğrencinin derse karşı ilgisi artacak ve kendi yeteneklerine ilişkin algıları yükselecektir. Öğrencilerin dersi öğrenmelerinde, kendi kavramlarını oluşturmalarına yardımcı olarak ilgi ve başarı düzeylerini artırmak mümkün olacaktır. Öğrencilerin ders ve konulara ilgi duymaları ve motivasyonlarını yükseltmek için temel ihtiyaçlarını karşılamak gerekir. Öğrencilere uygun görevler ve başarılı olacakları sorumluluklar vererek, uygun hedeflere yönlendirerek, öğrenme etkinliklerine sokarak motive olmaları sağlanabilir. Eğitimin üzerinde çalıştığı konulardan biri de, öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının azalmasını engellemektir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu sağlama konusunda, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapma, izleme, açıklama ve cesaret verme işlevleri bulunmaktadır.⁸⁸

Öğretmenin derse hazırlığı, sınıfta yeni bir öğretim tekniği uygulaması gibi nitelikleri öğrencinin başarısını, motivasyonunu önemli ölçüde etkiler. Buna ek olarak, öğretmenin ölçme-değerlendirmede kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin derste başarı, motivasyon ve tutumunu artırmada etkin bir rol oynamaktadır.⁸⁹

1.3.2. Derse Karşı Tutumun Ders Başarısı ile İlişkisi

Öğrencilerin bir ders ile ilgili duygularından ortaya çıkan derse karşı tutumları söz konusu dersin eğitiminde ve öğrencinin dersten elde ettiği başarıda çok önemlidir. Bu bağlamda matematik dersine karşı tutumla matematik başarısı arasındaki ilişki üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili bir

⁸⁷ N. Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2001, s.77.

⁸⁸ Yaman ve Öner, **a.g.k.**, s.341.

⁸⁹ Fikret Korur ve Ali Eryılmaz, "Öğretmen Niteliklerinin Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarı, Tutum Ve Motivasyonuna Etkileri", **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, 2002, s.125.

çok araştırma öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının matematikteki başarılarını etkilediğine işaret etmektedir.⁹⁰

Fen bilgisine karşı tutumla fen bilgisi dersindeki başarının ilişkisini araştırmış çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarının değişkenler arasında pozitif korelasyon olduğunu gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar tutumun başarıyı başarının ise tutumu karşılıklı olarak etkilediğini göstermektedir. Öte yandan, bazı çalışmalar tutum ve başarı arasındaki ilişkinin ilişkiyi olduğunu vurgulamışlar, buna karşın tutumun başarı üzerindeki etkisinin önemli bir kısmını açıkladığını ifade etmişlerdir.⁹¹

Farklı öğretim yöntemleri ile gerçekleşen öğrenmelerin verimliliğine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, uygulama ve yaşantılara dayalı öğretim faaliyetlerinin daha etkili ve kalıcı olduğu görülmektedir. Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin öğretiminde yaratıcı dramın derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisinin araştırıldığı bir çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda dersler yaratıcı dramın çeşitli uygulamalarını içeren yöntemlerden, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerden yararlanarak yapılmıştır. Uygulamalar sonunda; yaratıcı drama yöntemiyle işleyen öğrenciler dersi daha iyi öğrendiklerini, zevkli ve değişik bulduklarını belirtmişlerdir.⁹²

Pesen ve Odabaşı'nın (2000) yapmış oldukları ilköğretim okullarında kullanılan matematik öğretim yöntemleri konulu deneysel çalışmayı, Siirt il merkezinden seçtikleri 3 ilköğretim okulunun 3.sınıf öğrencileriyle 2 hafta süreyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar deney ve kontrol grupları oluşturarak, deney grubunda buluş stratejisine yönelik, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemine uygun etkinlikler ön plana çıkarılmış, kontrol grubunda ise aynı konular geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. İki hafta sonunda, her iki gruba da uygulanan başarı testi

⁹⁰ Nazlıçipek ve Erkin, a.g.k., s.1.

⁹¹ Almer Abak, Ali Eryılmaz ve Turgut Fakıoğlu, "Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri ile Fizik Başarılarının İlişkisi", **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, s.101.

⁹² Elif Ünal, "Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Dersine İlişkin Tutumları", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 5 (2), 2004, s.11.

puanları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.⁹³

Okvuran'ın yapmış olduğu ve aynı zamanda doktora tezi olan çalışmasında yaratıcı dramaya yönelik tutumları ölçmüştür. Bu amaçla araştırmaya, drama eğitimi almış olan 240 yetişkin birey alınmıştır. Gruba bilgi formu ve 45 maddelik Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma grubunun eğitim düzeyi, meslek, dramada alınan kurslar ve drama seminerlerine katılma durumuna göre dramaya yönelik genel tutumları, kendilerine yönelik ve dramaya yönelik eleştirel tutumları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Analizler sonucunda; drama eğitimlerine katılanların, dramaya yönelik yüksek düzeyde olumlu duygu ve düşünceler içinde oldukları görülmüştür.⁹⁴

⁹³ C. Pesen, A. Odabaş, R. Bindak, "İlköğretim Okullarında Kullanılan Matematik Öğretim Yöntemleri", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 25/118, 2000, s.33.

⁹⁴ A. Okvuran, Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000, s.187.

İKİNCİ BÖLÜM

TARİH DERSİ ÖĞRETİMİ VE TARİH DERSİNE KARŞI TUTUM

2.1. Tarih Dersi Öğretimi

Zaman içinde insanın öyküsü olan tarih; geçmişten günümüze bireyden topluma, ulusaldan evrensele uzanan tüm bilgileri kapsadığı gibi, aynı zamanda bugünün bilimi olarak da tanımlanmaktadır. Bu kapsamlı tarihi hak eden tarih biliminin öğretimi Türkiye’de öğretim kurumlarında; “demokratik, insan haklarına saygılı, sorumluluğunu bilen, dün-bugün-gelecek arasında ilişki kurmayı becerebilen ve araştırmayı seven genç kuşaklar yetiştirmeyi hedef alan bir dinamizm oluşturma çabası” şeklinde verilen bir sosyalleştirme aracı olarak görülmelidir. Sosyal bilimler arasında tarihin görevi, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken, diğer yandan da ona yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir de bilinç kazandırır. Dün-bugün-gelecek arasında ilişki kurmayı hedef alan bu bilim dalının doğru bilinç oluşturmadaki rolü tartışmasıdır.¹

Tarih dersinin en önemli amacı, çocuğu içinde yaşadığı sosyal hayat hakkında aydınlatması, diğer bir deyişle o çocuğu sosyal ve ulusal hayata uyum sağlatmasıdır. Tarih dersinin bu görevi, yerine getirebilmesi için yalnız eski olayları göstermesi yeterli değildir. Tarih dersi de Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersi gibi “şimdiyi” araştıran bir derstir. Coğrafya dersi, öğrenciye yeryüzünün bugünkü durumunu nasıl öğretmeye çalışıyorsa, tarih dersi de bugünkü insanlık toplumunun, bugünkü hayatı hakkında ona açık bir fikir vermeye çalışmaktadır. Tarih, eski olayları araştırıyorsa, amacı yalnız bu olayları öğretmek değil, insanlığın bugünkü hayata ulaşmak için geçirdiği evrim dönemlerini meydana çıkarmak ve bu şekilde şimdiyi daha iyi kavratmaya çalışmaktır. Tarih, bugünkü

¹ Özgür Yıldız, “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı : 15 Yıl : 2003/2, s.181.

sosyal çevrenin ne gibi aşamalardan geçerek, bu hale geldiğini öğretmekle, sosyal çevre içinde yaşamasını, o çevreyi daha iyi tanımak amacını izlemektedir.²

Ülkemizdeki tarih müfredat programına göre, tarih dersinin genel amaçlarının bir kısmı şu şekildedir: Milli kimlik kavramını ve bunu korumanın önemini anlayabilme, tenkit zihniyeti ve fikirleri sorgulama yeteneği kazandırma, öğrencileri kültürel açıdan yeterli hale getirme, kültür farklılıklarının nasıl oluştuğunu kavratma, geçmişle günümüz arasında ilişki kurabilme ve araştırmacı bir bakış açısı kazandırabilme. Tarih müfredat programı incelendiğinde tarih programının günümüz ihtiyaçlarına cevap verdiği kabul edilebilir. Özellikle, lise tarih öğretimiyle öğrencilere geçmişin bilgisi, kültür aktarımı ve kimlik kazandırmanın yanında, üst düzey düşünme becerisi gerektiren, tenkit zihniyeti ve fikirleri sorgulama gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte tarih dersi müfredatında, dünyada sosyal bilimler öğretiminin amaçları açısından meydana gelen değişimin ülkemize çok fazla yansımadağı görülmektedir.

2.2. Tarih Dersi Öğretiminin Gelişimi

Tarih dersi öğretiminin dünyada ne zaman ve nerede başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte, bu alandaki çalışmalar ve eğitim etkinlikleri oldukça eskilere dayanmaktadır. Eski Mısır ve Perslerde, toplumsal yaşamla ilgili birtakım bilgi ve becerilerin insanlara kazandırılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Daha sonraları Antik Roma'da, kimi okullarda Aritmetik ve Geometri ile birlikte Mitoloji, Tarih, Coğrafya, Hukuk ve Felsefe gibi derslerin verildiği görülür. İlk kez "Sosyal Bilgiler" adıyla bir dersin ilk ve ortaokullarda okutulmasını Fransız düşünürü Condercet (1743-1794) savunmuştur.³

Amerika'da 18. Yüzyılın sonlarına doğru Ahlak Eğitiminin içinde kimi toplumsal kuralların öğretildiğine tanık olunmaktadır. Ancak, Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Eğitim Konseyi 1892 yılında, ülkede "ulusal toplum"

² I. Sungu ve B. Ata, "Tarih Öğretimi Hakkında", **Milli Eğitim Dergisi**, 2002, s.153.

³ G. Can, Ş. Yaşar, ve E. Sözer, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998, s.8.

anlayışını oluşturmak üzere Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi konularından oluşan bir tür Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin okutulmasını kararlaştırmış ve böyle bir dersin öğretimi böylece başlatılmıştır. Bununla birlikte, Sosyal Bilgiler (Social Studies) terimi Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk kez 1916 yılında kullanılmaya başlanmıştır.⁴

Türk Eğitim Tarihinde ise, Türklerin İslamı kabul edişlerinden önce, toplumsal yaşamla ilgili birtakım bilgi ve kurallarla gelenek-görenekler çocuk ve gençlere öğretilmeye çalışılmıştır. İslamın kabul edilmesinden sonra da, daha çok İslam dinine temel olan konuların kazandırılması yoluna gidilmiş; Osmanlılarda, özellikle sübyan mektepleri ve medreselerde din temeline dayalı bilgiler programlarda ağırlık taşırken, Sosyal Bilimler içinde yer alan kimi dersler, kurumların öğretim düzeylerine uygun biçimde (mekteb-i iptidaiye, rüştiye, idadiye, sultaniye ve darülfünunda) belirli saat ve sürelerle okutulmuştur. Bu durumun, genel olarak Cumhuriyet dönemine dek sürdüğü görülür. Cumhuriyet döneminde ilköğretimle ilgili olarak değişik yıllarda (1926, 1930, 1932, 1936, 1948, 1962, 1968, 1989, 1993 ve 1998) program düzenlemelerine gidilmiştir. 1926 programında, ilkokulların temel amacının, "genç kuşağın çevresine etkin olarak uyumunu sağlamak üzere iyi vatandaşlar yetiştirmek" olduğu vurgulanarak Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi adlarıyla, dördüncü ve beşinci sınıflara haftada ikişer saat Sosyal Bilgiler içeriğine uygun dersler konulmuştur. Bu dersler daha sonraki programlarda da, ilkeler, içerik ve haftalık sürelerde yapılan kimi değişikliklerle uzun yıllar yer almıştır.⁵

1932 yılında Atatürk'ün direktifi ile okullarda okutulmak üzere dört ciltlik bir ders kitabı okullarda okutulmuş ve baskısı bittikçe konulara yeni gelişmeler de ilave edilerek tekrar basılmıştır. Söz konusu ders kitabının birinci cildi; Türklerin Anayurdu, göçler ve sonuçları ile eski Çin, Hint Mısır, İran ve Anadolu Tarihlerini ele almakta; ikinci cildi ise; Orta Asya ve Doğu Avrupa'daki Türk Devletleri, İslâm Tarihi, İlk Müslüman Türk Devletleri, Büyük Selçuklu ve Türkiye Selçukluları tarihlerini içermektedir. Kitabın üçüncü cildinde; Osmanlı

⁴ Can vd., a.g.k., s.8.

⁵ Can vd., a.g.k., s.9.

Tarihi yer almaktadır. Bu ciltte Osmanlı Devleti kuruluşundan yıkılışına kadar geniş şekilde ele alınmıştır. Dördüncü cilt ise iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım “Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşu” başlığı altında, Türk Milletinin Yeni Bir Devlet Daha Kurması ve İstiklâl Harbi başlıklı bölümlerden; ikinci kısım ise “İstiklâl Harbinden Sonra İnkılâp ve Islahat Safhaları” başlığı altında; Lozan’dan Cumhuriyetin Resmen İlanına Kadar, Cumhuriyetin İlanı, Hilâfetin İlgası, Cumhuriyet Devrinde Siyasî Cereyanlar, Dinî, Hukukî İnkılâp ve Islahat, Maarif ve Terbiyede İnkılâp ve Islahat Cereyanları, İktisadî, Malî İnkılâp ve Islahat Cereyanları, Sıhhat, İçtimaî Muavenet İşlerinde Yeni Çıgırlar ve İcraat, Türk Ordusu ve Millî Müdafaa konulu bölümlerden oluşmaktadır.⁶

1952 yılında Öğretmen Okulları programına, daha önce ayrı ayrı dersler olarak okutulan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisinin yerine, Sosyal Bilgiler adlı yeni bir dersin konulduğu görülür. Öte yandan, 1952 yılında toplanan Beşinci Milli Eğitim Şurasında, Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da okutulması kararlaştırılmış olmasına karşın, ancak 1962 yılında, sınırlı biçimde uygulamaya konulmuş bulunan İlkokul Program Taslağı'na bu dersin "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adıyla girdiği bilinmektedir. Daha sonra, 1968 tarihli yeni İlkokul Programı'nda, aynı ders, "Sosyal Bilgiler" adıyla benimsenmiş; dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada beşer saat olarak okutulmuştur.⁷

Ortaokullarda ise (bugünkü ilköğretimin 6., 7. ve 8. sınıfları), 1924 yılından başlayarak 1967 yılına dek değişik tarihlerdeki program düzenlemelerinde Tarih ve Coğrafya dersleri aynı adla fakat zaman zaman değişen haftalık sürelerle (ikişer, üçer ya da birer saat olarak) yer almıştır. Bu derslerin yanında, ayrıca, yine zaman zaman değişen adlarla Malûmat-ı Vataniye, Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Bilgileri (tümü aynı ders), haftada ikişer ya da birer saat olarak uzun yıllar okutulmuştur.⁸

⁶ Ramazan Tosun, “Atatürk Dönemi Tarih Çalışmaları ve Öğretimi”, *Ata Dergisi*, Sayı:11, 2003, s.60.

⁷ Can vd., a.g.k., s.9.

⁸ Can vd., a.g.k., s.9.

Daha sonra, 1967 programında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiş ve bu ders ortaokulların birinci ve ikinci sınıflarında haftada beş saat; üçüncü sınıflarında ise dört saat olarak okutulmuştur. 1985 yılında, ortaokullarda Sosyal Bilgiler eğitimine son verildiğini ve bunun yerine Milli Coğrafya, Milli Tarih derslerinin başlatıldığını görüyoruz. Daha sonra, 1992 yılında da yeni bir Vatandaşlık Bilgileri programı uygulamaya geçirilmiş; 1993'te de Milli Tarih ile Vatandaşlık Bilgileri programlarında kimi değişiklikler yapılmıştır. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim uygulaması ile ilgili yasanın yürürlüğe girmesinde sonra, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 10.09.1997 tarih ve 143 sayılı kararı ile, ilköğretim okullarında okutulan Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri uygulamadan kaldırılmış; yerlerine Sosyal Bilgiler dersinin konması kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 gün ve 62 sayılı kararı ile kabul edilen yeni "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı" ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflara yönelik olup "öğretimin kalitesini yükseltmek, ezberci bir eğitim yerine, günün ihtiyaçlarına cevap vermek" amacını taşımaktadır.⁹

2.3. Tarih Öğretiminde Yöntemler

Tarih öğretiminde tarihin ne olduğunu anlama, tarihî düşünce geliştirme, tarihî kaynaklara ulaşma ve üzerinde çalışma ve tarihî kişilerle empati kurabilme amaçlarının benimsenmesi geleneksel yöntem ve etkinliklerin yanı sıra problem çözme, benzetişim, örnek olay, alan gezileri ve tartışma metot ve etkinliklerinin uygulanması öne çıkarmaktadır.

Tarih dersinin öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntem, etkinlik ve öğrenci aktivitelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

⁹ Can vd., a.g.k., s.10.

2.3.1. Düz Anlatım

Düz anlatım, bilinen en eski ve en sık kullanılan metottur. Geleneksel eğitim anlayışına da uygun bir niteliğe sahip olan düz anlatımda öğretmen aktaran, öğrenci ise alan konumundadır. Bu özelliği itibariyle sıkça olumsuz olarak değerlendirilen düz anlatım metodu öğrenciyi pasifize etmesi ve öğretimi, öğretmenden öğrenciye doğru gelişen tek yönlü bir iletişim içerisine hapsetmesi sebebiyle eleştirilmektedir. Öğretmenin bilgi ve kavramları anlattığı esnada uzun süre dinleyici durumunda kalması öğrencinin anlatılana karşı ilgisiz, öğrenmeye karşı da isteksiz olmasına, anlatılanlarla kendi tecrübeleri arasında ilişki kuramamasına, pasifize edilmesi halinde ezberciliğe yönelmesine yol açarken bu durumun en önemli sonucu olarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmemesi ve öğretmen ve öğrenci arasında olumlu etkileşimin temin edilememesi gösterilebilir.¹⁰

Ancak bir ders boyunca tek başına kullanımı halinde ortaya çıkabilecek söz konusu dezavantajlarına rağmen düz anlatım öğretim sürecinden bütünüyle çıkartılamaz. Çünkü, öğretim sürecinin doğal özelliği sebebiyle çeşitli araçlarla (bilginin sunumu, örneklerin verilmesi, etkinliklerin açıklanması, gözlem ve araştırma sonuçlarının açıklanması vb.) kullanımı bu yöntemi belirli ölçüde zorunlu kılmaktadır. Özellikle ağırlıklı sözel bilgi içeren tarih dersi konularının öğretiminde düz anlatım yöntemi vazgeçilmez bir yöntem durumundadır. Kaldı ki günümüzde, “yorumlayıcı”, “açımlayıcı”, “belirtici” ve “aydınlatıcı” fonksiyonları öne çıkan düz anlatım metodu, öğrenciye, bir konu hakkında organize bilgi edinme ve böylece zihinsel eğilimlerini kökleştirme, takdir gücü kazanma ve duygusal eğilimlerini ortaya çıkarma, kendi başına anlayamayacağı soyut ve karmaşık kavramları yine kısa bir sürede anlama, iyi dinleme ve iyi konuşma açısından önemli tecrübeler edinme ve dinlediklerini not etme becerisi kazandırabilmektedir.¹¹

¹⁰ Özden, a.g.k., s.160-161.

¹¹ Münire Erden, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkım, 1997, s.102.

2.3.2. Tartışma

Bir konu üzerinde öğrencilerin düşünme ve fikir üretmelerine imkan veren tartışma yöntemi böylece bilgilerin pekişmesine de büyük oranda katkı sağlamaktadır. Tartışma, panel, forum ve beyin fırtınası gibi birçok etkinlik çerçevesinde gerçekleştirilen tartışma yöntemi bir konuyu kavrama aşamasında, bir problemin çözüm yollarını araştırma ve değerlendirme çalışmalarında da uygulanabilmektedir.¹²

Tartışma yönteminin öğretim süreci açısından öne çıkan bir özelliği öğretmen-öğrenci ve hatta öğrenci-öğrenci etkileşimine zemin hazırlaması olarak gösterilebilir. Aynı zamanda tartışma yöntemini soru-cevap yönteminden ayıran bu özellikle öğrencinin sosyal beceriler kazanmasında etkili olmaktadır. Kavrama düzeyi davranışlarının kazandırılmasında etkin olarak kullanılan tartışma yöntemi, öğrenciye sunulan bilgileri kendi yaşantıları ile ilişkilendirme, eleştirel tarzda düşünme ve fikirlerini ifade ve savunma, dinleme ve sorgulama, bilgiyi içselleştirme, bir konunun bir çok yönünü fark etme, konuya dair zıt ve benzer görüşleri öğrenme ve ayırt edebilme imkanı vermektedir.¹³

2.3.3. Problem Çözme

Problem çözme yöntemi, öğrenciye karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri sorunları çözmeye yönelik beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle problem çözme yöntemi, öğrencilerin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek üzere alternatifler arasından etkili ve yararlı araç ve davranışları seçme ve uygulama olarak tanımlanabilir.¹⁴

Problem çözme, bilimsel araştırma yöntemlerinin uygulanması esasına dayalı olup üst düzey bilişsel becerileri harekete geçiren bir niteliğe sahiptir. Bu yöntem ile öğrenci nasıl sorusunun cevabını araştırır, bulur ve bu sayede yaratıcı

¹² Savaş Büyükkaragöz, **Genel Öğretim Metotları**, 6.Baskı, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, 1996, s.92-95.

¹³ Mustafa Özdemir, **Hayat Bilgisi**, Pegem, Ankara 1998, s.76

¹⁴ Demirel, a.g.k., s.87.

düşünce yeteneğini geliştirme fırsatı yakalar.¹⁵ Bütün bu faaliyetler sırasında öğrenci aktif bir konumdadır. Aynı zamanda problemler karşısında takınılacak tavır hususunda tecrübe kazanan öğrenci, bu süreçte demokratik ve toplumsal tutumlar edinebilir ve sorumluluk alabilecek duruma erişebilir. Bir problemin çözülmesi öğrencinin kendine güven duyması veya bunu pekiştirmesi, bireysel ve sosyal olaylar karşısında tavır alışını olumlu yönde etkileyebilmektedir.

2.3.4. Grup Çalışmaları

Grup çalışmaları, belirli bir amaç için bir araya getirilen öğrencilerin aktif olmasını sağlamakta ve böylece yaparak-yaşayarak öğrenme imkanına ulaşan öğrencinin, bilgiyi içselleştirmesi ve hatırlaması da büyük oranda temin edilebilmektedir. Aynı zamanda grup çalışmaları, öğrenci-öğrenci etkileşimini kuvvetlendirmekte ve başta liderlik olmak üzere öğrencilerin çeşitli yeteneklerini ortaya çıkararak onların, kendilerini topluluk içerisinde ifade etme, bağımsız düşünme ve davranma gibi bireysel ve sosyal deneyimler kazanmaları, sosyalleşmeleri ve demokratik tutum geliştirmeleri noktasında da önemli bir deneyim sağlamaktadır.¹⁶

Grupların büyüklükleri de farklı olmakla birlikte üye sayısı en az 4, en fazla 10 öğrenci olarak sınırlandırılmalıdır. Ancak tarih öğretimi göz önünde bulundurulursa 5-6 kişilik geniş katılımlı, işbirliğine dayalı ve akran gruplara öğretimi amaçlayan öğrenme grupları tercih edilmelidir.¹⁷ Gruplar, çalışmanın amacına bağlı olarak değişmekle birlikte tesadüfen seçilen ve heterojen özellikler taşıyan öğrencilerden oluşturulmalıdır.

2.3.5. Alan Gezileri

Öğretim amaçlı olarak coğrafi bölge, kurum, bina ve müzelerin bir plân dahilinde ziyaret edilmesi alan gezisi yönteminin esasını oluşturmaktadır. Bilginin somutlaşmasını sağlayan alan gezileri, öğrencinin bazı bilgi ve durumları zihninde

¹⁵ Özden, a.g.k., s.162-163.

¹⁶ Büyükkaragöz, a.g.k., s.84.

¹⁷ Nuri Köstüklü, *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya, 1998, s.43.

canlandırabilmesine de imkân verir. Bilginin bir ölçüde öğrencinin zihninde canlandırılarak kavranmasını sağlamada etkili olan alan gezileri, öğrencilere özellikle tarihe ait bilginin gerçekliğini kavramada yardımcı olur.¹⁸

Öğrencinin alan gezilerinde, öğrendiği veya öğrenmekte olduğu bilgiye dair görsel materyali görmesi, öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcılığı arttıran bir unsurdur. Çünkü öğretim sürecinde “görmek” ve “dokunmak”, öğrencinin ilgisini çekerek algıyı kuvvetlendirmektedir. Alan gezileri, iyi bir ön hazırlık yapılması halinde bilginin içselleştirilmesi ve öğretilene karşı duygusal yakınlığın oluşmasına da imkân vermektedir. Yine gezi esnasında görülenler, öğrencinin çağrışım gücünü harekete geçirmekte ve ona yaratıcı çalışmalar için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca gezi boyunca öğrencilerin birlikte hareket etmeleri sosyal tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olur. Alan gezilerinin bir diğer faydası da öğrencilere, çevrenin ve tarihî mirasın tanınması ve korunması anlayışının kazandırılmasıdır. Alan gezileri, tarih öğretiminde de kullanım alanına sahip önemli ve etkili bir yöntemdir. Tarih öğretiminde alan gezileri için en uygun yerler olmasına rağmen müzelerden istenilen seviyede faydalanılmadığını ifade eden Köstüklü, bu durumu öğretmenlerin çevrede bulunan müzeleri ve içeriklerini bilmemelerine ve yine öğretmenlerin müze materyallerinden tarihî delil olarak istifade etme yöntemine sahip olamamalarına bağlamaktadır. Öncelikli olarak, sadece yakın çevrede değil Türkiye’de bulunan bütün müzeleri isim, adres ve içerik itibarıyla tanıtan broşürlere ve müze materyallerinin tarih programlarına katkısını açıklayan bilgiye ihtiyaç vardır. İkinci olarak, öğretmenlerin müze ziyaretlerini sıradan bir gezi olmaktan çıkartacak olan yöntemleri bilmesi ve uygulaması gerekmektedir.¹⁹

2.3.6. Simülasyon

“Gerçeklerden süzölmüş ve çalışma ve analiz amaçlarıyla basite indirgenmiş bir fiziksel ya da sosyal sürecin çalışan modeli” şeklinde tarif edilen simülasyon, gerçek veya gerçeğe yakın durumların sınıf veya bilgisayar

¹⁸ Köstüklü, a.g.k., s.48.

¹⁹ Köstüklü, a.g.k., s.49.

ortamlarında öğrenci tarafından yaratılmasıdır. Benzetişim yöntemini, gerçek durumla paralellik taşıması ile rol oynama tekniğinden, yarışmanın amaç edinilmemesi ile de oyundan ayırmak mümkündür.²⁰

Öncelikle bir problem çözmeye ve karar verme süreci olma özelliği taşıyan simülasyon yöntemi, öğrenciyi motive eden, gerçek hayata benzer şartları deneyimleme imkanı veren, soyut durum ve kavramları somutlaştıran ve dolayısıyla anlamayı sağlayan, öğrenciyi aktif kılan, yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran, tarihî kişilere karşı empati geliştiren, geçmişin ne olduğuna dair karar verme yeteneği geliştiren, uygulamalı öğretim imkanı sunan ve sosyal beceriler kazandıran bir yöntemdir.²¹

2.3.7. Örnek Olay

Tarih öğretiminde kullanılabilirliği yüksek olan örnek olay yöntemi, “gerçek hayatta meydana gelmiş olay ve problemlerin sınıf ortamında bilimsel düşünme becerileri kullanılarak çözülmesi ve öğrenilmesi” olarak tarif edilmektedir.²²

Örnek olay ile öğrenciler, kendilerine sunulan olayı öğrenir, analiz eder ve bir değerlendirmeye ulaşır. Bu değerlendirme sınıf ortamında tartışmaya açılarak sebepler ve sonuçlar üzerinde durulur ve gerekiyorsa çözüm yolları önerilir. Öncelikle öğrenciyi aktif kılma özelliğine sahip olan örnek olay yöntemi, öğrenci ilgisini çeken, düşünme, anlama, analiz etme ve kıyaslama becerisini kazandıran bir yöntemdir.²³

2.3.8. Gösteri

Bir aracın çalışma tarzını, bir işlemin aşamalarını öğrencilere uygulamalı olarak anlatmak, gösteri (demonstrasyon) yönteminin esasını oluşturmaktadır.²⁴ Aynı zamanda herhangi bir varlığın farklı materyallerle tanıtılmasında da

²⁰ Erden, a.g.k., s.144.

²¹ Özden, a.g.k., s.173.

²² Fersun Paykoç, **Tarih Öğretimi**, Açıköğretim Fakültesi Yayınları., Eskişehir 1991, s.81.

²³ Köstüklü, a.g.k., s.37.

²⁴ Büyükkaragöz, a.g.k., s.106.

kullanılmakta olan gösteri yöntemi, daha çok davranış kazandırmaya yönelik bir uygulama alanına sahiptir. Gösteriyi öğretmenin dışında, alanında uzman veya kaynak kişiler de yapabilmektedir.

Gösteri yöntemi tarih öğretiminde de “bir varlığı tanıtmak” ve “genel ilkeleri açıklamak” vb. amaçlara yönelik olarak kullanılabilir. Özellikle tarihî varlıklardan hareketle tarihî değişim ve süreklilik kavramlarının kazandırılması ve öğrencide tarih anlayışının geliştirilmesi mümkün görülmektedir. Yine bu yöntem ile hem farklı tarihî dönemlerin ve hem de senkronize gelişmelerin karşılaştırmalı bilgisine ulaşma imkânı da bulunmaktadır. Örneğin deniz taşıtlarının 14., 15., 16., 17., 18. ve 19.yüzyıl Avrupa’sında kullanılan gemilerin farklılaşması; açık denizlere yapılan yolculuklarda sağladığı kolaylığı ve peşinden gelişme kaydeden ekonomik ve siyasi gelişmeleri, sömürgeciliğin yayılması gibi birbiriyle ilişkili olayları kavramayı kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu değişim esnasında Osmanlı Devleti’nin kullandığı gemilerin nitelikleri de gerileyen ticarî ve mâlî seviyeyi açıklayabilir. Yine Millî Mücadele dönemi Türk ve Yunan silahlarının niteliğinin öğrenciye gösterilerek mümkün olduğunca maket ve resimlerinin yaptırılması, tarafların güçlerini kıyaslamada ve kazanılan zaferin önemini kavramada öğrenciye büyük yararlar sağlayacaktır. Görüldüğü üzere bir eşyâ (kıyafet, ev eşyâları, silah vs.), bir taşıt, bir binâ, bir kurum veya bir şehir tanıtılabileceği gibi çeşitli materyaller de tanıtım sırasında kullanılabilir. Bunlar materyalin kendisi olabileceği gibi model veya maketi, konu ile ilgili film, slayt, fotoğraf ve resimler de olabilir.²⁵

Belirli bir hayat biçimi ve sosyal davranış kalıplarının öğretiminde uygulanabilen gösteri yöntemi, hedef davranışı sergileyen öğrencinin model olarak gösterilmesi ile diğer öğrencilerin söz konusu davranışı kazanmalarını sağlayabilir.²⁶

²⁵ Recep Nas, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ezgi Kitabevi, Bursa 2000, s.144.

²⁶ Erden, a.g.k., s.111.

2.3.9. Bireysel Çalışmalar

Öğrencinin fiilen öğretim sürecine dahil olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı bulduğu bireysel çalışmalar, analiz ve sentez düzeyinde davranış kazandırmada etkili bir yöntemdir.²⁷ Öğrenme eksikliklerin belirlenmesinde ve giderilmesinde etkin olan bireysel çalışmalarda öğrenci ilgi, yetenek ve ihtiyaçları esas olup bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaktadır.

Bireysel çalışma yöntemlerinden bazıları; birebir öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretimdir. Birebir öğrenme, öğrencinin bireysel gelişim düzeyi ve farklılığı doğrultusunda bir yön takip etmekte olup öğretmen ve öğrencinin birebir etkileşimini gerekli kılmaktadır. Bu tür öğretimde amaç, öğrencinin hedef davranışlara kendi algı hızıyla bireysel bir çalışma sonucu ulaşmasıdır.²⁸ Bu süreçte pekiştirme, öğretimin önemli bir parçasıdır.

Programlı öğrenmede öğretim makineleri, kitap, kart, teyp, film, video-teyp, kapalı devre televizyon ve bilgisayar sistemleri programlı öğretimin temelini oluşturan unsurlardır. Öğretim bu araç-gereçler sayesinde gerçekleştirilmektedir. Programlı öğretim materyallerinin hazırlanmasında ise Skinner tarafından geliştirilen doğrusal ve Crowder tarafından geliştirilen dallandırılmış olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır.²⁹ Doğrusal programlar her öğrenci için aynı iken dallandırılmış programlar öğrencinin seviye ve kapasitesine göre farklı açılımlara sahip olan bir program anlayışına sahiptir.

Programlı öğretim, tam öğrenme amacı doğrultusunda öğrenme hızı ve seviyesinin esas alındığı bir öğretim yöntemidir. Program, araç ve öğrenci öğelerine dayanan bu öğretim, disiplinli ve deneysel bir yaklaşım olup öğretim sürecinin bilimsel ve deneysel esaslar doğrultusunda düzenlenmesini öngören bir öğretimdir. Öğrencinin aktif olması, daha kısa zamanda öğrenmeyi

²⁷ Erden, a.g.k., s.89.

²⁸ Kâmuran Çilenti, **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Gül Yayınları., Ankara 1997, s.113.

²⁹ Leylâ Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9.Baskı, Alkım, İstanbul 1998, s.94.

gerçekleştirmesi, geri bildirimini hemen verebilmesi, okul-içi ve dışında uygulama alanına sahip olması programlı öğretimin olumlu yönleri arasında sayılabilir.³⁰

2.3.10. Gözlem-İnceleme

Gözlem en geniş tanımı ile “bilgi edinmek amacıyla şuûrlu, plânlı ve sistemli bir şekilde olay, nesne veya ilişkilerin duyu organları aracılığıyla incelenmesi”, inceleme ise bir yer, olay veya durumun derinlemesine incelenmesi anlamına gelmektedir.³¹

Bilgiyi somutlaştıran ve özellikle sosyal nitelikli olay ve durumların nedenini, gelişimini ve sonucunu anlamak ve insan davranışlarını çözümlenmek açısından öğrencilere önemli veriler sunan gözlem-inceleme metodu, tarih öğretiminde alan gezileri ile birlikte ele alınabileceği gibi ayrı olarak da değerlendirilebilir. Çünkü herhangi bir bölgenin ve döneme ait materyallerin gözlem ve incelenmesi alan gezileri sayesinde mümkün olabilirken tarihî bir materyalin sınıfta ayrıca incelenmesi gözlem ve inceleme sayesinde gerçekleştirilebilir. Bu tarz çalışmaya üç boyutlu malzemelerin (kıyafet,mutfak eşyaları vs) incelenmesi örnek olarak verilebilir.³²

2.3.11. İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğretim

İşbirliğine dayalı öğretim; öğrencilerin, küçük gruplar halinde, bir amaç etrafında, birlikte çalışarak öğrenmelerini esas alan bir metottur. Genellikle küme çalışmaları ile karıştırılan işbirliğine dayalı öğretim metodu; heterojen yapısı, grup başarısının ve grup-içi dayanışmanın esas alınması ile farklılık taşımaktadır.³³ İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci kendi başarısını grup üyelerinin başarısına bağlar.

³⁰ Münire Erden ve Yasemin Akman, **Eğitim Psikolojisi**, 6.Baskı, Arkadaş, Ankara 1998, s.169.

³¹ **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu, Ankara 1988, s.705.

³² Erden ve Akman, **a.g.k.**, s.170.

³³ Erden, **a.g.k.**, s.127.

Hem bireysel ve hem de grupla öğrenme imkanı sunan işbirlikçi öğretim, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır.³⁴ Buradan hareketle işbirlikçi öğrenmenin öğrenciyi motive edebilen, onu aktif kılan ve aynı zamanda sosyal tutum ve beceriler kazandırarak sosyalleşmesini sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir.

Fakat grup içinde görevlerini yerine getirmemeleri veya bazı öğrencilerin otoriter tutumları metodun sağlıklı olarak uygulanmasını engellemektedir.³⁵ Söz konusu sakıncaların giderilerek etkin kullanımı sağlamak için ise gruplar en fazla altı kişiden oluşmalı, öğrenciler nitelikleri itibariyle heterojen olmalı, öğrenci ilgisi ve hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı, hedefler açıklanmalı, gerekli bilgi ve materyaller önceden bildirilmeli, grup-içi görevler başlangıçta isteğe sonra ise dönüşümlü olarak dağıtılmalıdır. Öğretmen hem grup-içi hem de gruplararası etkileşimi temin eden rehber konumunda bulunmalıdır.³⁶

2.4. Tarih Tersine Karşı Tutuma Etki Eden Faktörler

2.4.1. Okul İçi Faktörler

2.4.1.1. Tarih Öğretmenin Öğretme Tarzı

Modern eğitim-öğretim faaliyetleri içinde, öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin, okullarda üstlendiği öğretim uzmanlığı, öğretme, güdüleyicilik, idarî roller, liderlik, danışmanlık ve model olma gibi görevleri vardır.³⁷ Bu görevler içinde yer alan öğretme sürecinde, tarih öğretimini hangi ilke ve yöntemlerle, hangi araç ve gereçleri kullanarak yapması gerektiğini bilmeleri; derslerin genel hedefleri, işlenen ders konularının temel stratejileri ve amaçları gibi önemli temel esaslar hakkında da fikir ve görüş sahibi olmaları gerekir. Hoşgörülü, adil, güler yüzlü, sevecen nitelikleri olan ve mesleğinde yeterli bilgiye sahip bir öğretmen, öğretme sürecinde de başarılı olabilir.

³⁴ Büyükkaragöz, a.g.k., s.134.

³⁵ Erden, a.g.k., s.130.

³⁶ Büyükkaragöz, a.g.k., s.135.

³⁷ E. Atasoy, **Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş**, Bursa: Ezgi Kitabevi, 2004, s.294.

Tarih öğretmeninin tarih öğretilecek öğrencilerin tarihe yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu kesinlikle her tarih öğretmenin bilmesi gereken bir bilgidir. Aksi takdirde çok iyi teknikler ve yöntemler uygulansa dahi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyesine inilmediği için, konuyu öğretememe problemiyle karşı karşıya kalınır. Bu nedenle, iyi bir tarih öğretmeni, dersine girdiği öğrencinin bilişsel ve duyuşsal düzeyine uygun yöntemler, uygun araç gereçler ve dil kullanmalıdır.³⁸ Yapılan araştırmalar, öğrencilerin beklentilerinin de “tarih öğretiminin her yaş için farklı şekillerde düzenlenmesi” yönünde olduğunu göstermektedir. Tarih öğretmeni, bu bilginin alt yapısını üniversite eğitimi sırasında alır, ancak mesleğe başladıktan sonra edindiği tecrübeyle bilgisini geliştirmesi gerekir.³⁹

Son yıllarda Howard Gardner’ın “Çoklu Zekâ Kuramı”, özellikle tarih derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerini bir kenara bırakma düşüncesinde olan tarih öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Özellikle ilköğretimde etkili bir bilişsel araç haline gelmiş olan Gardner’ın bu kuramı, eskiye göre çok daha fazla sayıda öğrencinin tarih dersiyle ilgili beceri ve anlama düzeylerini geliştirmede öğretmenlerin daha sistematik ve kuramsal bir yaklaşımı kullanmalarına fırsat tanımaktadır. Örneğin, çoklu zeka kuramı tarih derslerinde yapılabilecek değerlendirme boyutuyla ilgili yeni ve farklı açılımlara yol açmıştır.⁴⁰ Özellikle son yıllarda çoklu zeka kuramı tarih derslerinde anlama faaliyetini daha da geliştirmek üzere bir sıçrama tahtası olarak değerlendirilmektedir.

Çoklu zeka yaklaşımlarının yanısıra yapılandırmacı öğrenmeyi içeren öğretim teknikleri günümüzde dikkate alınan süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı model, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin inşa etmeleri temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşım, pasif öğrenme yerine aktif öğrenmeyi

³⁸ Ş.Gülün Karabağ, “Tarih Öğretmenin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar”, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 1, 2002, s.213.

³⁹ M. Safran, “Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?”, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1996, s.4.

⁴⁰ Ahmet Sait Candan, “Üstbilişsel Kuram ve Tarih Öğretimi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Ekim 2005 Cilt:13 No:2, s.331.

önermektedir. Bu doğrultuda, tarih öğretmenlerinin izlemesi gereken ilkeler şunlardır:⁴¹

Bilgi; sanat eserlerinde, belgelerde, bilgisayar dosyalarında ya da yazı tahtalarında değil, insanların zihinlerinde var olur. Başka bir deyişle, bilginin yorumlanması ve aktarımı tarih öğretiminde anahtar süreçtir.

Farklı öğrenciler, kendi bilgi ve deneyimlerine bağlı olarak farklı farklı anlamlar türetirler.

Sahip olunan bilginin değişmesi, öğrenci yalnız başına iken gerçekleşecek bir iş olmayıp, öğrenci ile öğretmenin bilgi dünyaları arasındaki etkileşim neticesinde gerçekleşir.

Bilgi asla kesin değildir. Bütün yorumlar ve çıkarımlar zamanla değişirler.

Bu ilkeler, tarih öğretiminin değişen yapısına son derece uygundur. Giderek küreselleşen dünyada öğretmen, bilgiyi dikte ettiren değil, bir rehber ve yol gösterici olmalıdır. Bu yeni yaklaşıma göre, tarihsel bilginin değişen yapısı öğrenciler için giderek daha anlaşılır olmakta, bu nedenle de okul dışındaki dünyanın karmaşık yapısını çok daha iyi anlayabilmektedirler.

Son araştırmalar psikoloji temelli öğrenme modellerinin yerini daha karmaşık modellerin aldığını göstermektedir. Eskiye göre daha zor olarak nitelenen modellerin vurguladığına göre, tarih öğretimi denilen alan kendine özgü bir çalışma alanıdır ve şimdiye kadar sanıldığından aksine karmaşık ve bazı belirsizlikler içeren özel bir süreçtir. Tarih derslerinde düşünme ve anlamayı geliştirme adına aşağıdaki faaliyetler son derece etkilidir:⁴²

- Farklı kanıt türlerini kullanma ve anlama
- Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme
- Değişim kavramını anlamlandırabilme
- Olayları, olayın içinde yer alan kişilerin bakış açılarıyla görebilme
- Kanıtları eleştiri süzgecinden geçirebilme ve kanı süzebilme yeteneği
- Hipotez oluşturma, sonuçlar çıkarma

⁴¹ Candan, a.g.k., s.331.

⁴² Candan, a.g.k., s.332.

- Çıkarımları özetleyebilme ve ifade edebilme
- Olayları uygun ve doğru tarihsel bağlamları içersine yerleştirebilme

Listede yer alan bu faaliyetler, ilk başta biraz karmaşık görünse de, öğrencilerin tarih derslerinde daha iyiye doğru gelişmeleri için son ederce önemlidirler ve tarih derslerinin öğrenilmesine katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

2.4.1.2. Tarih Dersi Öğretiminde Kullanılan Yöntem

Tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi “ezber” konusudur. Bilgi, daha doğrusu bir verinin ezber olup olmaması, onun ne denli günlük yaşamımızda işlevsel bir ağırlığına sahip olup olmadığına bağlıdır. Ezberle karşılaşılan öğrencinin dersi sevmesi ve derse ilgi duyması zorlaştığı gözlemlenmiştir.⁴³ Oysa ki Tarih öğretiminde istenilen başlıca amaç, öğrenmeyi öğretmek olmalıdır.

Eğitim tarihimizde ezbercilik, yüzyıllarca bir öğretim ve öğrenim yöntemi olarak benimsenmiştir. Tanzimat’tan sonra, medrese dışında açılan okullarda da bu geleneksel yöntem yine karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde bile bu yöntem, uygulamada tamamen kaybolmamış bir eğitim sorunudur.⁴⁴ Geleneksel yapıdaki öğrenme ve öğretme süreci genellikle bir dizi bilgi parçalarının öğrencilere aktarılması, bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.⁴⁵ Bu yüzden tarih derslerini alan öğrencilerin önemli bir bölümünün bu dersleri ezber olarak algılamaları söz konusudur.⁴⁶

Ezber, ezberleyen kişi açısından olumsuz sonuçlar üretir. Ezberle kazanılan bilgiler, anlama gerçekleşmediği için nasıl kullanılacağı bilinemeyeceğinden, bir işe yaramaz, geçersiz bilgi edinilmiş olur. Böylece, bir işe yaramayan bilgiler için

⁴³ Yıldız, a.g.k., s.184.

⁴⁴ Y. Akyüz, “Türk Eğitim Tarihinde Öğretimde Ezbercilik ve Kaynakları”, **XI. Türk Tarih Kongresi**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1994, s.2257.

⁴⁵ A. Saban, **Öğrenme ve Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2002, s.139.

⁴⁶ İ. Demircioğlu ve N. Kaya, “Tarih ve Coğrafya öğretiminde Ezberin Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma”, **1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, İzmir, 2004, s.115.

emek, kaynak ve yaşam, boşa harcanmış olur. Anlamsız bilgiler, yavan ve tatsız bir yaşama götürür. Öğretmenlerin ezberledikleri bilgileri, öğrencilere de ezberletmeye çalışmaları da buna örnek oluşturmaktadır. Bu bağlamda ezbercilik, kısaca anlamadan ve hemen her alanda bellekte bir çok gereksiz bilgiyi aynen tutmaya çalışmak şeklinde tanımlanabilir.⁴⁷ Ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanma ihtimali oldukça düşüktür. Bu koşulların değiştirilmesi için öğrencinin pasif alıcı konumundan çıkarılarak etkin katılımcı konumuna getirilmesi gerekir. Ezberleme bir öğretim yöntemi olmakla birlikte, bu özelliği ile unutmaya çok elverişli olduğu için öğrencilere salık verilmemelidir.⁴⁸

Tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar bugün öğretimin sıkıcı, kuru olduğu, öğrencinin ilgisini çekmediği, öğrenciyi tarihten uzaklaştırdığı biçimindedir.⁴⁹ Bu sıkıcı ve öğrenciyi tarihten uzaklaştıran tarzın değişmesi önemli bir zorunluluktur. Tarih öğretiminde pedagojik ilkelerin öne çıkması, hayat becerilerinin kazandırılması, kanıtları değerlendirme ve karar verme olgusunun yoğunluk kazanması, kitle iletişiminde görselliğin egemen hale gelmesi öğretmenlerin görsel kanıtları değerlendirme becerilerini kazanacakları program çalışmalarını gerekli kılmıştır.⁵⁰ Tarih derslerinde sadece öğretmenin anlattıklarını dinlemek ve olaylar hakkında bilgilendirilirken yalnızca bu yöntemin seçilmesi Tarih derslerinin çekiciliğini azaltmaktadır. Öğrencilerin tarihi yeniden konuşup, kendi yorumlarını yapması, derslerde; radyo, kaset, CD kullanılması, projeler hazırlanması, müzeleri ve tarihi yerleri gezmesi gibi öğrenciyi aktif hale sokacak davranışların derslerde etkili kılınması gerekmektedir. Görsel imajlar, müzik, eski eşyalar ve canlandırma tarih öğretiminde her öğretmenin repertuarında olması gereken şeylerdir. Öğrencilere,

⁴⁷ Akyüz, a.g.k., s.370.

⁴⁸ İ.E. Başaran, **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Gül Yayınevi, 1997, s.287.

⁴⁹ İlhan Tekeli, **Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek**, Dost Kitap evi, Ankara, 1998, s. 94.

⁵⁰ Bülent Akbaba, "Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1, (2005), s.187.

geçmişe giden ne kadar çok yol sağlanırsa bildikleri şeylerle bağlantılar kurmaları da o oranda mümkün olacaktır.⁵¹

Modern toplumlarda Tarih eğitimi son 30 yılda büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Bu yeni modelde öğrenci pasif alıcı konumundan çıkarak tarihi düşünen, yazan, araştıran bir kişi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencinin aktifliğinin sağlanması, oyunlarla, tartışmalarla, eleştirel değerlendirmelerle; grafikler, haritalar yaparak, değişik kaynaklar kullanarak sağlanmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Bu itibarla öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından sıyrılıp öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının sergilenmesi zaruri hale gelmiştir.⁵²

Tarih derslerinde öğrencilere sorulan soruların veya verilen materyallerin onları bir yöne doğru itmesi veya herkesin "öğretmenin istediği tarihsel gerçeğe ulaşması" gibi bir şey söz konusu değildir. Asıl olan, bu süreçlerin yaşanarak tarih derslerinde de sorgulama, hüküm verme gibi temel becerilerin kazanılması yoluyla belirsizlik ve olasılık faktörlerinin hesaba katılmasıdır. Bu bağlamda, tarihi bir resmin veya belgenin analizinin yapılması, kavramsal anlamayı pekiştirmek için tartışma ortamlarının yaratılması ve –elde edilmesi gereken sonuçtan çok- öğrenme sürecine önem verilmesi öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir.⁵³

Öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması öğrencinin derse karşı tutumu ve ders başarısı üzerinde artış sağlamaktadır. Yöntemler konusunda izlenecek yol, baktırarak eğitim değil yaptırarak eğitim olmalı, eğitim ve öğretim bu doğrultuda yapılmalıdır.⁵⁴ Öğrenciyi derste aktif kılabilmek ve öğretim yönteminden kaynaklanan sorunları çözebilmek için Tarihçiler, ders boyunca, öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmek için çalışır. Sanat tarihini, müzeleri bu işte kaynak olarak kullanır. Grafik analizleri yaptırır ve haritaları nasıl okuyacaklarını sunar. Tarihi belgeleri ve kayıtları incelettirir (vergi kayıtları, günlükler, eski resimler ve

⁵¹ L.S. Levstik, ve K.C. Barton, **Doing History**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publissers, 1997, s.38.

⁵² Yıldız, a.g.k., s.185.

⁵³ D. Dilek, **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**. Ankara: Pegem A, 2001, s.36.

⁵⁴ Deniz ve Tuna, a.g.k., s.342.

çeşitli belgeler vb.) Bu çalışmalarda dersi zevkli hâle getirir ve öğrencinin derste aktif olmasını sağlar.⁵⁵ İyi bir Tarih eğitimi, öğrencilerin ilgi ve kaygularını analiz eder. Öğretmenler, analitik aktivitelere, yerel tarihi bölge ziyaretlerine, film gösterilerine önem verdiklerinde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analitik inceleme yetenekleri gelişir. Tarih konuları, sadece zor ve karışık konulardan oluşmaz; tarih derslerinde açık, ilgi çekici konuların sayısı da bir hayli fazladır. Tarih öğretiminde gruplar halinde çalışmak bu ilgi çekici konuların işlenmesi ve öğrencilere ayrıntılı bilgi verilmesinde son derede yararlıdır.⁵⁶ Bu aktifliği sağlamada öğretmene de büyük görevler düşmektedir. Öğretmen öğrencilerin yeni fikirler ortaya koymalarını, önerilerini, yaptıkları açıklamaları, sorulan soruları, araştırmaları, diğer arkadaşlarını teşvik etmelerini, öğrencilerin iç disipline sahip olup olmadıklarını, takdir etme duygularını, toplum değerlerini ölçü edinip edinmediklerini gözlemeli ve bunları sürekli kaydetmelidir. Öğretmen sürekli gözlem yapmalı ve öğrenciler hakkında sürekli notlar almalıdır.⁵⁷

Iggers'ın belirttiğine göre, nicel araştırmalar Tarih öğretiminde etkili olarak kullanılmamaktadır. Nicel araştırmalar tarihin bilimsel olma iddiasına katkıda bulunmaktadır. Nicel tarih çalışmaları denildiğinde aklımıza; sayıların, şemaların, demografik bilgilerin tarih çalışmalarında kullanılması gelmelidir. Bu gelişerek değişen tarihi bakış açısı ve nicel çalışmalarla, tarihin desteklenmesi öğrencilere derslerde yansıtılmalıdır. Kendi ilgilerine göre de tarih kitaplarının olduğu ve bunların tanıtımı ile ilgili sorumluluğunu öğretmen yerine getirmelidir. Bu yönlerde verilecek araştırma ödevleri de Tarih derslerinde öğrencilerin, değişik bir atmosfer solumalarına yardımcı olacaktır.⁵⁸ Çağdaş Tarih dersi öğretim tekniklerini incelediğimizde açıkça görülen bir husus; Tarihi konuların muhakkak

⁵⁵ Harvey C. Foyle, **Interactive Learning in the Higher Education Classroom**, National Education Association, Mayıs, 1995, s.112-137.

⁵⁶ Yıldız, a.g.k., s.186.

⁵⁷ Yıldız, a.g.k., s.186.

⁵⁸ George G. Iggers, **Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı**, Çev. Gül Çağalı Güven, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000, s.44.

günümüzle bağlantı kurdurulmasıdır. Tarih, yalnızca geçmiş ile gelecek arasında tutarlı bir ilişki kurduğu zaman anlam ve nesnellik kazanmaktadır.⁵⁹

Bunlar ek olarak, yerel tarih çalışmalarının tarih öğretiminde kullanılması öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecek bir başka unsurdur. Kişilerin öncelikle kendi bölgesiyle ilgili tarihi olayları merak etmesi çok doğaldır. Bu nedenle kişinin kendi şehri ile ilgili müzeleri gezmesi, tarihte önemli başarılarla imza atmış olan büyüklerini tanıması ve araştırması yerel tarih çalışmalarıyla mümkün olmaktadır.⁶⁰

2.4.2. Okul Dışı Faktörler

2.4.2.1. Tarih Dersinin Amacı

Günümüzde insanların çoğu tarih denildiğinde, toplum için hiçbir yararı bulunmayan, sık sık zararlı ve korkunç bile olan ölü-kitaplar bilimi söz konusu olduğu sanılmaktadır. Tarih bilimindeki uygun amacın geçmişi anlaşılır kılarak insanların bugünkü durumlarını anlamalarına yardımcı olmak olduğu düşünülmemektedir.⁶¹

Tarihçiler hep geçmişe bakacak olsa bile, durmadan ileriye görmeye çalışmaktadırlar. Tarihçilerin geleceği ya yakın bir geçmiştir, ya da, uzak bir geçmişle kıyaslanan daha yakın bir geçmiştir.⁶² Tarih öğretiminde konular gelecek ve günümüzle ilişkilendirilmelidir. Öğrenciler geçmişin derinliklerine götürüldüğü kadar geleceğin sokaklarında da yürütülmelidir.

Mili Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 8. Milli Eğitim Şurasında “Bugünkü yapısı ile orta öğretim sistemimiz, daha çok, lise yolundan üniversite kapılarına öğrenci yığan bir merdiven düzeninde çalışmakta ve orta öğretim seviyesinde toplumun ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmemektedir.” ifadesi

⁵⁹ Edward Hallet Carr, **Tarih Nedir?**, İletişim Yayınları, İstanbul, 1996, s.153.

⁶⁰ Yıldız, a.g.k., s.186.

⁶¹ E.H. Carr ve J. Fontana, **Tarih Yazımında Nesnellik ve Yalınlık**, Çev. Özer Ozankaya, İmge Kitap Evi, Ankara, 1992, s.23.

⁶² Hobsbawm Eric, **Tarih Üzerine**, Çev. Osman Akınhay, Bilim ve Sanat, Ankara, 1999, s.65.

amaç olarak sadece üniversiteye öğrenci yığan bir kurum olma gerçeğini belirtmiştir. Bu sadece tarih öğretiminin bir sorunu olmayıp, tüm Sosyal Bilimler Derslerinin karşı karşıya kaldığı bir sorundur.⁶³

2.4.2.2. Tarih Dersi Kitaplarının İçeriği

Tarih öğretiminde karşılaşılan önemli problemlerden biri de ders kitaplarındaki nitelik sorunudur. Bir değerlendirmede yer aldığı şekliyle; “Bugünlerde Talim Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak okutulan lise ikinci sınıf Tarih kitapları, 9 üniteden oluşuyor genellikle bu kitaplar ve bunlardan sadece iki tanesi Avrupa üzerine...Avrupa dışında bir coğrafya zaten yok kitaplarda. Avrupa dışında bir coğrafya ele alınmıyor; meselâ bir Japonya ile ilgili tek bir satır yok. Bunun yanında Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında Ali Reşat’ın kitabında Japonya ile ilgili 9 sayfaya rastlanmaktadır. Bunun yanında Avrupa üzerine sayfalar ise sadece %10 oranındadır. Başka deyişle, Türkiye dışı Dünya tarihi hakkında bilgimiz %10 oranındadır.” Tarih bilinci oluşturmakta bir eksikliğimiz burada gözlemlenmektedir. “Ötekine” bakmadan kendimizi tanımamız olanaksız olduğu için, ders kitaplarındaki bu küçümsenmez derecedeki oranlar önemli bir eksikliğimizi göstermektedir. Ders kitaplarındaki aktivite eksikliği ve kitapların öğrencileri problemlerle karşılaştırıp bunlara çözümler üretmek yerine, kitapların öğrenciyi ezbere itmesi de önemli bir eksiklik.⁶⁴

Tarih ders kitaplarında bazen yanlış bilgilere de rastlanmaktadır. Örneğin; yıllarca okutulan bir Milli Tarih ders kitabında “Fatih, ünlü mimar ve heykeltıraş Mikelanj’ı İstanbul’a davet etti. Sarayburnu’ndan Üsküdar’a bir köprü yaptırmak istiyordu. Fakat Papa Mikelanj’a müsaade etmedi” ifadesi yer almaktadır. Fatih öldüğü sırada 1481’de Mikelanj’ın henüz 6 yaşında bir çocuk olduğu düşünülürse⁶⁵ Tarih ders kitaplarında yanlış bilgilerin yer almasının da Tarih öğretiminde ne denli önemli bir problem yaşattığını bizlere göstermektedir.

⁶³ Yıldız, a.g.k., s.182.

⁶⁴ Yıldız, a.g.k., s.183.

⁶⁵ Necdet Sakoğlu, “ Yanlışları Öğretiyoruz”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Nisan 2002, s.42.

Tarih biliminin son dönemlerde biçimsel açıdan değişiklik göstermesi, çocukların tarihi, halk belleği tarihleri, yasaklı tarihler, siyahların tarihi, beyazların tarihi, kadınların tarihi, feministlerin tarihi, erkeklerin tarihi, tutucu tarihler, devrimci tarihler, mağlupların tarihi, galiplerin tarihi gibi farklı biçimlerde ortaya çıkan biçimler henüz Tarih öğretimine yansımamıştır.⁶⁶ Konuların ilginç olması tarihe farklı bir bakış açısı kazandırmak açısından, öğrencilerin derslere daha etkili güdülenmesini sağlayacağından bu biçimsel değişiklikler Tarih derslerine yansıtılmalıdır.

İyi bir Tarih ders kitabının sınırları zorlayıcı olması, aktif ve yaratıcı olması, eğitimsel alanda yenilikler içermesi, yaş ve yeteneğe uygun olması, çok yönlü olması, dili geliştirici olması, ders programın tümüyle kapsamaması, teknolojiyi kullanmaya açık olması gerekmektedir.⁶⁷ Söz konusu unsurlar öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirecektir.

İngiltere’de ders kitabı olarak okutulan Ben Walsh’ın hazırlamış olduğu “İngiltere Sosyal ve Ekonomik Tarihi” bunun yanında “Modern Dünya Tarihi” kitapları incelendiğinde ders kitaplarında resimlerin etkili olarak kullanıldığını, bilginin yanında bol miktarda kaynakların gösterildiğini, öğrencinin bir küçük tarihçi olarak görülüp değişik problemlerle karşılaştırılması ve bunları çözmekle görevlendirilmesinin ders kitaplarında sağlanmaya başladığını görüyoruz. Fiona Reynoldson’un yazmış olduğu “Yirminci Yüzyılda Dünya” ve Colin Shephard’ın “Savaş ve Barış” isimli tarih ders kitaplarında konuların yine resimlerle öğrencinin zihninde görsel olarak canlandırıldığı ve işleniş tarzı olarak öğrencilerin kendilerini o tarihlerde hissetmelerini sağladığını görüyoruz. Özetle İngiltere’de okutulan ders kitaplarını incelediğimizde 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

⁶⁶ Yıldız, a.g.k., s.186.

⁶⁷ Avrupa Konseyi İlkeleri, “İyi Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı?”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Nisan 2002, s. 60.

öğrenciye bırakılıyor, sorunlarla karşılaştığında arkadaşlarıyla tartışıyor ve fikirlerini açıkça ortaya koyarak “ezberlemeden öğrenmeyi” öğreniyor.⁶⁸

2.4.2.3. Ders Saatleri

Ülkemizde tarih öğretiminin önündeki önemli sorunlarda biri ders saatlerinin kısıtlı olmasıdır. OECD yayınlarına göre, okul programlarında Fen ve Matematik derslerinin saatleri arttırılırken Sosyal Bilimler ile ilgili derslerin saatleri ya aynen bırakılmış veya azaltılmıştır. Dolayısıyla, Sosyal Bilimlerin ikinci derece disiplinler olarak belirmesi gibi bir durum ortaya çıkarmıştır. Tarihe ayrılan saatlerin, konular arasındaki dağılımın yeniden belirlenmesi gereklidir.⁶⁹ Bu gereklilik, Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlere geçişin kolay yapılabilmesi ve bunların derslerde kolay uygulanabilmesi için önemlidir.

⁶⁸ Yıldız, a.g.k., s.183.

⁶⁹ Tekeli, a.g.k., s.39.

ÜÇÜNCÜCÜ BÖLÜM

ÇOKLU ZEKA TEORİSİ VE ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DURUMLARI İLE DERSE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ

3.1. Çoklu Zeka Teorisi

Zekanın ne olduğu, nasıl yapılandığı ve bireyin zeka potansiyelinin nasıl belirleneceği birçok araştırmacı ve kuramcı tarafından tartışılmış ve sorgulanmıştır. Zeka konusunda son döneme kadar yaygın kabul gören geleneksel görüş, bireyin tek parçalı bir zekaya sahip olduğu, bunun da büyük ölçüde matematik ve dil becerileriyle ortaya konduğu ileri sürülmektedir. Bu görüş, okulların matematik ve dil becerileri etrafında yoğunlaşmasına neden olmuş ve bireylerin sahip oldukları bir çok potansiyelin göz ardı edilmesi sonucunu doğurmuştur.⁷⁰

Son dönemde beynin çalışma yapısını incelemeye yönelik gerçekleştirilen araştırma sonuçları ise geleneksel görüşün doğru olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalarda araştırmacılar, önceleri bireyin tepki sürelerinin geleneksel yöntemlerle ölçümlenen zeka düzeyleriyle bağlantılı olduğunu düşünmüşler; ancak elde ettikleri sonuçların çoğunlukla bu düşüncelerini doğrulamadığını görmüşlerdir. Örneğin araştırmalar, zeka ve yaratıcılık arasında karşılıklı olmayan bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Buna göre yaratıcı bireyler, iyi hatta üstün zeka seviyesine sahip bireyler arasında yer alırken, bu düzeydekilerin sadece bir bölümü yaratıcıdır. Bu durum bilim adamlarının aklına zeka çeşitlerinin olma ihtimalini getirmiştir.⁷¹

⁷⁰ M.Bahaddin Acat, "Çoklu Zeka Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği", Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Mayıs 2002, s.2.

⁷¹ Hayrettin Köroğlu ve Sibel Yeşildere, "İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2004, Cilt 24, Sayı2, s.27.

Bilim adamlarının zekayı nicel olarak ifade etmek için kullandıkları geleneksel zeka testlerinin ortak özelliği; hepsinin hızlı düşünmeye, matematiksel ve sözel becerilere dayandırılmasıdır. Oysa bu becerilere sahip olmadığı halde başarı gösterilebilecek sanat, müzik veya spor gibi alanlardan da bahsetmek mümkündür. Harvard Üniversitesi Psikoloji profesörlerinden Howard Gardner tarafından gündeme getirilen “Çoklu Zekâ Teorisi”nin çıkış noktalarından bir tanesi de budur. Gardner’in, beyni hasar görmüş hastaları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucu hastaların sözel veya mantıksal düşünme gücünü yitirmelerine rağmen ıslık çalma, spor yapma gibi becerilerini yitirmediklerini görmesi, zekânın birden fazla boyutunu olduğunu düşünmesine neden olmuştur. Örneğin, görsel zekâ başın arka bölümündeki alanlarla ilişkilirken, içsel zekâ beynin ön bölümündeki loblarla daha çok ilişkilidir. Müziksel zekânın beynin sağ yarı küresi ile, dilsel zekânın ise beynin sol yarı küresi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bilim adamları konuşma, yazma gibi yeteneğini kaybetmiş kişilerin hâlen şarkı söyleme ve resim yapma gibi becerilerini kaybetmemesini, dilsel zekâyâ ait alanın zarar görmesi ancak müziksel veya görsel zekâ alanlarının zarar görmemesi ile açıklamaktadırlar.⁷²

Çoklu Zeka Teorisi, insanlardaki zekaya IQ temelli bakış açısına karşı gelen, zekanın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan bir yaklaşımdır. Teori, Gardner tarafından, 1983 yılında ilk basımı yapılan “Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences” isimli kitapta izah edilmiştir.⁷³ Gardner’a göre zeka, bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme veya günlük ya da mesleki hayatında karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme yeteneğidir. Gardner’a göre zekanın üç temel bileşeni bulunmaktadır: (1) Bireyin gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözme

⁷² Köroğlu vd., a.g.k., s.27.

⁷³ Mustafa Serdar Köksal, “Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Ekim 2006, Cilt:14 No:2, s.474.

yeteneği, (2) Çözmek için yeni problemler oluşturma yeteneği, (3) Bireyin kendi kültüründe değer bulan bir şey yapma ya da bir hizmeti sunma yeteneği.⁷⁴

Gardner'a göre zekanın belirli özellikleri bulunmaktadır:⁷⁵

- Her insan kendi zekasını artırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Zeka değiştirilmekle kalmaz, aynı zamanda öğretilir.
- Zeka insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- Zeka çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
- Her insan çeşitli zeka alanlarının tümüne sahiptir.
- Her insan, zeka alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir.
- Çeşitli zeka alanları, genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
- Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin bir çok yolu bulunmaktadır.

Gardner bireylerde 7 zeka alanı olduğunu ileri sürmüştür: (1) Sözel Dilsel Zeka, (2) Mantıksal Matematiksel Zeka, (3) Müziksel Ritmik Zeka, (4) Görsel Uzaysal Zeka, (5) Bedensel Kinestetik Zeka, (6) Kişilerarası Zeka, (7) İçsel Zeka. Gardner daha sonraki çalışmalarında sekizinci bir zeka alanından daha söz etmiştir. Sonradan, bireylerde varolduğuna kanaat ettiği zeka alanı ise Doğa Zekasıdır.⁷⁶ Ancak Gardner bu zeka alanlarını tanımlarken, bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmede yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla alanlarının olabileceğine de işaret etmiştir.⁷⁷

⁷⁴ Saban, a.g.k., s.36.

⁷⁵ Kudret Eren Yavuz, **Eğitim - Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları**, Özel Ceceli Okulları Yayınları, Eğitim Dizisi-1, Ankara, 2001, s.13.

⁷⁶ Emin Kuru, "Kinestetik Zeka ve Beden Eğitimi", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 21, Sayı 2, 2001, s.220.

⁷⁷ Ali Günay Balım, Esin Şahin Pekmez ve Meltem Özaçık Erdem, "Asitler Bazlar Konusunda Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi", **Ege Eğitim Dergisi**, (5) 2:1, 2004, s.14.

Gardner'ın teorisine göre 8 farklı zeka alanı bulunmaktadır.⁷⁸

Sözel/dilsel zeka: Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlamları ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, gramer bilgisi, mecazi anlatım, benzetme, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler her hikayeyi, masalı, fıkrayı anlatır. İyi bir hafızası vardır. Kelime oyunlarını sever. İyi bir kelime hazinesi vardır. Sözel olarak iyi iletişim kurar. Öğrenmede daha çok kitaplar, teypler, yazma materyalleri, görüşme ve tartışmalar, konuşma ve dinleme materyallerine ihtiyaç duyar. Farklı kelimeleri, sesleri, ritimleri dinler ve tepkide bulunur. Diğer insanların seslerini, dil üslubunu, okumasını ve yazmasını taklit edebilir. Cümleleri dinler, yorumlar, farklı bir tarzda ifade eder ve söylediklerini hatırlar. Okuduklarını anlar, özetler ve kolaylıkla hatırlar. Farklı zamanlarda, farklı amaçlar için, farklı gruplara etkili bir biçimde hitap edebilir. Dinleyicileri, konuşmaları ile etkiler. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil sanatlarında farklı yapılar oluşturabilir. Farklı dilleri öğrenme becerisine sahiptir. Hikaye, şiir yazma gibi etkinliklerden zevk alır. Yeni dil formları oluşturur. Etkili dinleme becerilerine sahiptir.

Mantıksal/matematiksel zeka: Sayılarla düşünme, hesaplama, sonuç çıkarma, mantıksal ilişkiler kurma, hipotezler üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, sayılar, geometrik şekiller gibi soyut sembollerle tanışma, bilginin parçaları arasında ilişkiler kurma becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler nesnelere nasıl çalıştığına dair sorular sorar. Hızlı bir şekilde zihinsel matematik yapar. Matematik aktivitelerini, strateji oyunlarını, mantık bulmacalarını sever. Yüksek düşünme tekniklerini kullanır. Zeka oyunlarında başarılıdır. Deney yapma, sınav, sorgulama ve araştırmalardan zevk alır. Öğrenmede daha çok keşifler, düşünme, tümevarım ve problem çözmeden yararlanır. Neden-sonuç ilişkilerini çok iyi kurar. Somut cisimleri soyut sembolik ifadelerle dönüştürebilir. Mantıksal problem çözümlerinde başarılıdır. Hipotezler kurar ve sınar. Miktar

⁷⁸ B. Vural, *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka*, Hayat Yayıncılık, İstanbul, Kasım, 2004. s.238-262.

tahminlerinde bulunur. Grafikler ya da şekiller halinde verilen (görsel) bilgileri yorumlar. Bilgisayar programları hazırlar. Grafik, şema, şekillerle çalışmaktan hoşlanır.

Görsel/mekansal/uzamsal zeka: Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler resimler ve şekillerle düşünür. Hayalinde gördüğü resimleri anlatabilir. Harita, tablo ve diyagramları anlayabilir. Çok hayal kurar. Sanat ve Proje aktivitelerini, görsel sunuşları sever. Okurken kelimelerden çok resimlerden anlar. Tasarım, çizim ve görsellikten zevk alır. Öğrenmede daha çok sanat, video, filmler, bulmacalar ve haritalardan yararlanır. Kolaylıkla yön bulma becerisine sahiptir. Dinlediklerinden zihinsel objeler hayaller, resimler üretir. Öğrendiği bilgileri hatırlamada bu zihinsel resimleri kullanır. Üç boyutlu ürünler hazırlamaktan hoşlanır. Origami ve maketler hazırlar. Bir objenin farklı açılardan perspektifini anlayabilir, onu zihninde canlandırabilir. Öğrendiği bilgileri somut ve görsel sunuşlara dönüştürür.

Bedensel/kinestetik zeka: Hareketlerle, jest ve mimiklerle kendini ifade etme, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir biçimde kullanabilme becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler, bir veya birden çok sporla uğraşır. Uzun süre hareketsiz oturamaz. Nesnelere parçalayıp bütünlemeyi sever. Yeni tanımadığı nesnelere dokunur. Hareket ederek öğrenir. Dinleme, konuşma, dans, koşma, dokunma ve hareket etmeyi sever. Öğrenmede role-play, drama, tiyatro ve hareket etmeye ihtiyaç duyar. Sağlıklı yaşam konusunda vücutlarına özen gösterirler. Fiziksel işlerde, görevlerde denge, zarafet, maharet ve dakiklik gösterirler. Çevresini, nesnelere, eşyaları dokunarak ve hareket ederek inceler. Öğrendiklerine dokunmayı, ellemeyi ya da onları kullanmayı tercih ederler. Fiziksel maharet isteyen alanlarda (dans, spor...) yenilikler keşfeder ve farklılıklar ortaya çıkarırlar. Rol yapma, atletizm, dans, dikiş-nakiş gibi alanlarda yetenekleri vardır. Aktif katılımı daha iyi öğrenirler. Söylenenden daha çok yapıları hatırlarlar. Gezi-inceleme-model/maket yapma gibi fiziksel aktivitelere katılımdan zevk alırlar. Organizasyon yapma özellikleri gelişmiştir. Buldukları çevreye ve onu kapsayan sistemlere karşı duyarlıdırlar ve sorumlu davranırlar.

Müziksel/ritmik zeka: Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretme becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık kapasitelerini içerir. Notasını görmediği müziği tanır. Melodileri tanır. Enstrüman çalar, koroda söyler. Çalışırken tempo, ritim tutar. Seslere karşı duyarlıdır. Şarkıları kolaylıkla öğrenir. Şarkı söyleme, mırıldanma ve dinlemeyi sever. Öğrenmede müzik, teyp-recorder, kasetler ve ritimlere ihtiyaç duyar. İnsan sesi çevreden gelen sesler gibi çok farklı seslere karşı duyarlıdır, dinler ve tepkide bulunur. Müziği yaşamında kullanmak için fırsatlar oluşturur. Seslerle nota ve ritimlere karşı özel bir ilgiye sahiptir. Müziği hareketlerle birleştirerek farklı figürler ortaya çıkarabilir. Orijinal müzik kompozisyonları oluşturabilir.

Sosyal/kişilerarası zeka: Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler, Arkadaşları ile birlikte olmaktan hoşlanır. Doğal lider olarak davranır. İkna becerisine sahiptir. Kulüp dernek ve komitelerde zevkle çalışır. Çok arkadaşı vardır. Dinlemeyi ve konuşmayı sever. Yönetme ve organize etmeden zevk alır. Öğrenmede arkadaşlar, grup oyunları ve sunuş yapmaya ihtiyaç duyar. Yaşlılar ile ya da farklı yaş grupları ile olmaktan zevk alırlar. Diğer insanların duygularına karşı duyarlıdırlar. Diğer insanları konuşmaları ile etkilerler. Grup ve takım çalışmalarından, çok özel ve mükemmel ürünler ortaya çıkararak; gruplar halinde çalışmaktan zevk alırlar. Farklı kültürler, farklı yaşam tarzları konusunda çok meraklıdırlar. Çok küçük yaşlarda bile toplumsal ve politik sorunlarla ilgilenebilirler. Güçlü bir espri yeteneğine sahiptirler. Davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilirler. İnsanların her tür davranışına karşı kabul edicidirler. Sözel ve bedensel dili etkili bir biçimde kullanırlar. Farklı ortamlara, farklı insan topluluklarına girdiklerinde kolaylıkla uyum sağlayabilirler. İnsanları organize etme yetenekleri vardır. Liderlik vasıflarını taşırlar.

Kişisel/öze dönük zeka: İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini değerlendirebilme ve kendisiyle

ilgili hedefler oluşturabilme becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler, özgürlüğüne düşkündür. Bireysel çalışmalardan zevk alır. Kendisi hakkında düşünmeyi sever. Kendi ilgi ve becerilerinin farkındadır. Başarı ve başarısızlıklardan zevk alır. Kendini sever ve kendisiyle gurur duyar. Yalnız kalmaktan hoşlanır. Kendi iç dünyasını düşünür. Hedefler oluşturma ve hayallerden zevk alır. Öğrenirken kişisel çalışmalar, kendini değerlendirme ve kişisel farkındalığa ihtiyaç duyar. Yaşadıkları her olay veya deneyim üzerinde çok fazla düşünürler. Kendi içlerinde bir değer ve anlayış sistemi oluştururlar. Her şeyde kendilerinden bir şey ararlar. Yaşam felsefelerini oluşturmaya yönelik bir arayış içindedirler. Yaşamlarında motivasyon kaynakları, hedefleridir.

Doğacı/varoluşçu zeka: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. Bu zekası yüksek olan kişiler, araştırmalar yapmayı sever. Doğadaki canlıları incelemekten hoşlanır. İnsanın varoluşunun nedenlerini ve kendi varoluşunu düşünür. Doğadaki hemen her canlının yaşamına ilgi duyarlar. Farklı canlı türlerinin isimlerine karşı dikkatlidirler, çiçek türleri hayvan türleri onlar için çok çekicidir. Seyahat etmeyi, belgeseller izlemeyi severken, doğa ve gezi dergilerini incelemekten hoşlanırlar. Kendilerine özgü out-door etkinlikler düzenlerler doğayla her şeyi paylaşırlar. Doğadaki bitki türlerine karşı duyarlıdırlar. Doğanın insanlar üzerindeki ya da insanın doğa üzerindeki etkisi ile ilgilenirler.

Yukarıda belirtilen zeka alanları, her zaman birbiriyle etkileşim halindedir. Örneğin bir futbolcu bedensel zekasını koşarken, vururken; uzamsal zekayı sahayı tanıırken; öze dönük zekayı kendisini değerlendirirken kullanır. Normal sınırlar içindeki bütün bireylerde bu yetilerin bulunduğu, bu zekaların yaşamdaki kullanım oranlarına göre yetkinleşip ya da köreldiği savunulmaktadır. Buna göre çoklu zekanın dayandığı temel ilkeler şöyle sıralanabilir:⁷⁹

Bütün bireyler, sekiz zeka alanının tamamına sahiptir. Her insanda farklı zeka türleri bir arada bulunur ve bu zekalar herkeste farklı şekillerde birbirleriyle çalışır.

⁷⁹ Durmaz ve Özyıldırım, a.g.k., s.69.

Bir çok birey, bu zeka alanlarını belli bir düzeye kadar geliştirebilir. Bu teori ile hemen hemen herkesin cesaretlendirildiğinde, uygun öğretildiğinde sekiz zekanın tümünü yüksek bir performans düzeyine geliştirecek kapasiteye sahip olduğunu ileri sürmektedir.

Zeka alanları, büyük sıklıkla karmaşık bir şekilde bir arada çalışırlar

Zeka alanlarına göre bireyin bir alanda zeki olduğunun belirleyicileri çok çeşitlidir. Zeka alanlarında yeterliliğe ilişkin kesin ölçütler bulmak güçtür. Her bir alanda zeki olmak için pek çok yol vardır ve çoklu zeka teorisi insanların zekalar arasında olduğu gibi, zekalar içinde de zekiliklerini gösterdikleri zengin çeşitliliği vurgulamaktadır.

Yavuz'a göre ise çoklu zeka teorisinin temel ilkeleri şunlardır:⁸⁰

- Zekaların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bütün zekalar tanımlanabilir ve geliştirilebilir.
- Her insan kendi zekasını geliştirmek ve tanımak fırsatına sahiptir.
- Her bir zekanın gelişimi kendi içinde değerlendirilmelidir.
- Her bir zeka hafıza, dikkat, algı ve problem çözümü açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bir zekanın kullanımı esnasında diğer zekalardan da faydalanılabilir.
- Kişisel alt yapı, kültür, kalıtım, inançlar zekaların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Bütün zekalar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- İnsan gelişimini değerlendiren tüm bilimsel teoriler çoklu zeka teorisini desteklemektedir.
- Şu anda bilinen zeka türlerinden daha farklı zekalar da olabilir.

3.2. Eğitim ve Öğretime Çoklu Zeka Teorisinin Uygulanması

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için eğitimin, daha etkili ve verimli duruma gelmesi gerektiği kaçınılmazdır. Bu anlamda kalıplaşmış öğretim uygulamalarının

⁸⁰ Yavuz, a.g.k., s.15.

yerini çağdaş uygulamaların alması gerektiği kabul edilmektedir. Gardner'ın geliştirdiği Çoklu Zeka Teorisi, çağdaş öğretim yöntemleri arasında yerini almıştır. Gardner insan beyinde dilsel, sayısal, görsel, mimiksel ve diğer sembol sistemlerinin kullanılarak farklı psikolojik işlemlerin gerçekleştiğini ve beynin farklı bölümlerinin farklı sembol sistemleri için çalıştığını söylemektedir. Gardner okullarda verilen eğitimde, sadece dilsel ve matematiksel olarak iki zeka alanının kullanıldığını görmüştür. Bu özellikler bireyin zekasının göstergesi olarak kabul edilmekte ve diğer özellikleri yok sayılmakta veya önemsenmemektedir.⁸¹

Çoklu zeka teorisi, sadece bir zeka teorisi değildir. Çoklu zeka teorisi, öğrencilerin zekalarını geliştirmekten çok bir öğretim yaklaşımı ve öğrenme stili olarak kabul edilmektedir.⁸² Bu bağlamda çoklu zeka teorisinin amacı, öğrencilerin çoklu zeka alanlarını okulda işleyecekleri konularla ilişkilendirilerek her öğrencinin zeka alanlarını kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımak, onların yeteneklerini ortaya çıkartmak, onlara olumlu alışkanlık ve davranışlar kazandırmak, tüm öğrencileri sorumluluk sahibi, yaratıcı, öğrenmeyi ve başarıyı hedef edinmiş bireyler olarak yetiştirmektir.⁸³

Gardner'a göre geleneksel anlayışla yapılandırılan okullarda eğitim alan bireyin, yaşamda karşılaştığı problem ve durumlar karşısında takındığı tavır ile okul eğitimi almamış bireylerin tavrı birbirinden pek farklı olmamaktadır. Çünkü okul, bireyin sahip olduğu zihinsel yapılarına etki etmemiş, onları ince bir toz tabakası ile maskeleymiştir. Gerçek durumlarla karşılaştığında ise bu toz tabakası kalkmakta ve bireyin daha önceki yaşantıları sonucu oluşturduğu zihinsel yapılar harekete geçmekte, dolayısıyla eğitim almış olma sorunun çözümünde bireye bir yarar sağlamamakta; okul eğitimi almamış bir bireyin gösterdiği davranışların benzerini sergilemektedir. Sorunun çözümü ise bireyin, sahip olduğu zihinsel

⁸¹ Balım vd., a.g.k., s.14.

⁸² Acat, a.g.k., s.4.

⁸³ Kasım Yıldırım, Kamuran Tarım ve Ayten İflazoğlu, "Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 2 (2), 2006, s.83.

yapıların tamamını harekete geçirecek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir eğitim sisteminden geçmesine bağlıdır.⁸⁴

Çoklu zeka teorisine ilişkin literatür incelendiğinde teorinin sınıf uygulamalarında üç temel noktaya özen gösterilmesi gerektiğini vurguladığı söylenebilir.⁸⁵

Bütün zeka alanları eşit öneme sahiptir ve öğretmenler bütün zeka alanlarına eşit değer vermelidir. Çünkü çoklu zeka kuramı, mantık-matematik ve dil zekalarına önem veren geleneksel okul anlayışından farklı olarak öğrencide bulunan bütün güç ve becerilerin kullanılmasını ve geliştirilmesini temel alır.

Öğretmenler, belirli alanlar için belirli zekaları kullanmayı değil, sundukları materyallerde ya da hazırladıkları etkinliklerde her bir konunun öğretimi için bütün zeka alanlarını kullanmalıdır.

Her birey, sekiz zeka alanına sahip olarak doğar, ancak öğrenciler, sınıfa farklı zeka alanları gelişmiş olarak gelir. Bu da öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin temelini oluşturur. Gardner teorisini yapılandırırken öğrencilerin zihinsel alanlarına uyumlu etkinlikler gerçekleştirilmezse sadece dil ve matematik alanına ait geleneksel gelişimin devam edeceğine ya da sadece bu alanlara ilgi duyanların bundan yararlanacağına vurgu yapmaktadır. Oysa okulun amacının daha çok öğrenciye ulaşmak olduğunu ve bunun için öğrencilerin öğrenme biçimlerinin bilinmesine ihtiyaç olduğunu savunur.

Eğitim süreci olabildiğince geniş öğrenci yelpazesine ulaşmaya olanak tanınmalıdır. Özellikle geleneksel eğitimden yeterince yararlanamayan öğrenciler için bu büyük bir önem taşır. Bunun için öğrenme-öğretme durumları hazırlanırken her zekaya uygun etkinlikler veya özellikler konursa herkes yetkin olduğu veya istediği ayrıntıyı yakalar ki bu da onun zeka alanına uygun olanıdır. Olabildiğince geniş öğrenci yelpazesine ulaşmak, öğrenciler arası bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasına bağlıdır. Gardner'a göre bireysel

⁸⁴ Acat, a.g.k., s.3.

⁸⁵ Acat, a.g.k., s.4.

farklılıklar bireylerin sekiz zeka yapısıyla ilgilidir. Bu durumda eğitsel ortamda var olan zeka türlerini anlamak gerekir.⁸⁶

Gardner'ın belirlediği sekiz zeka alanına göre öğrencilerin öğrenme yöntemleri aşağıda belirtilmiştir. Öğrencilerin güçlü oldukları zeka alanlarında kendilerine söz konusu yöntemlerle öğrenme imkanı sağlandığında eğitimin etkinliği artacaktır.

Sözel-Dilsel Zeka: Kelimelerle oynayarak, yazarak, okuyarak, konuşarak, mizahı kullanarak, ikna ederek öğrenme

Mantıksal-Matematiksel Zeka: Akıl yürüterek, soyut modelleri tasarlayarak, sayılarla düşünerek, ilişkileri ve bağlantıları kurgulatarak öğrenme

Görsel ve Mekansal Zeka: İmgeleri düzenleyerek, zihinsel resimler oluşturarak, çizerek, desen oluşturarak, hayal ederek öğrenme.

Bedensel-Kinestetik Zeka: Zihinle bedeni birleştirerek, mimiklerle, vücudu geliştirerek, dokunarak, dans ederek, üç boyutlu tasarımlar oluşturarak öğrenme

Müziksel - Ritmik Zeka: Melodi ve ritim yaratarak, empati kurarak, seslere duyarlı olarak, enstrüman kullanarak, müziğin yapısını kavrayarak öğrenme

Kişiler Arası - Sosyal Zeka: Sinerji oluşturarak, sempati kurarak, işbirliği yaparak, kaynaşarak, iletişim kurarak öğrenme

Kişisel-İçsel Zeka: Yoğunlaşarak, duygu ve düşüncelerinin farkına vararak, ruhsal gerçekliklerin farkına vararak, düşünmeyi düşünerek, benliğini geliştirerek, özgün bireysel etkinlikler yaparak öğrenme

Doğacı-Varoluşçu Zeka: Doğayı ve doğada olup bitenleri gözlemleyebilme yeteneği kazanarak, kendisinin de bu dünyanın bir parçası olduğunun farkına vararak öğrenme

Çoklu zeka teorisini eğitim ve öğretimde uygulamaya koymak, öğretmen-merkezli öğretim yöntemleri yerine öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerini tercih etmek anlamına gelmektedir. Çoklu zeka teorisinin eğitim ve öğretim alanında

⁸⁶ Acat, a.g.k., s.4.

uygulanması, değişik öğrenme yollarının, düşünmeye dayalı etkinliklerin yer aldığı derslerde, öğrencilere beyinlerini aktif olarak kullanma fırsatı vermektedir. Ezbere dayalı, kuru bilgiler yerine öğrenciler öğrenme sürecinin içine alınmakta ve öğrenmede aktif hale getirilmektedirler. Aktif öğrenme ortamlarında yaşayarak öğrenme sonucu, öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda etkili bir biçimde nerelerde nasıl kullanacaklarını öğrenmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler çoklu zekalarını kullanırken, bir yandan kendi güçlü zekalarını ortaya koymakta, öte yandan birlikte çalışmayı öğrenmektedirler.⁸⁷

3.3. Çoklu Zeka Teorisinin Öğrencinin Derse Karşı Tutumuna ve Ders Başarısına Etkisi

Eğitim ve öğretimde öğrencilerin baskın olan zeka alanlarını temel alan öğretme yöntemlerinin kullanılması, öğrenciye öğrenmede zorlandığı pek çok şeyi kolayca öğrenme imkanı sağlamakta ve ders başarısını artırmaktadır. Başka deyişle, öğrencilerin kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanlarını etkili birer araç olarak kullanarak, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme fırsatı sağlanmaktadır. Örneğin müziksel zekası güçlü olan bir öğrencinin müziksel zekası, tarih dersindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri dörtlüklere dönüştürmeleri ve onlardan bir şarkı hazırlamaları istendiğinde, bu işi zevkle yapacaklar, kendi hazırladıkları şarkıları unutmayacakları için, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla öğrenmiş olacaklardır. Böylece öğrencinin, kendisine zor gelen tarih dersine karşı tutumu da olumlu yönde değişecek ve ders başarısı artacaktır. Özetle, çoklu zeka temelli öğretimle, öğrenci aktif olarak öğrenme sürecinin içinde bulunacak ve öğrenciler, öğrenmekten mutlu olduklarında ve öğrenme yaşantıları ile onların günlük yaşamları arasında bağlantılar kurduklarında en iyi şekilde öğreneceklerdir.⁸⁸

⁸⁷ Yıldırım vd., a.g.k., s.83.

⁸⁸ Zühal Aşçı ve Hüsnüye Demircioğlu, “Çoklu Zeka Temelli Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına, Ekoloji Tutumlarına ve Çoklu Zekalarına Etkisi”, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, 2004, s.1.

Yurtdışında yapılan çeşitli araştırmalar çoklu zeka teorisini temel alan uygulamaların, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, çoklu zeka teorisine göre tasarlanmış derslerde öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarının ve motivasyonlarının arttığını ortaya koymuştur.⁸⁹ Buna göre araştırmacılar, kendi güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalık oluşturan öğrencilerin akademik başarıları ve diğer duyuşsal özelliklerinin de olumlu etkileneceğini ileri sürmüşlerdir.

Bu doğrultuda, Amerika'da bir okulda gerçekleştirilen, çoklu zeka teorisi doğrultusunda yapılan eğitimin eyalet çapında yapılan başarı testlerindeki performansa etkisinin incelendiği bir çalışmada, bir yıl içinde öğrencilerin okul başarılarının %20 arttığı, öğrencilerin bilgileri daha doğru hatırlamaya, problem çözmede daha güvenle kullanmaya ve grup çalışmalarında daha başarılı olmaya başladıkları saptamıştır.⁹⁰ Benzer şekilde geleneksel öğrenme metodları ve çoklu zeka stratejilerinin kullanılması arasında karşılaştırma yapan çalışmalarda, yine çoklu zeka stratejisinin kullanılmasının başarıyı artırıcı yönde bir eğilim oluşturduğunu belirtmiştir.⁹¹ Kornhaber ve arkadaşları ise, Amerika'da 41 okulda 3 sene boyunca yürüttükleri çoklu zeka teorisine dayalı derslerde okulların %78'inin standart başarı testlerinden olumlu sonuçlar aldığını belirtmektedir. Sekiz zeka alanı yoluyla, öğrenme fırsatları birleştirildiğinde öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmakta; kendi öğrenme stratejilerinin farkına varmakta ve kendilerine olan güvenleri artmaktadır.⁹²

Yapmadan öğrenmenin olamayacağı, standart program uygulamalarının öğrencinin güdülenmesindeki olumsuz etkisi ve bunun sonucunda öğrenciye rağmen öğretmenin verimsizliği ve ardından gelen sınıf içi disiplin problemleri düşünüldüğünde çoklu zekayı temel alan program uygulamalarının öğrencilerin birkaç alanda öğrenmeyi kendi istek ve çabalarıyla sağlayacakları bir gerçektir.⁹³

⁸⁹ H. Demircioğlu ve S. Güneysu, "Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zeka yaklaşımı", *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 2000, s.47-50.

⁹⁰ Yıldırım vd., a.g.k., s.91.

⁹¹ Durmaz ve Özyıldırım, a.g.k., s.69.

⁹² Köroğlu ve Yeşildere, a.g.k., s.38

⁹³ Aşçı ve Demircioğlu, a.g.k., s.1.

Öğrencilerin derse yönelik tutumları ile ders başarısı arasında doğru orantı olduğu gözönüne alındığında, öğrencilerin tutumları ile çoklu zeka alanlarının önceden bilinmesi dersin işlenişinin planlanmasında eğitimciye yarar sağlayacaktır.⁹⁴ Bu doğrultuda gerçekleştirilen uluslararası çalışmalardan biri, 1989 ve 1990 yılları arasında ilkokul 3. sınıflarla, çoklu zeka teorisi tabanlı öğrenme modeline göre öğrenci tepkilerini tespit etmek amacıyla, öğrenci davranışları, tutumları ve becerileri üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin farklı zeka alanlarının geliştiği ve öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.⁹⁵

Ülkemizde de çoklu zeka teorisi ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan biri 1997–1998 öğretim yılında TED Ankara Koleji Vakfı İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfların matematik derslerinde çoklu zeka teorisi uygulamalarıdır. Çalışma deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin derslerden büyük zevk aldıkları ve deney grubu öğrencilerinin başarılarının diğer gruba oranla anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Benzer şekilde özel bir okulda bir dönem boyunca gerçekleştirilen çoklu zeka teorisi ile ilgili uygulamalarının öğrencilerin farklı zeka alanlarını geliştirdiğini ve ders başarısını artırdığını ortaya koymuştur.⁹⁶

Akamca ise beşinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısı ve öğrenilen bilginin kalıcılığı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu bulmuştur.⁹⁷ Benzer şekilde Bümen tarafından özel bir İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilen çalışmada, çoklu zeka teorisinin, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında ve edindikleri bilgilerin kalıcılığında deney grubu lehinde anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir.⁹⁸

⁹⁴ Durmaz ve Özyıldırım, a.g.k., s.70.

⁹⁵ Balım vd., a.g.k., s.14.

⁹⁶ Balım vd., a.g.k., s.15.

⁹⁷ Köroğlu ve Yeşildere, a.g.k., s.38.

⁹⁸ T.N. Bümen, "Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2001, s.49.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRENCİLERİN TARİH DERSİ BAŞARI DURUMLARI İLE TARİH DERSİNE KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ KONULU ARAŞTIRMA

4.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersi başarı durumları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda özel bir dershanenin sözel bölüm öğrencilerinden seçilen bir örneklem üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilere önce ÖSS birinci bölüm tarih konularını kapsayan bir test gerçekleştirilerek tarih dersi başarı durumları belirlenmiş; ardından ayrı bir ölçekle öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları saptanmıştır.

Araştırma öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersine ilişkin başarı durumlarını ortaya çıkarması açısından önem taşımaktadır. Buna göre araştırma ile eğitim kurumları ve tarih dersi öğretmenleri öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları hakkında fikir sahibi olabilecek ve söz konusu tutumların ders başarısı ile ilişkisini görerek öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirebilecektir. Bununla birlikte çalışma ile, bu konuda yapılmış az sayıdaki akademik çalışmanın artışına katkı sağlanmasına çalışılmaktadır.

4.2. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımları

Araştırma tanımlayıcı araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırma modelidir.⁹⁹

⁹⁹ Kemal Kurtuluş, **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, 1996, s.310.

Buna göre araştırmada öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları belirlenerek tarih dersindeki sonuçları ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın kapsamını ÖSS'ye hazırlanan sözel bölüm öğrencileri oluşturmaktadır. Sayısal bölüm öğrencileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sayısal bölümü öğrencilerinin araştırma kapsamına alınmamasının nedeni, ÖSS sınav sisteminde tarih dersi sorularının bu grup öğrencilere herhangi bir puan getirisinin olmamasıdır.

Araştırmada öğrencilerin tarih dersi başarıları araştırmacı tarafından geliştirilen test ile değerlendirilmiştir. Söz konusu testte yer alan sorular ÖSS birinci bölüm tarih dersini kapsamaktadır. Araştırmada öğrencilerin ÖSS birinci bölüm tarih dersi konularının eğitimini almış oldukları varsayılmaktadır. Bununla birlikte araştırmada kullanılan testin öğrencilerin tarih dersi başarı durumunu göstereceği varsayılmıştır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket uygulamasından faydalanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla toplam 12 ifadeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler oluşturulmadan önce, örnekleme dâhil edilmeyen farklı bir öğrenci grubuna tarih dersi ile ilgili ne düşündükleri, tarih dersinin sevdikleri ve sevmedikleri yönlerinin neler olduğuna dair bir kompozisyon yazdırılmıştır. Söz konusu kompozisyonlar incelenerek öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını oluşturan unsurlar belirlenmiş ve ölçek için ifadeler oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler 5'li Likert ölçeğinde düzenlenmiştir. Değerlendirmeler olumlu yöndeki ifadelerde tamamen katılıyorum seçeneğine 5, hiç katılmıyorum seçeneğine 1 puan verilerek; olumsuz yöndeki ifadelerde ise tamamen katılıyorum seçeneğine 1, hiç katılmıyorum seçeneğine 5 puan verilerek gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçekten alınan yüksek puan öğrencinin tarih dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu; düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir.

Hazırlanan ölçeğin güvenilirliği (iç tutarlılığı) hesaplanan Cronbach α katsıyısı ile değerlendirilmiştir. Cronbach α , Likert tipi ölçümlerde en yaygın

kullanılan güvenilirlik kat sayısı bulma yöntemidir. Cronbach α katsayısı ile tüm maddeler arasındaki tutarlılık hesaplanır. Değerler 0,00 ile 1,00 arasındadır. Yüksek değerler (1'e yakın değerler) güvenilirliğin yüksek olduğunu gösterir. Ölçme amacına göre değişmekle birlikte önerilen en düşük değer 0,70 Cronbach Alfa'dır. Hesaplanan Cronbach α değeri (0,8988) incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu ($\alpha > 0,70$) görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin tarih dersi başarısını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 13 soruluk bir test hazırlanmıştır. Testte yer alan sorular içerik olarak ÖSS birinci bölüm tarih dersini kapsamaktadır. Sorular ÖSS sınav formatına uygun olarak hazırlanmış ve konunun uzmanları tarafından içerik açısından değerlendirilmiştir.

Test güvenilirliği Kuder-Richardson (KR-20) katsayısı ile ölçülmeye çalışılmıştır. Tarih testinin soruları araştırmacı tarafından eşit güçlükte hazırlanmıştır. Kuder-Richardson (KR-20) katsayısı başarı testlerinin güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılır. Kat sayı değeri 0,00 ila 1,00 arasında olup, eğitim ve öğretim amaçlı testlerde katsayı değerinin 0,70 ve üzerinde olması durumunda uygulanabilir. Hesaplanan Kuder-Richardson (KR-20) katsayısı (0,728) olup testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Test puanları hesaplanması ise testteki doğru yanıtların toplamının toplam soru sayısına bölünüp 100 ile çarpılmış; sonuç olarak test sonuçları yüzdesel olarak ifade edilmiştir. Test puanları hesaplanırken dört yanlışın bir doğruyu götürdüğü sistem dikkate alınmamıştır. Testten alınan puanın 50'nin üzerinde olması öğrencinin testin içerdiği tarih konularının yarısından fazlasını bildiğini göstermektedir.

4.4. Ana kütle ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da faaliyet göstermekte olan özel bir dershanenin 2005–2006 eğitim öğretim yılına ait rasgele seçilmiş 40 sözel bölüm öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş grubu ise 16–17 arasında değişim göstermektedir. Araştırmada öğrencilere önce tarih dersi başarı durumunu belirlemek amacıyla hazırlanmış test uygulanmış; ardından tutum ölçeğini içeren

anket dağıtılmıştır. Aşağıdaki tablolarda öğrencilerin testlere verdikleri cevaplar ve aldıkları puanlar görülmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplar.

ÖĞRENCİ	1. SORU	2. SORU	3. SORU	4. SORU	5. SORU	6. SORU	7. SORU	8. SORU	9. SORU	10. SORU	11. SORU	12. SORU	TOPLAM
2	5	4	4	3	4	5	4	5	3	3	4	3	47
4	4	1	4	4	1	4	1	3	1	4	1	1	29
6	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	45
8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60
10	4	1	4	4	1	4	1	4	1	4	1	1	30
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
14	2	2	2	2	2	2	2	3	1	5	3	3	29
16	3	2	3	4	2	3	3	4	2	2	2	2	32
18	5	1	5	5	1	5	1	5	1	5	1	1	36
20	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	1	1	24
22	1	5	1	1	5	1	5	1	5	1	5	5	36
24	3	2	5	5	2	4	1	4	3	4	2	2	37
26	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
28	3	2	2	3	1	1	1	5	3	5	1	1	28
30	5	2	5	5	2	5	2	5	2	5	2	2	42
32	4	3	4	3	1	4	1	3	4	5	3	3	38
34	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	18
36	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	18
38	4	2	5	5	1	5	1	3	2	4	1	1	34
40	2	1	3	3	1	4	3	5	1	5	2	1	31

Tablo 3,1'e göre 40 sözel grubu öğrencisinin her soruya verdikleri cevaplar 5'li Likert ölçeğine göre puanlandırılmıştır. Bu puanlamanın nasıl gerçekleştirileceği yukarıda anlatılmıştı.

Tablo 2: Öğrencilerin Tarih Başarı Testi ve Anket sonuçları.

ÖĞRENCİ NO	ANKET	B.SINAVI
1	49	92,3
2	47	61,54
3	36	61,54
4	29	38,46
5	41	38,46
6	45	61,54
7	12	23,07
8	60	84,62
9	48	76,92
10	30	53,84
11	36	53,84
12	24	84,62
13	19	23,07
14	29	76,92
15	38	69,23
16	32	76,92
17	29	76,92
18	36	61,54
19	31	15,4
20	24	30,77
21	27	69,23
22	36	76,92
23	30	76,92
24	37	53,84
25	24	15,38
26	36	46,15
27	30	23,07
28	28	53,84
29	42	53,84
30	42	76,92
31	46	61,54
32	38	76,92
33	38	7,7
34	18	30,76
35	60	100
36	18	53,84
37	28	23,07
38	34	46,15
39	29	38,46
40	31	61,53

4.5. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ve tarih dersi başarıları arasında ilişki olup olmadığı ise korelasyon analizi, T- Test, One-Way ANOVA, Scheffe sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Analizler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde hata $p < 0,5$ olarak alınmıştır.

4.6. Hipotezler

Araştırmada test edilmek üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

1. Öğrenciler Başarı Sınavında 100 tam puan üzerinden 50 ve üzeri puan almaları bu derste başarılı olduklarını göstermektedir.
2. Öğrencilerin Anket'ten 60 tam puan üzerinden 30 ve üzeri puan almaları bu derse karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir.
3. Her iki teste de cevap veren öğrencilerin başarılı olma oranları farklı değildir.
4. Öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ve tarih dersi başarıları arasında bir ilişki vardır.

4.7. Bulgular ve Değerlendirme

Araştırmada öğrencilerin tarih dersi başarı durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test sonuçları incelendiğinde (Tablo 3) öğrencilerin ortalamasının ($O=56,92 > 50$) üzerinde başarıya sahip oldukları görülmektedir. Buna karşın örnekleme dâhil edilen öğrencilerin tarih dersi itibarıyla bilgi düzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları incelendiğinde ise (Tablo 1) öğrencilerin tarih dersine karşı ne olumlu ne de olumsuz bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3: Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ortalama
Tarih Dersi Başarı Puanı	56,92
Tarih Dersine Karşı Tutum	34,17

Öğrencilerin Tarih Dersine Karşı Tutum Ölçeğinden 60 tam puan üzerinden en az 30 olması durumunda olumlu bir tutumun olduğunu ortaya koyabilmekteyiz. Bizim örnekleminizde 40 öğrencinin ortalamasının 34,17 ve standart sapmasının 12,46 olduğu göz önüne alındığında %5 önem düzeyine göre tablo 2 de verilen puanları alan öğrencilerin tarih dersinden en az 50 alanların başarılı, anketten de en az 30 alanların tarih dersine karşı olumlu bir tutum içinde olduğu söylenebilir mi?

Bu sorumuzun cevabını t istatistik tekniği kullanarak irdelemeye çalışalım. Örneklemin serbestlik derecesi 39 (40 -1) dur. t dağılım çizelgesinden 39 serbestlik dereceli, % 5 önem düzeyli kritik değer $t_{\alpha} = 1,68$ dir. Buna göre; bizim hesaplayacağımız t değeri kritik değerden büyükse, öğrencilerin tarih dersi tutum ölçeğinden aldıkları yüksek puanlar bu derse olan tutumlarının artığını doğrulayacaktır.

SPSS ile yapılan istatistikî hesap sonucunda t değeri 2,133 ($t > t_{\alpha}$)olarak hesaplanmıştır. Bu değer bize % 95 güvenilirlikle öğrencilerin ancak bahse konu testlerden en az 50 ve 30 puan yukarısında almış olmaları tarih dersinden başarılı ve tarih dersine karşı olumlu bir tutum sergileyeceğini göstermiştir.

Her iki teste de cevap veren öğrencilerin başarılı olma oranlarının farklı olmadığını sına tekniği açısından incelenecektir. %5 önem düzeyine göre bilgisayardan elde edilen ANOVA çizelgesine bakılarak bu karar oluşturulacaktır.

Aşağıda, bilgisayarın oluşturduğu ANOVA Tablosu verilmiştir.

Tablo 4: ANOVA Analizi Sonucu

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11056,794	21	526,514	1,138	,394
Within Groups	8331,305	18	462,850		
Total	19388,099	39			

**p<0,05

%5 önem düzeyine göre (0,05) elde edilen ANOVA çizelgesinin değeri 0,394 bulunmuş olup bu değer önem düzeyi değerinden büyüktür. (0,394>0,05) Buda bize her iki teste de cevap veren öğrencilerin başarılı olma oranlarının farklı olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersi başarı durumları ile ilişkisini belirlemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre (Tablo 5) öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersi başarı durumları ile anlamlı düzeyde (p<0,05) ilişkili olduğu saptanmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu (r=0,60) görülmektedir. Buna göre öğrencinin tarih dersine karşı tutumu olumlu yönde arttıkça (ya da azaldıkça) tarih dersine ilişkin testten aldığı başarı puanı artmaktadır.

Tablo 5: Korelasyon Analizi Sonucu

	r	p
Tarih Dersi Başarı Puanı ve Tarih Dersine Karşı Tutum	0,6	0,00**

**p<0,05

Öğrencilerin tarih dersine karşı tutum sonuçları ile tarih dersi başarı sonuçları karşılaştırılarak % 5 önem düzeyine göre bağımlılık sınaması

yapılmıştır. Buna göre tarih dersini seven öğrencinin başarılı olması hipotezi tekrar gözden geçirilecektir.

Bunun için t-bağımlılık istatistik tekniği uygulanacaktır. Anakütlenin serbestlik derecesi 39 (40 -1) dur. t dağılım çizelgesinden 39 serbestlik dereceli, % 5 önem düzeyli kritik değer $t_{\alpha} = 1,68$ dir. Buna göre; bizim hesaplayacağımız t değeri kritik değerden büyükse, hipotezimiz doğru olacaktır.

Tablo 6: t- Bağımlılık Analizi Sonucu

Paired Differences Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper	t
22,7475	18,1122	2,8638	28,5401	16,9549	7,943

SPSS ile yapılan istatistikî hesap sonucunda t değeri 7,943 ($t > t_{\alpha}$)olarak hesaplanmıştır. Bu değer bize % 95 güvenilirlikle öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersi başarı durumları ile ilişkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Tarih dersi yeni nesillere doğru bilinç oluşturma görevini yerine getirmesi nedeniyle sosyal bilimler dersleri arasında toplum açısından önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin tarih dersinde başarısız olmaları öğrencilerin dün, bugün ve gelecek arasında ilişki kurmalarını zorlaştırmakta ve yeni nesillerin toplumun istediği yönde bilinçlendirilme çabası faydasız kalmaktadır.

Çeşitli araştırmalar öğrencilerin ders başarısına etki eden önemli faktörlerden birinin öğrencinin derse karşı tutumunun olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda çalışmada öğrencilerin tarih dersi başarı durumlarının tarih dersine karşı tutumları ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada özel bir dershanenin sözel bölüm öğrencilerinden seçilen bir örneklem üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilere önce ÖSS birinci bölüm tarih konularını kapsayan bir test gerçekleştirilerek tarih dersi başarı durumları belirlenmiş; ardından ayrı bir ölçekle öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğrencilerin tarih dersi başarı durumlarının ortalamasının üzerinde ancak yüksek olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının ise ne olumlu ne de olumsuz olduğu ortaya çıkmaktadır.
2. Öğrencilerin sonuçları bireysel olarak ele alındığında bazı öğrenciler tarih dersine karşı olumlu bir tutum sergilemezken tarih başarı testi sonuçları oldukça iyidir. Bu durum, öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde ÖSS sisteminin bir dayatması olan daha fazla puan alabilme, istediği bölümde okuyabilme adına tarih dersine çalıştıklarından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir.
3. Yukarıdaki açılımın tam tersi olarak bazı öğrencilerin tarih dersine karşı olumlu bir tutum sergilerken tarih başarı testi sonuçları kötüdür. Bu

durumda öğrencilerin çalışma anlamında gereken ehemmiyeti derslerine vermedikleri görülmüştür.

4. Araştırmada öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersi başarı durumları ile ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analiz sonucuna göre değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Tutum ve başarı arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Buna göre öğrencinin tarih dersine karşı tutumu olumlu yönde artmasına paralel olarak tarih dersi başarı puanı da artmaktadır. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Öğrencinin tarih tersine karşı olumsuz tutuma sahip olma düzeyi arttıkça tarih dersi başarı puanı düşmektedir.
5. SPSS istatistik paket programı ile yapılan işlemlerin verdiği bulgular ışığında, tutum ölçeğine verilen cevapların skorlaşmasında % 99 güvenilirlikle öğrencilerin tutum ölçeğinden 30 puanın üstünde almaları sonucu tarih dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.
6. Öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının tarih dersi başarı durumları ile ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir başka t-bağımlılık testi sonucunda % 95 güvenilirlikle öğrencinin tarih dersine karşı tutumu olumlu yönde artmasına paralel olarak tarih dersi başarı puanı da artmaktadır.
7. Öğrenci eğer tarih dersini öğrenmeye ilgili, hevesli, ders yöntem teknik ve işleyişinden zevk alıyorsa tarih dersini daha kolay öğrenmekte ve başarılı olmaktadır.

Öneriler

Öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarının olumlu yönde olmaması tarih dersi saatlerinin kısıtlı olması, eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması, teknolojinin sınıflara yansıtılmaması, ders kitaplarının güncel olmaması, dersin öğretiminde ağırlıklı olarak ezber yönteminin kullanılması ile açıklanabilir. Öğrencilerin tarih dersinden başarılı olması amacıyla eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin tarih dersini öğrencilere sevdirecek yöntemler kullanmaları önerilir.

Öğrencilerin tarih dersinden başarılı olması amacıyla eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin tarih dersini öğrencilere sevdirecek yöntemler kullanmaları önerilir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoklu zeka teorisinden yararlanmaları tarih öğretiminde etkinliği artıracaktır. Tarih öğretiminde çoklu zeka teorisinden yararlanmak, öğretmenin ön çalışmalar yapmasını gerektirdiği için zahmetli ancak öğrenci açısından çok verimli olacaktır. Öğrencilerin gelişmiş zeka alanları yardımıyla tarihi sevdirmek ve kavramları daha iyi algılamalarını sağlamak mümkündür. Ancak bu şekilde öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları olumlu yönde gelişecektir.

Öğrencinin tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirmesi ise tutum ve başarı arasındaki kuvvetli ilişki nedeniyle doğrudan tarih dersi başarısına olumlu yönde yansıtacaktır. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin tarih dersinde ezbercilik yerine çoklu zekaya dayalı aktif öğretim yöntemlerini uygulamaları, yerel tarih çalışmaları, sözlü tarih uygulamaları, müzeler ve teknolojik araçlar ile dersi ilgi çekici hale getirmeleri öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

EK: ANKET FORMU

Değerli Öğrenci,

Aşağıda yer alan anket öğrencilerin tarih dersi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen ankette yer alan her bir ifadeyi okuduktan sonra ilgili ifadeye ne derece katılımınızı seçeneklerden uygun olanını seçerek belirtiniz. İfadeler üzerinde fazla düşünmeden aklınıza ilk gelen yanıt vermeye çalışınız ve tüm ifadeleri yanıtlayınız.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Tarih dersini öğrenmeyi sevmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tarih dersini öğrenmek çok zordur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tarih dersini öğrenmek çok zevkli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tarih dersi öğrenilmesi gereken bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tarih dersini sıkıcı buluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tarih atlaslarını kullanmak hoşuma gidiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tarih dersi konuları oldukça karmaşıktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Tarih dersi konularını araştırmaktan zevk alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tarih dersi ezbere dayanan bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sosyal bilimlerdeki gelişmeleri tarih dersiyle daha iyi öğreniyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tarihi ve önemli olayların sıralamasını çabuk unutuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tarih dersinin programdaki ders saatinin azaltılmasını istiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KAYNAKÇA

- Abak, A.; Eryılmaz, A.; Fakıoğlu, T. (2002). “Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri ile Fizik Başarılarının İlişkisi”, V. **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**.
- Acat, M.B. (2002). “Çoklu Zeka Kuramının Türkiye Koşullarında Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği”, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Mayıs 2002.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba, B. (2005). “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı”, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1: 185-197.
- Akçay, H.; Tüysüz, C.; Feyzioğlu, B. (2003). “Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisine bir Örnek: Mol Kavramı ve Avogadro Sayısı”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, April 2003, Volume 2, Issue 2, Article 9.
- Akyüz Y. (1994). “Türk Eğitim Tarihinde Öğretimde Ezbercilik ve Kaynakları”, **XI. Türk Tarih Kongresi**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Alderman, K.M. (1999). **Motivation for Achievement**, London: Lawrence Erlbaum Pub.
- Aşcı, Z.; Demircioğlu, H. (2004). “Çoklu Zeka Temelli Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına, Ekoloji Tutumlarına ve Çoklu Zekalarına Etkisi”, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi.
- Atasoy, E. (2004). **Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş**, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Avrupa Konseyi İlkeleri (2002). “İyi Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı?”, **Toplumsal Tarih Dergisi**, Nisan Sayısı.
- Aydın, A. (1988). **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Babadoğan, C. (1994). "Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki iliŖki", 1. **Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram, Uygulama, AraŖtırma**, Adana: ukurova Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları, 3: 1056-1065.
- Balım, A.G.; Erdem, M.Ö., (2006) "oklu Zekâ Kuramı Tabanlı Fen Öğretiminde Asit Baz Konusu Etkinlik Örnekleri", **Milli Eğitim Dergisi**, 35 (170): 67-82.
- Balım, A.G.; Pekmez, E.Ŗ.; Erdem, M.Ö. (2004). "Asitler Bazlar Konusunda oklu Zeka Kuramına Dayalı Uygulamaların Öğrenci BaŖarısına Etkisi", **Ege Eğitim Dergisi**, (5) 2:1: 13-19.
- Baloğlu, M. (2001). "Matematik Korkusunu Yenmek", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1:59-76.
- BaŖar, H. (1998). **Sınıf Yönetimi**, Dördüncü Baskı, Ankara: Önder Matbaacılık.
- BaŖaran İ.E. (1997). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bay, E.; Tuğluk, M.N.; Gençdoğan, B. (2005). "Üniversite Öğrencilerinin Ders alıŖma Becerilerinin İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Güz 2005 C.4 S.14: 94-105.
- Bilgin, M. (1990). Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İŖbirliđi ve Sorunları, YayınlanmamıŖ Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bindak, R. (2005). "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği", **Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi**, 17 (2): 442-448.
- Büyükkaragöz, S. (1996). **Genel Öğretim Metotları**, 6.Baskı, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Can, G.; YaŖar, Ŗ.; Sözer, E. (1998). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, EskiŖehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Candan, A.S. (2005). "ÜstbiliŖsel Kuram ve Tarih Öğretimi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Ekim 2005 Cilt:13 No:2: 327-332.

- Cannon-Bowers, J.A.; Salas, E.; Tannenbaum, S.I; Mathieu, J.E. (1995). "Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Empirical Investigation", **Military Psychology**, 7/3.
- Carr E.H.; J. Fontana (1992). **Tarih Yazımında Nesnellik ve Yalınlık**, Çeviren: Özer Özkaya, Ankara: İmge Kitap Evi.
- Carr, E.H. (1996). **Tarih Nedir?**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cheng, Y.C. (1994). "Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile", **Journal of Experimental Education**, 62/3.
- Çakmak, Ö; Hevedanlı, M. (2005). "Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Güz 2005 C.4 S.14: 115-127.
- Çelenk, S. (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", **İlköğretim-Online** 2 (2): 28-34.
- Çilenti, K. (1997). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Ankara: Gül Yayınları.
- Demircioğlu, H.; Güneysu, S. (2000). "Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zeka yaklaşımı", **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, 1(2): 47-50.
- Demircioğlu, İ.; Kaya N. (2004). "Tarih ve Coğrafya öğretiminde Ezberin Nedenleri ve Sonuçları Üzerine Bir Araştırma", **1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, İzmir.
- Demirel, Ö. (1999). **Öğretme Sanatı**, Ankara: PegemA.
- Deniz, S.; Tuna, S. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme", **Milli Eğitim Dergisi**, 35 (170): 339-345.
- Dilek, D. (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**. Ankara: Pegem A.

- Duff, A.; Boyle, E.; Dunleavy, K.; Ferguson, J. (2004). "The Relation Between Personality, Approach to Learning and Academic Performance", **Personality and Individual Differences**. 36: 1907-1920.
- Dunn, R.; Carbo, M. (1981). "Modalities: An open letter to Barbe, Michael Milone, and Raymond Swassing", **Educational Leadership**, 38/5: 381-382.
- Durmaz H.; Özyıldırım, H. (2005), "Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları Ve Çoklu Zeka Alanları İle Kimya Ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 1: 67-76.
- Eggen, P.; Kauchak, D. (1999). **Educational Psychology**, 4th Ed., New Jersey: Printice-Hall.
- El Hassan, K. (2001). "Gender issues in achievement in Lebanon", **Social Behavior and Personality: An International Journal**, 29 (2): 113-123.
- Erden M.; Akman Y. (1998). **Eğitim Psikolojisi**, 6.Baskı, Ankara: Arkadaş.
- Erden, M. (1997). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, M.Y. (2005). Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Uyarlanması ve Yaratıcılık ile Algılanan Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, M.Y. (2006). "Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Yaz - 2006, C.5 S.17: 95-106.
- Eric, H. (1999). **Tarih Üzerine**, Çev. Osman Akınhay, Bilim ve Sanat, Ankara.
- Ergül, H. (2006). "Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, January 2006, 5 (1).

- Fehrman, P.G.; Keith, T.Z.; Reimers, T.M. (1987). "Home Influence On School Learning: Direct And Indirect Effects Of Parental Involvement On High School Grades", **Journal of Educational Research**, 80: 330-7.
- Fidan, N. (1997). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Foyle, H.C. (1995). **Interactive Learning in the Higher Education Classroom**, US: National Education Association.
- Gardner, H.; Hatch, T. (1989). "Multiple Intelligences Go To School", **Educational Researcher**, XVIII, 8: 4-10.
- Güleç S.; Alkış, S. (2003). "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi", **İlköğretim-Online 2** (2): 19-27.
- Gür, H. (2006) "Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi", 7. **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**, Gazi Üniversitesi, Ankara, Eylül 2006.
- Hasırcı, Ö.K. (2005). "Görsel Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Öğretimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 14, Sayı 2: 299-314.
- Iggers G.G. (2000). **Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı**, Çeviren: Gül Çağalı Güven, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kaptan, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi**, İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi, MEB Yayınları.
- Karabağ, Ş.G. (2002). "Tarih Öğretmeninin Meslekî Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar", **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 22, Sayı 1: 211-215.
- Kavaz, S.; Eryılmaz A. (2002). "Öğrencilerin Görsel Yetenekleri İle Fizik Başarıları Arasındaki İlişki", **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**.

- Keefe, W.J. (1988). "Development of the NASSP learning style profile". **Profiling and Utilizing Learning Style** içinde, Ed.: James W. Keefe, Virginia: National Association of Secondary School Principals: 1-21.
- Korur, F.; Eryılmaz, A. (2002). "Öğretmen Niteliklerinin Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarı, Tutum Ve Motivasyonuna Etkileri". **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**.
- Köksal, M.S., (2006). "Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Ekim 2006, Cilt:14 No:2: 473-480.
- Köroğlu, H.; Yeşildere, S. (2004). "İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 24, Sayı 2: 25-41.
- Köstüklü, N. (1998). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi, Konya.
- Kurtuluş, K. (1996). **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Kuru, E. (2001). "Kinestetik Zeka ve Beden Eğitimi", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 21, Sayı 2: 217-229.
- Küçükahmet, L. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9.Baskı, İstanbul: Alkim.
- Levstik, L.S.; Barton, K.C. (1997). **Doing History**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maiden, J.; Foreman, B.A. (1998). "Cost, Design and Climate: Building a Learning Environment", **School Business Affairs**, 64/1: 40-44.
- Manning, M.; Manning, G. (1993) "How Comfortable Is Your Classroom? Teaching and Writing", **Teaching Pre K-8**, 24/2:127-128.
- Middleton, M.; Midgley, C. (1997). "Avoiding The Demonstration of Lack of Ability: A Underexplored Aspect of Goal Theory", **Journal of Educational Psychology**, 89: 710-718.
- Nas, R. (2000). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Nazlıççek N.; Erkin, E. (2002). “İlköğretim Matematik Öğretmenleri İçin Kısıtlanmış Matematik Tutum Ölçeği”, **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı**.
- Okvuran, A. (2000). “Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orlich, D.C.; Harder, R.J.; Callahan, R.C.; Gibson, H.W. (1998). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction**, 5th Edition. New York: Houghton Mifflin Company.
- Öz, F. (1998). “Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2 (2): 32-38.
- Özdemir, M. (1998). **Hayat Bilgisi**, Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (1999). **Öğrenme ve Öğretme**, 3.Baskı, Ankara: PegemA.
- Özgüven, İ.E. (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Ankara: Pdrem Yayınları.
- Paykoç, F. (1991). **Tarih Öğretimi**, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Pehlivan, H. (1994). “Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10: 49-53.
- Pesen, C.; Odabaş, A.; Bindak, R. (2000). “İlköğretim Okullarında Kullanılan Matematik Öğretim Yöntemleri”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 25/118: 32-34.
- Richardson, V. (1996), “The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach” **Handbook of Research on Teacher Education**, Ed; J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton, New York: Simon & Suchuster Macmillan: 102-119.
- Saban, A. (2002). **Öğrenme ve Öğretme Süreci**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Safran, M. (1996). “Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?”, **G.Ü.G.E.F. Dergisi**, 4.
- Sakoğlu, N. (2002). “Yanlışıları Öğretiyoruz”, **Toplumsal Tarih Dergisi**, Nisan Sayısı.

- Satır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinmelerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schunk, D.H. (2001). "Self-Regulation Through Goal Setting", **ERIC Digest**.
- Senemoğlu, N. (2003). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 8. Baskı, Ankara: Kalkan Matbaacılık.
- Sezer, A.; Tokcan, H. (2003). "İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı 3: 227-242.
- Shade, B.J. (1986). "Cultural Diversity And The School Environment", **Journal Of Humanistic Education And Development**, 25/2: 80-87.
- Sökmen, N. (2000). "Önlisans Öğrencilerine Kimya Dersinde Uygulanan Aktif Öğretim Yöntemleri", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 25/117: 29-32.
- Sungu, İ.; Ata, B. (2002). "Tarih Öğretimi Hakkında", **Milli Eğitim Dergisi**, 153-154.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tekeli İ. (1998). **Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek**, Ankara: Dost Kitap Evi.
- Tobin, K.; Garnett, P. (1987). "Gender Related Differences in Science Activities", **Science Education**, 71: 91-103.
- Tosun, R. (2003). "Atatürk Dönemi Tarih Çalışmaları ve Öğretimi", **Ata Dergisi**, 11: 57-73.
- Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu, Ankara 1988.
- Ünal, E. (2004). "Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Dersine İlişkin Tutumları", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 5 (2): 1-15.

- Ünal, G.; Ergin, Ö. (1996). "Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi", **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 3 (1): 36-52.
- Volters, C.A. (1998). "Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation", **Journal of Educational Psychology**, 90: 224-235.
- Vural, B. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka**, Hayat Yayıncılık, İstanbul, Kasım.
- Yaman, S.; Öner, F. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart 2006 Cilt:14 No:1: 339-346.
- Yavuz, K.E. (2001). **Eğitim - Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları**, Özel Ceceli Okulları Yayınları, Eğitim Dizisi-1, Ankara.
- Yıldız, Ö. (2003). "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri", **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15/2: 181-190.
- Yıldırım, K.; Tarım K.; İflazoğlu, A. (2006). "Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 2 (2): 81-96.
- Yılmaz, A. (2001). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot". **Millî Eğitim Dergisi**, 150: 46-50.

ÖZGEÇMİŞ

17/03/1975 ıgdirda dünyaya geldi. İlk orta ve lise tahsilini anadolunun çeşitli illerinde başlayıp istanbulda bitirdi. Lisans eğitimini süleyman demirel üniversitesi tarih bölümünde 1997 yılında tamamladı.

Çeşitli özel okul ve dershanelerde tarih branş öğretmeni olarak çalıştı. Halen özel bir okulun tarih bölüm başkanlığını ve tarih öğretmenliğini yürütmekte olup, öğrenci öğrenme stilleri ve tarih öğretiminde öğrenmeye yaklaşım modelleri üzerinde çalışmaktadır.

Özkan ÇALGAN