

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

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERDE KULLANDIKLARI
YÖNTEM –TEKNİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

(History teachers' opinions about the techniques and methods they
use in the course)

(Erzurum Sample)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayben NALBANTOĞLU

Danışman Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN

ERZURUM

Ocak 2015

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN'in danışmanlığında Ayben NALBANTOĞLU tarafından hazırlanan "Tarih Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Yöntem – Teknikler Hakkındaki Görüşleri (Erzurum İli Örneği)" başlıklı çalışma 23/ 01/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ahmet NALGACI

İmza:



Danışman : Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN

İmza:



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

/ /

05 Mayıs 2015

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Tarih Öğretmenlerinin Derslerde kullandıkları Yöntem Teknikler Hakkındaki Görüşleri (Erzurum İli Örneği)”adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

23/01/2015

Ayben NALBANTOĞLU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERDE KULLANDIKLARI YÖNTEM TEKNİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

Ayben NALBANTOĞLU

2015, 205 sayfa

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem - tekniklerin neler olduğunu ortaya koyarak, kullandıkları yöntem - teknikler hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş olup, öğretmen görüşlerini ortaya koyabilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Erzurum il merkezinde görev yapan lise tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturulmuştur. Bu bağlamda görüşme yapılan 20 tarih öğretmenin 7'si Eğitim Fakültesi mezunu, 9'u Fen – Edebiyat Fakültesi mezunu, 1' i Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi mezunu, 3'ü ise Eğitim Enstitüsü mezunudur. Fen – edebiyat fakültesi mezunu olan 3 öğretmen tezsiz yüksek lisans yapmış, 6'sı ise pedagojik formasyon sertifika programı ile formasyon derslerini almıştır. Bu öğretmenlerden 15' i erkek, 5' i ise bayandır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmanın kuramsal kısmının ve görüşme sorularının hazırlanmasında ilgili literatür incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler yazıya geçirilmiş ve verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda genel olarak: tarih öğretmenlerinin derslerinde ağırlıklı olarak anlatım, soru – cevap ve tartışma yöntemini kullandıkları; proje, drama, gezi ve örnek olay gibi öğretim yöntem – tekniklerine ise nispeten yer verdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca yine araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem – tekniklerini bilme ve uygulama konusunda kendilerini yetersiz buldukları, bunun sebebinin de lisans eğitiminde konu

ile ilgili yeterli eğitim almama olduğu tespit edilmiştir. Öğretim yöntem – tekniklerini bilme ve uygulama konusunda kendini yeterli gören öğretmenlerin ise yeterli olma sebeplerinin üniversitede aldıkları eğitimden ziyade kişisel çaba göstermeleri olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih dersi, tarih öğretmeni, öğretim yöntem – teknikleri, anlatım, soru –cevap, tartışma yöntemi

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
HISTORY TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE TECHNIQUES AND
METHODS THEY USE IN THE COURSE
(ERZURUM SAMPLE)

Ayben NALBANTOĞLU

2015, 205 pages

The purpose of this research is to determine history teachers' views on techniques and methods they use by revealing what techniques and methods they use in the courses. A qualitative approach was adopted in the research and the interview method was used to reveal the teachers' opinions.

The high school history teachers working in Erzurum constitute the space of the research. A sample based on the maximum variety was formed. In this context, 7 out of 20 history teachers interviewed were the graduates of Faculty of Education, 9 were the graduates of Faculty of Sciences, 1 was the graduate of Faculty of Language and History-Geography, and 3 were the graduates of Institute of Education. 3 out of 9 Faculty of Sciences and Letters graduates received master's degree without thesis, and 6 of them took pedagogical courses and earned the teaching certificate. 15 of the teachers are males and 5 of them are females.

Semi-structured interview form was used as data collection tool in the study. The corresponding literature was examined in the preparation of the theoretical part and interview questions of the study. The data obtained as a result of the research were written and content analysis method was used to analyze the data.

It was understood that according to findings obtained from research in general: history teachers mainly use narrative of lecture, question - answer and discussion method; they also relatively use projects, drama, teaching methods and techniques such as trips and case. Moreover, in accordance with the findings obtained from the research, it was identified that history teachers think they are insufficient to know and practice the

teaching methods and techniques, the cause of which is that they had not got enough education on the subject in the undergraduate education. It was understood that the reason why teachers, who think they are sufficient, are sufficient because of personal effort they had made rather than the education they had received at the university.

Key Words: History lesson, history teacher, teaching methods – techniques, narration, question and answer, discussion method

TEŞEKKÜR

Kütüphanede geçen uzun çalışma saatleri ve günleri sonucunda ortaya çıkan bu araştırmanın her aşamasında bana yol göstererek yardımlarını eksik etmeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca verilerin analizinde görüşlerine başvurduğum ve fikirlerini benimle paylaşan hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan Kaya'ya, okullarda yaptığım görüşmelerde bana zaman ayırarak görüşlerini benimle paylaşan kıymetli öğretmenlerimize ve her zaman her koşulda yanımda olan desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen aileme ve özellikle de canım anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Erzurum 2015

Ayben NALBANTOĞLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	3
1.1.1. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5.Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL.....	7
2.1. Öğretimde Strateji- Yöntem- Teknik- Taktik ve Stil Kavramları.....	8
2.2. Öğretim Sürecinde Kullanılan Başlıca Stratejiler	11
2.2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	11
2.2.1.1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması.....	13
2.2.1.2. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	14
2.2.1.3. Sunuş yoluyla öğretimin faydaları	14
2.2.1.4. Sunuş yoluyla öğretimin sınırlılıkları.....	15
2.2.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	15
2.2.2.1. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması	16
2.2.2.2. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	17

2.2.2.3. Buluş yoluyla öğretimin faydaları	18
2.2.2.4. Buluş yoluyla öğretimin sınırlılıkları	18
2.2.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	18
2.2.3.1. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulama biçimleri ..	21
2.2.3.2. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar	21
2.2.3.3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin faydaları	22
2.2.3.4. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin sınırlılıkları	23
2.3. Öğretim Sürecinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler.....	23
2.3.1. Anlatım Yöntemi.....	23
2.3.1.1. Anlatım yönteminin faydaları	25
2.3.1.2. Anlatım yönteminin sınırlılıkları.....	25
2.3.1.3. Anlatım yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	25
2.3.2. Soru - Cevap Yöntemi.....	26
2.3.2.1. Soru-cevap yönteminin faydaları	29
2.3.2.2. Soru-cevap yönteminin sınırlılıkları.....	29
2.3.2.3. Soru-cevap yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	30
2.3.3. Tartışma Yöntemi.....	30
2.3.3.1. Tartışma yönteminin faydaları	37
2.3.3.2. Tartışma yönteminin sınırlılıkları.....	38
2.3.3.3. Tartışma yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar	39
2.3.4. Problem Çözme Yöntemi	39
2.3.4.1. Problem çözme yönteminin faydaları	44
2.3.4.2. Problem çözme yönteminin sınırlılıkları.....	44
2.3.4.3. Problem çözme yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar	45
2.3.5. Rol Oynama (Drama) Yöntemi	45
2.3.5.1. Rol oynama yönteminin faydaları	48
2.3.5.2. Rol oynama yönteminin sınırlılıkları	49

2.3.5.3. Rol oynama yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	49
2.3.6. Örnek Olay Yöntemi	50
2.3.6.1. Örnek olay yönteminin faydaları.....	54
2.3.6.2. Örnek olay yönteminin sınırlılıkları	55
2.3.6.3. Örnek olay yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	55
2.3.7. Gezi Yöntemi	56
2.3.7.1. Gezi yönteminin faydaları	60
2.3.7.2. Gezi yönteminin sınırlılıkları	60
2.3.7.3. Gezi yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar....	61
2.3.8. Benzetişim\ Benzetim\ Simülasyon Yöntemi	61
2.3.8.1. Benzetişim yönteminin faydaları	63
2.3.8.2. Benzetişim yönteminin sınırlılıkları.....	63
2.3.8.3. Benzetişim yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	63
2.3.9. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	64
2.3.9.1. Altı şapkalı düşünme tekniğinin faydaları	66
2.3.9.2. Altı şapkalı düşünme tekniğinin sınırlılıkları.....	66
2.3.9.3. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar	67
2.3.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi	67
2.3.10.1. Proje tabanlı öğrenmenin faydaları	70
2.3.10.2. Proje tabanlı öğrenmenin sınırlılıkları.....	70
2.3.10.3. Proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar.....	70
2.3.11. İş Birliğine Dayalı Öğrenme	71
2.3.11.1. İş birliğine dayalı öğrenmenin faydaları	75
2.3.11.2. İş birliğine dayalı öğrenmenin sınırlılıkları.....	75
2.3.11.3. İş birliğine dayalı öğrenmenin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar	76
2.3.12. Sözlü Tarih Yöntemi	77

2.3.12.1. Sözlü tarih yönteminin faydaları	79
2.3.12.2. Sözlü tarih yönteminin sınırlılıkları	79
2.3.12.3. Sözlü tarih çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar	80
2.3.13. Yerel Tarih Yöntemi	80
2.3.13.1. Yerel tarih yönteminin faydaları	82
2.3.13.2. Yerel tarih yönteminin sınırlılıkları.....	83
2.3.13.3. Yerel tarih yönteminde dikkat edilmesi gereken noktalar.....	83
2.4. Öğretimde Yöntemin ve Yöntem Çeşitliliğine Gitmenin Yeri ve Önemi	84
2.5. Öğretimde Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler	87
2.6. İlgili Çalışmalar.....	90

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırmanın Modeli	98
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	99
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	99
3.4. Verilerin Analizi.....	100

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	101
4.1. Bulgular.....	101
4.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinin Amaçları Hakkındaki Görüşleri.....	101
4.1.2.Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterlilik Durumları Hakkındaki Görüşleri	104
4.1.3. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin Yeterliliği ve Pedagogik Formasyon Sertifika Programında Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Derslerin Kendilerine Kazandırdıkları Hakkındaki Görüşleri	109

4.1.4. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı İle İlgili Meslek Hayatlarında Hizmet İçi Eğitim Semineri Alma Durumları, Aldıkları Seminerlerin Katkıları ve Hizmet İçi Eğitim Semineri Almayı İsteme Durumları Hakkındaki Görüşleri.....	111
4.1.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanılması Daha Uygun Olan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri	116
4.1.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri	120
4.1.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Seçerken Hangi Ölçütleri Dikkate Aldıklarıyla İlgili Görüşleri.....	125
4.1.8. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	128
4.1.9. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etme Durumlarıyla İlgili Görüşleri	145
4.2. Yorum	148

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	154
5.1. Sonuçlar	154
5.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinin Amaçlarıyla İlgili Görüşleri Üzerine Sonuçlar	154
5.1.2. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterli Olma Durumları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar	154
5.1.3. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle Derslerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar	155

5.1.4. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı İle İlgili Meslek Hayatlarında Hizmet İçi Eğitim Semineri Alma Durumları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar	156
5.1.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanılması Daha Uygun Olan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri Üzerine Sonuçlar	157
5.1.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanmış Oldukları Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar	157
5.1.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanmış Oldukları Yöntem ve Teknikleri Seçerken Hangi Ölçütleri Dikkate Aldıkları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar.....	158
5.1.8. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Seçtikleri Yöntem Teknikleri Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar ile Bu Sorunların Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar	158
5.1.9. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle ilgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etme Durumları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar	160
5.2. Öneriler	161
KAYNAKÇA.....	164
EKLER.....	182
EK 1. Görüşme Formu	182
EK 2.Uygulamalar İçin Alınan İzin Belgeleri.....	184
ÖZGEÇMİŞ	187

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinin Amaçları Hakkındaki Görüşleri	101
Tablo 4.2. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterli Olma Durumları Hakkındaki Görüşleri	105
Tablo 4.3. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterli Olma Nedenleri Hakkındaki Görüşleri	106
Tablo 4.4. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yetersiz Olma Nedenleri Hakkındaki Görüşleri	107
Tablo 4.5. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri.....	109
Tablo 4.6. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Meslek Hayatlarında Hizmet İçi Eğitim Semineri Alma Durumları Hakkındaki Görüşleri.....	111
Tablo 4.7. Tarih Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Seminerinin Katkıları Hakkındaki Görüşleri	112
Tablo 4.8. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Semineri Almayı İsteme Durumlarıyla İlgili Görüşleri.....	114
Tablo 4.9. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Semineri Almayı İsteme Nedenleriyle İlgili Görüşleri.....	115
Tablo 4.10. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanılması Daha Uygun Olan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri	117
Tablo 4.11. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri.....	120

Tablo 4.12. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Seçerken Hangi Ölçütleri Dikkate Aldıklarıyla İlgili Görüşleri.....	126
Tablo 4.13. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Uygularken Karşılaştıkları Genel Sorunlarla İlgili Görüşleri..	129
Tablo 4.14. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Anlatım Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	133
Tablo 4.15. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Anlatım Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	133
Tablo 4.16. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Soru – Cevap Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	134
Tablo 4.17. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Soru – Cevap Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	135
Tablo 4.18. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Tartışma Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	135
Tablo 4.19. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Tartışma Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	136
Tablo 4.20. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	137
Tablo 4.21. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	138
Tablo 4.22. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Gezi Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	138
Tablo 4.23. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Gezi Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	139
Tablo 4.24. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Grup Çalışması Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	140
Tablo 4.25. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Grup Çalışması Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	141
Tablo 4.26. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Proje Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	142

Tablo 4.27.Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Proje Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri.....	144
Tablo 4.28.Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etme Durumlarıyla İlgili Görüşleri	145
Tablo 4.29.Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışma Gelişmeleri Hangi Kaynaktan Takip Ettikleriyle İlgili Görüşleri.....	146
Tablo 4.30.Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etmeme Nedenleriyle İlgili Görüşleri	147

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ERG	: Eğitim İzleme Raporu
C	: Cilt
Ed	: Editör
Akt.	: Aktaran
s.	: Sayfa

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Her alanda hızlı bir değişimin yaşandığı çağımızda hiçbir şey durağan kalmamakta; bütün alanlarda hızlı bir değişim ve gelişim söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmelerin yön verdiği 21. Yüzyılda devinim, değişim ve gelişim ön plana çıkmaktadır.

Toplumların sahip olduğu bütün sistemlerin (sağlık, ekonomi, adalet, ulaşım ve siyasi) gelişmesi ve işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi eğitime verdikleri öneme ve bu doğrultuda eğitim anlayışlarında çağı yakalamalarına bağlıdır (Bilen, 2002, 3). Dolayısıyla eğitim toplumları şekillendirmektedir (Teker, 1993, 101). Bu doğrultuda yapılan araştırmalar eğitim düzeyleri yüksek toplumların ekonomik, siyasal ve toplumsal açıdan gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Çakmak, 2008, 33). Bu bağlamda bir ülkenin gelişmişliği o ülke insanların aldıkları nitelikli ve sürekli bir eğitime ve bununla kazandıkları bilgi ve becerilerle ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlı olmaktadır (Çakmak, 2008, 34 - 35).

İnsanların daha iyiye ve güzele ulaşma çabasının bir ürünü olan eğitim, belli amaçlar dâhilinde planlanan, bireye olumlu tutum ve özellikler kazandırarak, bireyin davranışlarını biçimlendiren ve ona yaşam karşısında yeterlik kazandıran bir süreçtir.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal alanlarda yaşanan değişim doğal olarak eğitim alanında da değişimi zorunlu hale getirmektedir (Balay, 2004, 67). Bu bağlamda ülkelerin bilim ve teknolojiye olan katkılarının gelecek yüzyılda gelişmişlik düzeylerinin göstergesi haline gelecek olması, ülkelerin eğitime gereken önemi vermelerini ve eğitim sistemlerini 21. yüzyıla uygun bir şekilde düzenlemelerini gerekli kılmaktadır (Arsal, 2004, 104). Çünkü artık içinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim öğretim etkinliklerinde hazır paket bilgilerin öğrencilere sunulması ve öğrencilerin de bu bilgileri sorgulamadan kabul ederek ezberlemesi bir değer taşımamaktadır. Dolayısıyla artık öğrencinin hızla artan ve çabucak eskiyen bilgi karşısında her şeyi bilmesi değil; ihtiyacı olan bilgiye nasıl ve nereden ulaşacağını öğretilmesi önem kazanmaktadır (Yetim ve Göktaş, 2004, 544). Bu da öğrencinin

öğrenmeyi öğrenmesini gerekli kılmaktadır (Balay, 2004, 75). Ancak, Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan 2010 yılı eğitim izleme raporunda öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmiyor oluşunun Türkiye eğitim sisteminin günümüzdeki en öncelikli sorunu olduğu ve uluslararası testlerde Türkiye’den katılan öğrencilerin aldıkları sonuçların da bu durumu kanıtlar nitelikte olduğu belirtilmektedir (ERG, 2011, 59). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeleri açısından en önemli unsur olan öğrenme - öğretme sürecinin niteliğinin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır (Tan, 2005, 76).

Öğrenme öğretme sürecini şekillendiren en önemli unsur, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama becerisidir (Tok, 2007, 162). Bu süreçte öğrencinin öğrenmesinden sorumlu olan öğretmen, klasik yöntem ve tekniklerin dışına çıkarak farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya açık olmalıdır. Ayrıca öğretmen kullandığı hangi yöntem olursa olsun onu etkili bir şekilde kullanmaya çalışmalıdır. Dolayısıyla öğretmen gerçek öğrenmelerin öğrencinin aktif katılımıyla uyarıcı açısından zengin ortamlarda olduğu gerçeğinden hareket ederek, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye bu bilgiyi uygulayabilecek beceriye ve esnekliğe sahip olmalıdır. Çünkü iyi bir eğitim, öğretebilme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip nitelikli öğretmenlerle gerçekleşecektir (Yıldızlar, 2009, 7).

Öğrenmeyi öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştirel bir bakış açısına sahip, iletişim yeteneği güçlü, problem çözebilen, üretken, yeniliklere açık, karar verme becerileri gelişmiş, bireysel, toplumsal ve evrensel değerlere sahip bireylerin yetişmesinde öğretmenler büyük bir görev üstlenmektedir. M. Kemal Atatürk ‘ün de belirttiği gibi, eğitimde feda edilecek tek bir fert bile yoktur. Her fert kıymetli ve ülke kalkınması için gereklidir. Bu bağlamda öğretmenlerimizin 21. yüzyıl insanını yetiştirmeleri için eğitim ve öğretim anlayışlarını ve öğrenme- öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikleri çağın gereklerine göre değiştirmeleri ve yenilemeleri gerekmektedir. Bunun tek taraflı bir çaba ile gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu çaba öğretmen yetiştirme programlarından başlamalı ve mesleki hayatta da devam etmelidir. Ancak bu şekilde öğrenmeyi öğrenen, bağımsız düşünebilen, insan hak ve değerlerini benimsemiş önce kendisine sonrada topluma yeterli olan bireylerin yetişmesi mümkün olacaktır.

1.1. Problem

Tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları yöntem – teknikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1.1. Alt Problemler

1. Tarih öğretmenlerinin tarih dersinin amaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili bilgi ve uygulama boyutundaki yeterlilik durumları nelerdir?
3. a. Tarih öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
 b. Tarih öğretmenlerinin pedagojik formasyon sertifika programında aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin kendilerine kazandırdıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili meslek hayatlarında hizmet içi eğitim semineri alma durumları, aldıkları bu seminerlerin katkıları ve hizmet içi eğitim semineri almayı isteme durumları nelerdir?
5. Tarih öğretmenlerine göre tarih derslerinde kullanılması daha uygun olan yöntem ve teknikler nelerdir?
6. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
7. Tarih öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri seçerken dikkate aldıkları ölçütler ve bu ölçütleri ele alma sebepleri nelerdir?
8. Tarih öğretmenlerinin seçtikleri yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları önlemek için getirecekleri çözüm önerileri nelerdir?
9. Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etme durumları ve bu konuda hangi kaynaklardan faydalandıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem - tekniklerin neler olduğunu ortaya koymak ve kullandıkları yöntem - teknikler hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Çağdaş eğitim anlayışında, verilen olduğu gibi alan değil; düşünen, sorgulayan, problem çözen, fikir üreten, kazandığı bilgi ve becerileri yaşamına yansıtabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğrencileri bu bilgi ve becerilerle geleceğe hazırlanmasında öğrenme ve öğretme süreci büyük önem taşımaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğini büyük ölçüde belirleyen unsur ise öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanma ve uygulama becerisidir. Bu nedenle öğretim yöntem - teknikleri bilgisi, öğretmenin bunları yerinde ve zamanında etkili olarak kullanma becerisi öğretmen ve öğrencinin başarısını artırmada temel bir belirleyicidir (Tok, 2007, 162).

Öğrencilerin genel olarak tarih derslerini ezber gerektiren ve zevk alınmadan öğrenilen bir ders olduğu yönündeki anlayışlarının değişmesi için öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini yeri ve zamanına göre etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında sahip oldukları bilgi ve uygulama becerisi tarih öğretim programı ile ulaşılması beklenen eleştirel düşünce, yaratıcı düşünme, araştırma – sorgulama, değişim, girişimcilik ve sürekliliği algılama gibi temel becerilerin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştıracaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

Ülkemizde tarih derslerinin düz anlatım ve ders kitabını okuma şeklinde gerçekleştiği bilinmektedir. Böyle işlenen bir tarih dersinin zevkli geçmesi ve amacına ulaşması çok zordur. Tarih derslerinde yıllardan beri var olan bu anlayışın değişmesi, tarih dersinin severek öğrenilmesi noktasında bu araştırmanın bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla Erzurum ili örneğinde tarih öğretmenlerinin derslerinde hangi yöntem ve teknikleri tercih ettikleri ve derslerinde yöntem - teknik çeşitliliğine gidip gitmedikleri konusunda bir yargıya ulaşılabilecektir. Bu araştırmanın öğretmenlerin

derslerinde kullandıkları klasik yöntem ve tekniklerin dışına çıkarak, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yer vermesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmada ayrıca, Erzurum ili örneğindeki tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki kendi yeterlilik durumları hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve öğretmenlerin kendilerini yetersiz veya yeterli görme sebepleri sorgulanmıştır. Bu noktada öğretmenlerin yöntem ve teknik konusundaki yetersizlik sebeplerinin ortaya çıkarılması, bu yetersizlik sebeplerinin ortadan kaldırılması noktasında önemlidir.

Araştırmada öğretmenlerin lisans eğitimlerinde öğretim yöntem ve teknikleri konusunda aldıkları derslerin yeterliliği hakkındaki düşüncelerinin belirlenmeye çalışılması, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği hakkında bir yargıya ulaşmayı sağlayacaktır. Bu noktada öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde aldıkları lisans eğitimlerinin niteliğinin önemli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla araştırmada, öğretmenlerin lisans eğitim programlarında öğretim yöntem ve teknikleri konusunda aldıkları derslerin aksak veya yetersiz taraflarının belirlenmesi, bu yetersizliklerin giderilmesine ve lisans eğitim programlarının niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

Çalışmada öğretmenlerin öğretim - yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri alma durumları da belirlenmeye çalışılmıştır. Hizmet içi eğitim çalışmaları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri ve eğitimin devamlılığının sağlanması bakımından oldukça önemlidir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009, 10). Bu noktada tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri alma durumları ve bu seminerlerin kendilerine kazandırdıklarının belirlenmesi, hizmet içi eğitim seminerlerinin önemi hakkında bir farkındalık yaratacak, ayrıca hizmet içi eğitim seminerlerinin yaygınlığı ve niteliği hakkında fikir sahibi olmayı sağlayacaktır. Bu noktada araştırmanın hizmet içi eğitimin yaygınlaşması ve niteliğinin artırılmasına yardımcı olması umulmaktadır.

Ayrıca yine araştırma sonucunda öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygularken yaşadıkları sorunların belirlenmesi, sorunların çözümünün ilk aşamasını oluşturacak, Bu da öğretim faaliyetlerinden verim alınabilmesini sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 20 tarih öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırma ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994, 12).

Öğretim: Öğretme faaliyetlerinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanmasıdır (Fidan ve Erden, 2001, 169).

Tarih öğretimi: İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, Osmanlı Tarihi, Atatürkçülük ve T.C. İnkılap Tarihi dersleri adı altında tarih derslerinin içeriğini, yapısını ve becerilerini yaklaşık 10 – 16 yaş arasındaki erişkinlere kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşım ağırlıklı çalışan bir bilim dalı (Ata, 2002, 169).

Öğretim Stratejisi: “Nasıl öğretilim” sorusuna yanıt aramak için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine öncülük eden yollardır (Tok, 2007, 162).

Öğretim Yöntemi: Hedeflerin gösterdiği davranışları öğrencilere en etkili biçimde kazandırmak için izlenen yoldur (Uşun, 2008, 157).

Öğretim Tekniği: Belirli bir eğitimsel etkinliğin öğretiminde başvuru olan özel bir yoldur (Bilen, 2002, 99).

Öğretmenlik Mesleği: Devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, md. 43, Akt: Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, 210).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler çeşitlenmektedir. Bu bağlamda bireylerin şimdi ve gelecekte ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, beceri, duyuş ve davranış özelliklerine sahip olabilmeleri nitelikli bir eğitim sürecinden geçmeleri ile mümkündür.

Aile, toplum ve okul bireyi eğiten kurumlardır. Ancak, bireyler profesyonel anlamda eğitimle okulda tanışır. Okuldaki eğitim ve öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin zihinsel, psikolojik ve sosyal açıdan yeterli hale gelmeleri, uzun vadede ise ait oldukları toplumun kalkınmasına katkı sağlamaları amaçlanır. Ancak her davranışın sadece onu ortaya çıkaracak koşullarda geliştiği de bilinen bir gerçektir (Aşılıoğlu, 2007, 17). Bu yüzden eğitim süreciyle amaçlanan, bireylerin sağlıklı kişilik özelliklerine sahip olabilmeleri, gerekli olan davranış, tutum ve düşünüş özellikleri kazanabilmeleri, öğretmenin öğretim sürecinde benimsediği anlayış ve tutumla ve bu doğrultuda derste kullandığı yöntem ve tekniklerle yakından ilişkilidir.

Her şeyin hızla değiştiği günümüzde öğretim anlayışının özel de de tarih öğretiminin bu değişimin dışında kalması düşünülemez. Artık günümüzde öğrenciye bilgi depolamaktan çok öğrenciye bilgiye ulaşma ve karşılaştığı problemleri çözme becerisinin kazandırılması önem kazanmıştır (Çelikkaya ve Kuş, 2009, 743). Bu sebepten öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrenciyi temel alan, öğrenciyi aktif olarak öğrenme sürecine dâhil eden, onu robotlaştırmayan ve ona düşünmeyi öğreten yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Çünkü bilgi toplumunda bireylerin düşünme becerilerinin gelişmesi bağımsız ve sorgulayıcı düşünebilmeleri, üretken ve yeniliklere açık olabilmeleri, toplum ve dünyanın problemlerine duyarlılık göstermeleri beklendiğinden öğretim sürecinde bireylere bu beceri ve özellikleri kazandırabilecek yöntem ve tekniklerin seçilmesi önem arz etmektedir (Erciyeş, 2007, 182- 183). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen, edindiği bilgi ve beceriyi hayatına yansıtan bireylerin

yetiştirilmesinde öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler büyük öneme sahiptir (Çelikkaya ve Kuş, 2009, 743).

Öğrenciler okulda, çeşitli bilgi, beceri ve değerler kazanırlar. Nasıl ki bir binanın sağlam olabilmesi binanın temelini sağlam olmasına bağlıysa; öğrencilerin de ilerde sahip olacakları özelliklerin belirlenmesi sınıf ortamındaki yaşantılarına bağlıdır. Öğrencilerin yaşadığı dünyadaki hızlı değişime yabancı kalmayan, kendisini ifade eden, özgün ve çok boyutlu düşünebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve yaşam karşısında yeterli olabilen bireyler olarak yetişmeleri için sınıf ortamında bu özellikler kazandıracak yaşantılar geçirmeleri gerekmektedir. Bu yaşantıları şekillendiren en önemli unsurda öğretmenin derste tercih ettiği yöntem ve tekniklerdir. Bu bağlamda öğretmenler öğrencileri öğrenme sürecine dâhil eden, yalnızca bilgi edinmekten ziyade bunları içselleştirip farklı durumlarda uygulayabilmesini, düşünmesini, araştırmasını, sormasını, sorgulamasını, yeni fikirler üretmesini sağlayacak yöntem ve teknikleri tercih etmelidirler.

2.1. Öğretimde Strateji- Yöntem- Teknik- Taktik ve Stil Kavramları

Öğrenme – öğretme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan strateji yöntem teknik ve taktik kavramları birbirleriyle bağlantılı olan kavramlardır (Yıldızlar, 2009, 8). Bu kavramlar birbiriyle ilişkili hatta içi içe olduklarından strateji, yöntem ve teknik kavramları genelde birbirinin yerine kullanılmıştır (Tan, 2005, 77). Ayrıca bu kavramlar çok farklı şekilde sınıflandırılmışlardır; ancak genellikle strateji, yöntem, teknik ve taktik hiyerarşisi birbirini desteklediği bilinmektedir (Yıldızlar, 2009, 9).

Strateji kelimesi eski Yunancada “stratos” (ordu) ve ago (yönetmek) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur (Beydoğan, 2000, 51). Strateji kelime olarak sevk etme, yöneltme, gönderme, götürme ve gütmeye anlamlarına gelir (Tosun, 1992, 367). Bir bilimsel disiplin olarak strateji, askeri birliklerin hazır bulunması gereken yerleri belirleyip, onları oralara götürme ve yürütme işlerini inceler (Tosun, 1992, 367- 368). Bu bağlamda yüzyıllarca askeri bir kavram olarak kullanılan strateji “bir savaşta sonuca gitmek için tarafların askeri gücünü şartlara uygun, elverişli olarak yerleştirmesi bilimi ve sanatı” olarak da tanımlamaktadır (Ereş, 2004, 22). Bazı

kaynaklara göre ise strateji kelimesi Latince nehir yatağı ya da yol, çizgi anlamlarında kullanılan stratum teriminden gelmektedir (Tosun, 1992, 368).

Strateji kelimesinin kökeni üzerinde görüş birliğine varılamasa da kelimenin tanımlamalarının birbirine yakın anlamlar taşıdığı söylenebilir, bu da kelimenin istikamet göstermeyle ilgili olduğudur (Dinçer, 2004, 16).

Öğretim sürecinde dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayan oldukça genel bir yaklaşımı ifade eden strateji konu alanının seçimi, örgütlenmesi ve öğretim modellerinin belirlenmesi gibi durumları içermektedir (Clark ve Starr, 1968, Akt. Bilen, 2002, 79). Benzer bir tanımda, Fidan ve Erden (2001) stratejiyi hedeflere ulaşmak amacıyla öğretimin örgütlenmesinde izlenecek yol olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğretim stratejisi, belirli ölçüde sınıftaki öğretim etkinliklerinin seçiminden değerlendirilmesine uzanan geniş bir çerçevede dersin gidişatını şekillendiren bir unsur olmaktadır (Yıldızlar, 2009, 6). Örneğin öğretmen derste araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanacaksa, tercih edeceği yöntem ve teknikte de bu stratejiyi yansıtabilecektir. Bu bağlamda derslerinde yaklaşım olarak araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini benimsemiş bir öğretmen; problem çözme, proje beyin fırtınası, tartışma gibi yöntem ve tekniklere yer verecektir.

Öğrenme öğretme durumlarında yer alan bir başka kavram ise, yöntemdir. Dilimize yöntem olarak geçen “metot” sözcüğü Yunanca methodos kelimesinden alınmış; methodos kelimesi ise “yol” anlamına gelen hodos kelimesiyle “ile” anlamına gelen meta kelimesinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur (Antel, 1948, 73). Bu bağlamda yöntem kelime olarak izlenen yol, izleme, peşinden gitme; teknik kullanımı bakımından ise; bir amacı elde etme çabası anlamına geldiği belirtilmektedir (Topdemir, 2002, 61).

Yöntemin öğretim sürecindeki anlamı da yukarıda belirtilen anlamıyla bağlantılıdır. Öğretimde yöntem: “Bir işi yapmak, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek, belli bir sonuca ya da hedefe erişmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yol, yordam ve düzenekler bütünü” (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2011, 1305) olarak tanımlanmaktadır.

Başka bir tanımda da yöntemin öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek üzere, teknikleri, içeriği, araç gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretme yolu olduğu belirtilmektedir (Clark ve Starr, 1968, Akt. Bilen, 2002, 73).

Öğretimde yöntem kullanılarak önceden belirlenen hedeflere etkili, kısa ve güvenli bir şekilde ulaşılması amaçlanmaktadır (Gömleksiz, 2004, 122). Bu bağlamda yöntem nasıl öğretilim? sorusunu cevaplamak üzere öğretmenin benimsediği öğretim biçimini yansıtmaktadır (Sözer, 1998, 77). Dolayısıyla “Öğretimde yöntemle belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır” (Fidan, 1985, 168). Öğretimde her yöntemin fayda ve sınırlılıkları mevcuttur (Ocak, 2007, 219). Bu sebepten, öğretmen bu fayda ve sınırlılıkları göz önünde bulundurarak yerine ve zamanına göre kullanacağı yöntemi belirlemelidir.

Teknik ise, “Bir üretim yapabilmek veya bir amacı gerçekleştirebilmek için gerekli olan araç, yol, yöntem ve bunları bir araya getiren detaylı bilgi” olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1992, 352)

Öğretim faaliyetlerinde teknik kavramı belirli bir eğitimsel etkinliğin öğretiminde başvurulmuş özel bir yol olarak ifade edilebilir (Bilen, 2002, 99). Bu doğrultuda teknik, öğretmenlerin öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içindeki işlemlerin bütünüdür (Tok, 2007, 162). Buna benzer bir başka bir tanımda da öğretmenlerin öğretim yöntemlerini uygularken sergiledikleri tutumların teknikleri oluşturduğu belirtilmektedir (Taşpınar ve Atıcı, 2002, 214). Örneğin, derste örnek olay yöntemini kullanan bir öğretmenin beyin fırtınasını kullanması, soru cevap yöntemini kullanan bir öğretmenin soruyu bazen tüm sınıfa, bazen gönüllü öğrencilere bazen de kendi seçtiği öğrencilere yöneltmesi de bir tekniktir.

Taktik (tabiye) ise stratejiden daha dar bir kavram olup, bir amaca ulaşmak için araç ve yolların daha ayrıntılı ve küçük çaptaki ifadesi olmaktadır (Tosun, 1992, 368). Öğretimde ise daha özel hedeflerin gerçekleştirilmesi için tercih edilen yollara taktik denmektedir (A.J. Romiszowski, 1984: Akt: Bilen, 2002, 276). Taktik genellikle fırsat eğitiminde kullanılmaktadır (Bilen, 2002, 81; Dilci, 2011, 104).

Taktikler tekniğin uygulanması sırasında öğretmenin yaptığı kısa süreli ve anlık değişikliklerdir (Dilci, 2011, 104). Örneğin derste Osmanlı devletinde kültür ve

medeniyet konusunu işleyen öğretmenin Osmanlı devletindeki hoşgörü anlayışından bahsederken Osmanlı devletinde farklı kültürlerle sahip insanların bir arada yaşayabilmesini Osmanlı'nın bu hoşgörü anlayışının bir sonucu olduğunu belirtmesi, günümüzde de hoşgörünün, kişilerin sahip olması gereken hayatı yaşanabilir kılan önemli bir değer olduğundan bahsetmesi bir taktiktir.

Diyebiliriz ki taktik, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmek; konuyla ilgili anlamalarını artırmak için yaptıkları kısa süreli ve anlık etkinliklerdir (Yıldızlar, 2009, 10; Dilci, 2011, 104).

Öğretim sürecinde önemli olan bir diğer kavram olan öğrenme stili ise öğrenme-öğretme sürecinde son derece etkili olan unsurlardan birisidir (Hasırcı, 2006, 15). “Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır” (Dunn, 1993, Akt: Boydak, 2001, 3). Bu bağlamda öğretim ortamlarının düzenlenmesinde öğrencilerin birbirinden farklılık gösteren öğrenme stillerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.2. Öğretim Sürecinde Kullanılan Başlıca Stratejiler

2.2.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Sunuş yoluyla öğretim P. D. Ausubel tarafından geliştirilmiştir (Kemertaş, 2003, 120). Ausubel öğrenme malzemesinin son şekliyle sunulmasının ekonomik olacağı, öğrencinin sunulanları hazır bir şekilde öğrendikten sonra onu sonradan kullanmak ve yeniden üretmek üzere var olan biliş yapısına yerleştireceği fikrini savunmaktadır (Açıkgöz, 2005, 359).

Bu yaklaşımda öğretmen bilgiyi sağlayıp düzenler, genellemeleri ve kavramları sunar, bunları açıklamaya yarayan örnekleri seçer (Uşun, 2008, 153). Öğrenci bilgileri keşfetmez; hazır olarak alır (Kemertaş, 2003, 120). Bu yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ancak bazı durumlarda öğretimi renklendirmek adına öğretimin merkezinde öğrencide yer alabilmektedir (Taşdemir, 2000, 108). Bu stratejide tümünden gelim yaklaşımı hâkimdir (Uşun, 2008, 153). Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde ezberleme değil; anlamlı öğrenme önemlidir (Kemertaş, 2003, 120). Ancak, öğretmenin içeriği

aşamalı ve düzenli bir şekilde sunarken öğrencinin de bilgiyi anlamlandırmayı istemesi gerekmektedir (Karaağaçlı, 2005, 279; Kemertaş, 2003, 121). Fidan, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yerine getirilmesi gereken iki önemli noktadan bahsetmektedir (Fidan, 1985, 93 - 94):

a) Öğrenilecek bilgilerin kendi içinde bir bütünlüğü olmalıdır.

b) Öğrencide anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin bir hazırlığı olmalıdır.

Ayrıca sunuş yoluyla öğretim stratejisinden istenen verimin alınabilmesi için öğrencinin istenen davranışlar gösterdiğinde pekiştirilmesi, dönüt ve düzeltmelerin yapılması gerekmektedir (Beydoğan, 2000, 52).

Anlamlı öğrenmede Ausubel'e göre şu üç ilkeye dikkat edilmelidir (Joyce, Weil, ve Showers, 1992, Akt: Şahin, 2007, 186):

- İçeriğin yapılandırılması
- Zihnin çalışma ve öğrenme ilkeleri
- Bu kurallara uygun bir şekilde içeriğin sunulması

Ausubel'e göre konuların yapıları ile öğrenenlerin bilişsel yapıları arasında paralellik vardır ve ikisinde de genelden özele işleyen bir süreç olduğundan öğrencilerin zihinleri yeni içerik için hazırlanmalı, bunun içinde ön örgütleyiciler kullanılarak; konunun temelini oluşturan kavramlar, ilkeler öğrenciye verilmelidir (Şahin, 2007, 186).

Yine Ausubel'e göre yaygın olan kanıların aksine sunuş yoluyla öğrenme sırasında da etkin süreçler söz konusudur ve bunlar keşfederek öğrenmeden farklıdır (Açıkgöz, 2005, 359). Öğrencinin düşünmesine ve farklı boyutlar keşfetmesine gerek yoktur (Beydoğan, 2000, 52). Öğrenilenlerin hatırdaki kalabilmesi için öncelikle kazanılması gerekir, bundan sonra eğer öğrenci güdülenmişse bilgiyi işler ve biliş yapısına yerleştirir; bunun yapılamadığı durumlarda ise, var olan bilgi başka ilkelerin doğrultusunda yeniden düzenlenir (Açıkgöz, 2005, 360). Bu yaklaşımda organize ediciler (örgütleyiciler) önemli bir yer tutar (Kemertaş, 2003, 121). Örgütleyiciler: öğrenilecek olan bilgilerin yerleştirildiği bir çerçevedir (Karaağaçlı, 2005, 280). Öğrenilecek bilginin sunulmasından önce verilmesi gereken örgütleyiciler, ikiye ayrılmaktadır:

a) Açıklayıcı Örgütleyiciler: Bu örgütleyiciler, öğrencinin daha önce hiç görmediği bir konu hakkında ön bilgi edinmesini sağlar, öğrenilecek konuların ana hatlarıyla özetlenmesi bu tür örgütleyicilere örnek olarak verilebilir (Kemertaş, 2003, 121).

b) Karşılaştırmacı Örgütleyiciler: Bu örgütleyiciler öğrencinin yeni öğrendiği bilgileri önceki bilgileriyle karşılaştırmalarını sağlar (Kemertaş, 2003, 121).

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde yapılan en büyük hata, bu stratejinin anlatım yöntemiyle aynı kabul edilmesidir (Bilen, 2002, 82 -83; Güven, 2008, 224). Bu durum sunuş yoluyla öğretim stratejisinden istenen verimin alınmasına engel olmakta, bunu önlemek içinde bu stratejide anlatım yöntemiyle birlikte farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Bilen, 2002, 83).

Sunuş yoluyla öğretimde şunu da belirtmemiz gerekir ki: bu stratejide öğrenci-öğretmen iletişimi önemli yer tutmaktadır (Gömleksiz, 2004, 123). Bu bağlamda öğretmen öğrencilerin soru sormasına, onlara sorular yöneltmeye açık olmalı, ses tonunu iyi ayarlamalı, öğrencilerle göz teması kurmalı ve örneklerle sıklıkla yer vermelidir.

2.2.1.1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması

Bu stratejide şu aşamalar izlenir (Uşun, 2008, 154):

- Kavram, ilke, olgu ve genellemelerin öğretmen tarafından açıklanır
- Bu kavram ilke ve genelleme ve olgularla öteki kavram ve ilkelerin ilişkisi kurulur.
- Olumlu ve olumsuz örnekler verilir ve bu örnekler açıklığa kavuşturulur.
- Verilen örnekler öğrenciler tarafından gruplandırılır.
- Öğrencilerin örnekler vermesi sağlanır.

2.2.1.2. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

- Sunuş yoluyla öğrenme yalnızca anlatım yöntemini uygulamak demek değildir, bu stratejide anlatım yöntemiyle birlikte soru ve cevap ve tartışma yöntemleri de kullanılmalıdır (Karaağaçlı, 2005, 280; Taşdemir, 2000, 109).
- Bu stratejide öğretmen öğrenci iletişimi önemli yer tutar, bu yaklaşımda öğretmenin, örnekleri sıklıkla kullanması; örneklerin yanı sıra kavram haritalarına, görsel örneklere yer vermesi etkinliklerin somutlaştırılması bakımından önemlidir (Karaağaçlı, 2005, 280).
- Sunuş Yoluyla öğretim stratejisi soyut öğrenmelerin başladığı ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde itibaren uygulanmalıdır (Karaağaçlı, 2005, 280).
- Öğrencilerin yeni öğrendikleri, geçmiş öğrenmeleri ile ilişkilendirilmelidir (Karaağaçlı, 2005, 280).
- Öğrenilecek konunun ana hatları ve niçin öğrenildiği öğrencilere açıklanmalıdır (Karaağaçlı, 2005, 280).

2.2.1.3. Sunuş yoluyla öğretimin faydaları

- Öğrencilerin kazanması istenilen davranışların kısa sürede gerçekleşmesini sağlar. (Bilen, 2002, 82).
- Dersin giriş bölümünde ilke ve kavramlarla ilgili açıklamalar yapıldığı için öğrencilerin yanlış anlamaları en alt düzeye indirgenir ve öğrenmeni sağlam temeller üzerine oturmasını kolaylaştırır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 43; Bilen, 2002, 82).
- Uygulanması kolaydır (Erciyeş, 2007, 175).
- Öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Dilci, 2011, 151).
- Öğretmen- öğrenci ve öğrenci - öğrenci etkileşimini sağlar (Karaağaçlı, 2005, 282).
- Ön öğrenmelerin yetersiz olduğu durumlarda etkilidir (Uzun boylu ve Hürsen, 2011, 47)

- Süre açısından ekonomiktir (Karaağaçlı, 2005, 282).
- Kavramlar, olaylar ve olgularla ilgili bilgilerin öğrencilere kazandırılmasını sağlar (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 43).
- İyi kullanıldığında öğrenciler için güdüleyici olabilir (Şahin, 2007, 182).

2.2.1.4. Sunuş yoluyla öğretimin sınırlılıkları

- Bu stratejide öğrenci pasif olduğu için yanlış öğrenmelerin farkında olunmaz (Dilci, 2011, 149).
- Farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle çeşitlendirilmezse etkisizdir (Bilen, 2002, 83).
- Katılımcı ve yaratıcı öğrenmelerde etkisizdir (Karaağaçlı, 2005, 283).
- Etkili bir şekilde kullanılmazsa ezberleyerek öğrenmeye neden olabilir (Gömleksiz, 2004, 123).
- İşbirliği ve iletişim yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamaz (Şahin, 2007, 182).

2.2.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğretim, öğrencilerin aktif durumda olduğu, öğretmenin öğrencilere rehberlik ederek öğrencileri akıl yürütme süreçlerini kullanmaya yönlendirdiği bir stratejidir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 43). Buluş yoluyla öğretim stratejisi, S. Bruner tarafından geliştirilmiştir (Gömleksiz, 2004, 124). Buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin, tartışarak, soru sorarak, bilgiye ulaşarak, bilgi ve olaylar üzerine yorumlar getirmelerini gerekli kılar (Balım, 2009, 16).

Bu stratejide öğretim merak ve problemle başlar (Uşun, 2008, 154). Öğretimin temel amacı, öğrencilerin öğrenilecek konunun yapısını öğretmenin rehberliğinde örnekler üzerinde çalışarak keşfetmesidir (Taşdemir, 2000, 121). Bunun içinde öğrencilere problem durumları verilerek öğrencilerin soru sormaları sağlanmalıdır. (Taşdemir, 2000, 121). Bu stratejide öğretmenin görevi, fazlaca örnek sunmak, öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı arayıp buldurmaktır (Uşun, 2008, 154).

Bu stratejinin kurucusu Bruner’e göre öğrenmede pekiştireçlerin önemli bir yeri vardır ve öğrencinin bir şeyi başarıp, öğrendiğinde hissettiği mutluluk onun için bir içsel pekiştireç rolü oynamaktadır (Beydoğan, 2000, 53). Bu yüzden öğretmenlerin öğretim ortamında öğrencilerin merak duygusunu uyandırıcı etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir (Beydoğan, 2000, 53).

Buluş yoluyla öğrenmede şu dört ilke üzerine inşa edilmiştir:

- Öğrencilerin öğrenmeye hazır oluşunu sağlayacak unsurların belirlenmesi: öğrencinin içten güdülenmesi (Fidan, 1985, 90 -91; Özer, 2005, 124).
- Öğretim kapsamının yapılandırılması ve nitelikleri: öğretimin başarıya ulaşması için konuların anlamlı, temel kavramlara dayandırılması ve bütünlük gösterecek biçimde yapılandırılması (Fidan, 1985, 92; Özer, 2005, 125).
- Öğrenme yaşantılarının sıralanması yaşantıların öğrencinin zihinsel gelişim aşamaları doğrultusunda sıralanması (Fidan, 1985, 93; Özer, 2005, 126).
- Öğrenme sürecinde pekiştireçlerin rolü ve verilme biçimi öğrenmede pekiştirmenin zamanlaması iyi belirlenmelidir. Pekiştirme öğrenciye amacına ulaşmakta olduğunu bildirmeli, onu güdüleyebilmelidir (Fidan, 1985, 93; Özer, 2005, 126).

Buluş yoluyla öğretimin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerini geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla geliştirdiğine inanılmaktadır (Balım, 2009, 16). Ancak öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları da bilinmektedir (Jacobsen ve ark.1985, Akt: Bilen, 2002, 85). Bu bağlamda bu yaklaşımın öğrencilere istenen özellikleri kazandırması için öğretmenlerin bu stratejiyi etkili olarak kullanabilmesi gerekmektedir.

2.2.2.1. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması

Jacobsen, Eggen, Kauchak ve Dulaney’e (1985, Akt: Açıkgöz, 2005, 362), göre buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanış aşamaları şöyledir:

Öğretmen: Örnekleri sunar.

Öğrenci: Örnekleri betimler.

Öğretmen: Ek örnekleri sunar.

Öğrenci: Ek örnekleri betimler ve öncekilerle karşılaştırır.

Öğretmen: Ek örnekleri ya da örnek olamayacak durumları sunar.

Öğrenci: Örnekleri karşılaştırır ve farklılıkları bulur.

Öğretmen: Öğrencilerin ilişkileri keşfetmesine yardım eder.

Öğrenci: İlişkileri açıklar.

Öğretmen: Daha fazla örnek ister.

2.2.2.2. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

- Kullanılacak örnekler dikkatle seçilmeli ve öğrencinin üzerinde çalışabileceği nitelikte olmalıdır (Bilen, 2002, 85).
- Öğrencilere genellemeye ulaşmaları için verilen süre de kişisel farklılıkla dikkate alınmalıdır (Bilen, 2002, 86).
- Bu stratejide zaman, araç gereç ve materyaller etkili kullanılmalıdır (Akbaba, Yazıcı ve Samancı, 2007, 242).
- Öğretmen öğrencinin kendi kendine öğreneceği ortamı oluşturmmalıdır (Erciyeş, 2007, 176).
- Buluş yoluyla öğretim aceleye getirilemez, bu yüzden öğretmen sabırlı ve esnek olmalıdır (Karaağaçlı, 2005, 302).
- Seçilen soru, problem durumu öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmelidir (Karaağaçlı, 2005, 302).
- Öğrenciler gerekli ön öğrenmeleri sağlandıktan sonra bu strateji uygulanmalıdır (Hürsen ve Uzunboylu, 2011, 47; Taşdemir, 2000, 123).
- Öğrencilere üst düzey hedef davranışların kazandırılmasında kullanılmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere seçenekler sunmalı, değişik yaklaşımlar geliştirmek için yaşantılar sağlamalıdır (Karaağaçlı, 2005, 302).
- Öğretmen bu stratejide ipuçları dışında hiçbir açıklamada bulunmamalı yalnızca rehberlik yapmalı ve tartışmanın konu dışına çıkmamasına dikkat etmelidir (Sönmez, 2008, 106)

2.2.2.3. Buluş yoluyla öğretimin faydaları

- Öğrencilerde yaratıcı düşünceyi ve problem çözme becerisini geliştirir (Dilci, 2011, 151).
- Öğrencide öğrenmeye yönelik motivasyon oluşturur (Gömleksiz, 2004, 124).
- Öğrencide düşünme becerilerini büyük ölçüde geliştirir (Bilen, 2002, 85).
- Öğrencinin ezberleyerek öğrenmesi yerine zihnini etkin bir şekilde kullanmasını sağlar ve üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirir (Şahin, 2007, 189).
- Öğrenci ulaştığı ilke ve genellemeleri yeni bir problem durumuna uygulayarak yaşamını kolaylaştırır (Bilen, 2002, 84)
- Öğrencilerin merakını artırır (Çulha, 2006, 13).
- Öğrenciler bilgiyi depolamayı değil; bilgiyi çözümlemeyi öğrenirler (Şahin, 2007, 190).
- Öğrencilerin içsel olarak güdülenmeyi öğrenir (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 96).
- Verilen örnekler karmaşık konuların öğrenilmesini kolaylaştırır (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 97).

2.2.2.4. Buluş yoluyla öğretimin sınırlılıkları

- Öğrencilerin ön öğrenmeleri yeterli olmalıdır (Taşdemir, 2000, 123; Uzunboyulu ve Hürsen, 2011, 47).
- Fazla araç gereç kullanmak gerektiğinden maliyeti yüksektir (Gömleksiz, 2004, 125).
- Kalabalık gruplarda etkili kullanımı güçtür (Dilci, 2011, 152).
- Her konunun öğretime uygun değildir (Gömleksiz, 2004, 125).
- Öğretmenin bilgi ve becerisinin çok iyi düzeyde olması gerekir (Taşdemir, 2000, 123).
- Tek tip problem durumlarında öğrenciler bağımsız düşünmeyerek bilgiye ulaşmada isteksizlik gösterebilirler (Karaağaçlı, 2005, 301).
- Öğrenciler keşfi yapamazlarsa hayal kırıklığı yaşayabilirler (Çulha, 2007, 13).
- Buluş yoluyla öğretimin planlaması iyi yapılmazsa öğrencilerde kafa karışıklığına neden olabilir (Çulha, 2007, 13).
- Kalabalık gruplarda uygulanması zordur (Hürsen ve Uzunboyulu, 2011, 47)

2.2.3. Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Araştırma inceleme yoluyla öğretim yaklaşımı bir filozof, sosyal psikolog ve sosyal pedagog olan John Dewey tarafından geliştirilmiştir (Bender, 2005, 14).

John Dewey'in eğitim anlayışının ve dolayısıyla araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin temelini pragmatizm oluşturmaktadır. Pragmatizm, kişilerin yalnızca duyu organları aracılığıyla aldıklarını bilebileceğini savunarak; pragmatik eğitimin temelinde kişisel tecrübelerin olduğunu ifade eder (Çetin, 1994, 662).

Eğitim anlayışının temelini demokrasi düşüncesi oluşturan Dewey, okulda yer verilen derslerin, çocuğun gerçek hayatta işine yarayacak, ilgisini çekecek bilgi ve becerilere, problemlere göre şekillendirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Bakır, 2007, 24; Bender, 2005, 17).

Araştırma inceleme yoluyla öğretim yaklaşımının temeli pragmatizmin oluşturduğu yapılandırmacılığa dayanır. Yapılandırmacı anlayış çocukların önceki bilgilerinin yeni öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu ve öğrenmede çevreyle etkileşimin önemi üzerinde durur (Bay, 2008, 46).

Araştırma inceleme yoluyla öğretim bir çeşit problem çözme yaklaşımıdır (Savaş, 2007, 137). Bu bağlamda araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi bir problemin çözülmesi esasına dayanır. Problem çözme ise karşılaşılan güçlükleri gidermede izlenen yollar olarak tanımlanmaktadır (Karaağaçlı, 2005, 308).

Problem çözme sürecinin aşamaları ise şöyledir (Sönmez, 2008, 238):

1. Problemin farkına varma ve sınırlama
2. Çözümle ilgili kaynakları tarayarak bilgi toplama
3. Denenceler kurma
4. Uygun araçları hazırlayarak veri toplama
5. Denenceleri test etme
6. Çözümü bulma

Araştırma yoluyla öğretim stratejisinin uygulanması sırasında yer alan işlemler bilimsel bir araştırma sürecinde yer alan işlemlerle aynı olduğu için araştırma yoluyla öğrenme yalnızca bir konunun öğretimi amacıyla değil, öğrencilere araştırma ve

problem çözme becerilerinin kazandırılması amacıyla da kullanılabilir (Açıkgöz, 2005, 355).

Öğretme- öğrenme sürecinde araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin kullanılması öğrencilere problem çözme becerisi kazandırır. Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinde öğrenci kaynaklara ulaşmayı, insanlarla sağlıklı iletişim kurmayı, ulaştığı bilgiyi paylaşmayı ve aldığı sorumluluğu yerine getirmeyi öğrenir (Gözütok, 2006, 150). Bu bağlamda Çalışkan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğretim yaklaşımının kullanmasının eleştirel düşüncüyü geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma inceleme yoluyla öğretimde bir problem durumu vardır. Bir durumun problem olarak tanımlanabilmesi için, bu problem durumunun kararsızlık ve birden fazla olası çözüm yolunu içermesi gerekmektedir (Ripple, 1967, Akt: Karasar, 2002, 54).

Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulanışında ilk olarak problem durumu tanımlanır, bazen problem durumları bir başka dersin işleniş sırasında doğal olarak ortaya çıkabilir, böyle bir durumda soru – cevap tekniği öğrenciyi problem üzerinde düşünmeye yönlendirebilir. Bazı durumlarda ise problem öğretmen tarafından da ortaya konulabilir (Bilen, 2002, 89). Her iki durumda da, problem çözümünde izlenecek basamaklar tahtaya yazılmalı ve ders bitimine kadar da silinmemelidir (Sönmez, 2008, 110). Öğrencilerin problem üzerinde düşünürken, düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamının hazırlanması ve öğrencilere ihtiyaç duydukları zamanın verilmesi denencelerin kendiliğinden ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Bilen, 2002, 90).

Denenceler, problemi çözüme ulaştırabileceği varsayılan çözüm yollarıdır. “Araştırmalarda değişkenler arasında var olduğu kestirilen ilişkiye araştırma dilinde “denence” (hypothesis- hipotez) denir” (Karasar, 2002, 68).

Karasar iki tür denence olduğunu belirtmektedir (Karasar, 2002, 70):

1. Araştırma denencesi (H1): Araştırma sonucunu kestiren ve genellikle bir tarafı tutan ya da tarafların farklılığını savunan bir ifadedir. Bu tür denenceler araştırmanın amaçları bölümünde yer alırlar ve verilerin toplanmasını, sınanmasını ve yorumunu şekillendirirler.

2. İstatiksel Denence (H0): Karşılaştırmalarda taraf tutmayan, farksızlığı, değişkenler arasında ilişkisizliği savunan bir ifadedir. Verilerin çözümünde önemli bir yer tutarlar.

Denenceler oluşturulduktan sonra veriler toplanarak denenceler test edilir; veriler denenceleri doğruluyorsa sonuca gidilir, doğrulamıyorsa denenceler yeniden düzenlenir (Bilen, 2002, 90).

2.2.3.1. Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulama biçimleri

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulama şekli, yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş olmak üzere iki şekilde olabilmektedir (Açıkgöz, 2005, 356 – 357).

a. Yönlendirilmiş Uygulama: Bu tür uygulamada, öğretmen öğrencileri yönlendirici bir role sahiptir. Araştırma konusuyla ilgili bilgiler öğretmen tarafından verilir. Bu uygulamada, öğrenci inceleme yapar, sonuç çıkarır ve genellemelere ulaşır (Karaağaçlı, 2005, 309).

b. Yönlendirilmemiş Uygulama: Bu tür uygulamada ise öğretmenin etkisi azalmıştır. Öğretmen öğrencilerin zorlandıkları yerlerde öğrencilere yardım eder (Açıkgöz, 2005, 357). Yönlendirilmemiş uygulamada öğrencilere daha az yönlendirme ve daha çok sorumluluk verilirken bireysel projeler yaptırılır (Gözütok, 2006, 150). Öğrenciler bilgi toplar, sonuç çıkararak genellemelere ulaşır (Karaağaçlı, 2005, 309).

2.2.3.2. Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

Bu stratejide hedef davranışların düzeyi uygulama, analiz, sentez, örgütleme, kişilik ve devinişsel alanda tüm basamakları kapsamalıdır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 43).

- Bu strateji kullanılırken örnek olay, beyin fırtınası, problem çözme, deney, gezi gözlem gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (Ortakuz, 2006, 22).

- Bu stratejide önce dersle ilgili temel kavramlar belirlenerek öğrencilerin bu kavramlarla ilgili ön koşul bilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır (Sönmez, 2008, 113).
- Öğretmen öğrencilere problemin çözümü için gerekli olan araç ve gerecin sağlanmasında rehber olmalıdır (Erciyeş, 2007, 180).
- Öğrenciye verilen problem üzerinde çalışmalarını için yeterli süre verilmeli ve öğrenciler çözüme yönelik fikirlerini söylemeye özendirilmelidir (Bilen, 2002, 90).
- Seçilen problemler gerçek hayattan olmalı ve öğrencinin ilgisini çekmelidir (Erciyeş, 2007, 180).
- Bu stratejiyi kullanmadan önce öğrenciye stratejinin adımları öğretilmelidir (Erciyeş, 2007, 180).
- Öğretmen, öğrencilerin zaman kayıplarını önlemek ve doğru veri toplama kaynaklarına ulaşmalarını sağlamak için onları yönlendirmelidir (Karaağaçlı, 2005, 310).

2.2.3.3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin faydaları

- Öğrencilerin bağımsız ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirir (Karaağaçlı, 2005, 309).
- Sınıf içi ve sınıf dışında uygulanabilir (Erciyeş, 2007, 179).
- Öğrenciler farklı ve çeşitli kaynaklara ulaşma yeteneği kazanırlar (Karaağaçlı, 2005, 309).
- Öğrencilere neden sonuç ilişkilerini belirlemelerine yardımcı olur (Erciyeş, 2007, 179).
- Üzerinde çalıştıkları problemin her zaman tek doğru cevabının olmaması öğrencileri çok yönlü düşünmeye sevk eder (Şahin, 2007, 195).
- Öğrenciler öğrenme etkinliğinde bizzat yer aldıklarında üst düzey ve kalıcı öğrenmelere sahip olurlar (Karaağaçlı, 2005, 309).
- Öğrencilerin yaşadıkları şehrin, ülke ve dünyanın problemlerin farkına varmalarını ve bu problemlere çözümler üretmelerini sağlar (Gözütok, 2006, 150).

- Öğrenciler kaynaklara ulaşmayı, insanlarla bir arada yaşamayı bilgiyi paylaşmayı, aldığı sorumluluğu yerine getirmeyi öğrenir (Gözütok, 2006, 150).

2.2.3.4. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin sınırlılıkları

- Fazla zaman gerektirir (Şahin, 2007, 196).
- Kaynak ve dokümanlar parasal maliyetli olabilir (Karaağaçlı, 2005, 310).
- Değerlendirme aşamasında sınıf dışında yapılması gereken çalışmaların öğrenciler tarafından yapıp yapılmadığını değerlendirmek zor olabilir (Karaağaçlı, 2005, 310).
- Her konunun öğretilmesi için uygun olmayabilir (Şahin, 2007, 196).
- Öğrencilerin gereken alt yapıya sahip olmaması durumunda beklenen öğrenmelerin gerçekleşmesi zordur (Demircioğlu, 2003, 144).
- Ele alınan problemlerin her zaman öğrencinin hayatıyla ilişkilendirilmesi zor olabilir. Bu da öğrencinin ilgi ve isteğini olumsuz etkileyebilir (Şahin, 2007, 196).
- Kalabalık sınıflarda öğretmen her öğrenciye yeterince rehberlik sağlayamayabilir (Şahin, 2007, 196).

2.3. Öğretim Sürecinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler

2.3.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi öğretmenin işleyeceği konunun öğretmen tarafından anlatılarak öğretilmesi şeklinde uygulanan bir yöntemdir (Dilci, 2011, 154).

Anlatım yöntemi öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemler arasında yer almaktadır (Akbulut, 2004, 67). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldığı zaman tercih edilen bir yöntemdir (Sönmez, 2008, 221). Anlatım yöntemi, dersin girişinde, öğrenciyi güdülemede, bir konunun açıklanmasında, özetlenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Güven, 2008, 261). Bunlara ilaveten anlatım yöntemi anlaşılması zor olan konuların anlaşılır hale getirilmesinde, derinlemesine çalışılan konular arasındaki boşlukların doldurulmasında kullanılmaktadır (Bilen, 2002, 112).

Anlatım yönteminin etkili olabilmesi için, öğretmenin konuya hâkim olması, dili kullanma ve iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ayrıca, bu yöntemde anlatımın görsel materyallerle desteklemiş olması, anlatımın kısa ve ilginç olması, öğrencilerle göz temasının kurulması, öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımındaki açıklığın önemli olduğu bilinmelidir (Küçükahmet, 2001, 75). İlaveten bu yöntemde yönteminde öğrencileri tamamen pasif bırakmayarak öğrencilerden gelecek sorulara açık olunması gerekmektedir. Anlatım yöntemi, ancak bu şekilde kullanıldığı takdirde faydalı olacaktır.

Aslında anlatım yönteminin eleştirilmesinin ve etkisiz bir yöntem olarak kabul edilmesinin sebebi, sık ve yanlış kullanılmasıdır (Küçükahmet, 2001, 75). Yoksa hemen hemen her derste ve konuda anlatım yöntemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç sosyal alandaki dersler söz konusu olunca biraz daha artmış gibi gözükmektedir. Özellikle tarih dersi anlatım yönteminin kullanılması için oldukça elverişli bir ders olarak kabul edilmiş ve derslerde ağırlıklı olarak anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Bu bağlamda çok uzun zamandan beri kullanılan anlatım yöntemini günümüze taşıyan unsur, yöntemin etkililiği değil; kullanımının kolay ve maliyetinin düşük olmasıdır (Erciyeş, 2007, 183). Bu sebepten anlatım yöntemi öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılmaya devam etmektedir. Nitekim günümüzde yapılan araştırmalarda bu görüşün geçerliliğini kaybetmediğini göstermektedir (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2006; Ulusoy, 2009; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Akpınar ve Gezer, 2010; Kurtulgan ve Köstüklü, 2010).

2005 yılından itibaren eğitim sistemimizde öğrencinin bilgiyi önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak oluşturması ve yorumlaması temeline dayanan öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, 53). Bu anlayış doğrultusunda öğretmen merkezli öğretim uygulamaları yerini öğrenci etkinliğine dayalı; öğrencinin sorgulayarak yorum yaptığı ve araştırarak öğrendiklerini yapılandırdığı öğretim uygulamalarına bırakmıştır (Ünal ve Çelikkaya, 2009, 198). Bu noktada tarih derslerinde ağırlıklı olarak ve tek başına kullanılacak anlatım yöntemi öğrencilere tarih dersleriyle kazandırmak istediğimiz özelliklere ulaştırmak için de yetersiz kalacaktır. Çünkü tarih dersiyle, öğrencinin, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, araştırma ve sorgulama yapabilen, sorun çözebilen, girişimcilik becerisine sahip, değişim ve sürekliliği algılayabilen; barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini

kavrayan, bunları koruyan ve geliştirilmesi için duyarlı olan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2011). Bu hedeflere ulaşabilmek için öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin etkin olması gerektiğinden, anlatım yönteminin tek başına kullanılması bu hedeflere ulaşmada yetersiz kalmaktadır.

2.3.1.1. Anlatım yönteminin faydaları

- Fazla zaman gerektirmez.
- Kalabalık sınıflarda uygulanabilir.
- Öğrencilerin içerik hakkında ortak bir görüşe sahip olmalarını sağlar (Güven, 2008, 263).
- Öğretmenin sürpriz bir durumla karşılaşmasını önleyeceğinden öğretmene güven verir (Küçükahmet, 2001, 76).
- Öğrencilere dinleme ve not alma alışkanlıkları kazandırır (Güven, 2008, 263).
- Öğrencilerin temel kavramları, tanımlamaları ve genellemeleri öğrenmeleri sağlar (Gömleksiz, 2004, 128).

2.3.1.2. Anlatım yönteminin sınırlılıkları

- Etkili kullanılmazsa öğrencilerin ezberleyerek öğrenmelerine yol açabilir.
- Öğrencileri aktif olarak öğrenme etkinliğine katmadığı için öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesi zorlaşır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp- karşılanmadığını anlamak zordur (Küçükahmet, 2001, 76).
- Üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili değildir.
- Öğrencinin sıkılmasına ve dikkatinin dağılmasına sebep olabilir (Kemertaş, 2003, 132).
- Duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerde etkisizdir (Küçükahmet, 2001, 76).
- Tek yönlü bir iletişime sebep olur (Gömleksiz, 2004, 128).

2.3.1.3. Anlatım yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Anlatım belli bir plan dâhilinde bilinenden bilinmeyene doğru yapılmalıdır (Ocak, 2007, 220).
- Anlatım esnasında öğrenciler düşünmeye sevk edilmeli, bunun için ara sıra öğrencilere soru yöneltilmelidir (Ocak, 2007, 220).
- Anlatımın süresi kısa olmalıdır (Bilen, 2002, 112).
- Anlatım araç ve gereçlerle, görsel materyallerle desteklenmelidir.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Gömleksiz, 2004, 128).
- Anlatımın etkili olabilmesi için öğretmen ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili kullanmalıdır.
- Anlatım açık, anlaşılır ve inandırıcı olmalıdır (Bilen, 2002, 112).
- Öğretmen bu yöntemi kullanırken örneklere yer vermelidir.
- Anlatım bütün- parça-bütün ilişkisine göre yapılmalıdır (Bilen, 2002, 113).
- Öğrencilere soru sorma fırsatı verilmelidir (Küçükahmet, 2001, 77).

2.3.2. Soru - Cevap Yöntemi

Soru- cevap yöntemi öğretmenin yönelttiği sorulara öğrencilerin cevap vermesi esasına dayanan bir öğretim yöntemidir. Soru - cevap aynı zamanda öğretimin temelinde yer alan ve bütün öğretim yöntemleriyle kullanılabilen bir yöntemdir (Köken, 2002, 94). Soru - cevap yöntemiyle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilirken; öğrenmenin gerçekleşip, gerçekleşmediği ve dersin etkililiği de kontrol edilmiş olur (Ocak, 2007, 221).

Eski Yunan'da Sokrates, fikirleri derinleştirmek, inançları sorgulamak, yeni bilgiye ulaşmayı sağlamak için soru- cevabı kullanmıştır (Çulha, 2010, 290). Bu yüzden soru- cevap yöntemi sokratik yöntem olarak da isimlendirilmektedir. Soru - cevap yöntemi, düz anlatım yönteminin sıkıcılığı ve monotonluğuna bir tepki olarak geliştirilmiştir (Köken, 2002, 93; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 57). Bu bağlamda soru- cevap yöntemi, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak dersi monotonluktan kurtarma, öğrencilerin neleri ne kadar öğrendiklerini, neleri yanlış ve eksik öğrendiklerini saptama, konuları pekiştirme amacıyla kullanılmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2009, 92). Günümüzde soru cevap yöntemi yalnızca öğrenilenlerin tekrarı için

değil; düşünmeyi sağlamak, öğrencilerin kişisel yorumlar yapabilmelerini, kendi düşüncelerini ifade ederken başkalarının düşüncelerine saygı gösterebilme gibi davranışlar kazanabilmelerini sağlamak içinde kullanılmaktadır (Aydın, 2001, 58).

Bilişsel alan sınıflama yönteminde soru türleri dört gruba ayrılır. Bu soru türleri: bilişsel bellek soruları, birleştirme (yakınsama) soruları, genişletme soruları ve değerlendirme sorularıdır (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.2).

Bilişsel bellek soruları: Bilişsel bellek, ezberlenmiş ya da bilgi dağarcığına alınmış bilgi demektir (Listeleme, adlandırma ve tekrar) (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.2). Bilişsel bellek soruları en alt düşünce düzeyinde çağrışım (ezberleme ve hatırlama) ile sınırlı kalan sorulardır (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.2). Örneğin, Osmanlı Devleti'nin kaç yılında kurulduğunu belirtiniz sorusu bu tip bir sorudur. Bilişsel bellek soruları yazılırken, anımsama, ayırt etme, tanımlama, adlandırma, belirtme, anlatma gibi sözcüklerden yararlanılabilir (Tekindal, 2003, 261).

Birleştirme (Yakınsama) soruları: Birleştirme, ya da yakınsama, bir araya getirme, birleştirme demek olup, birleştirme soruları da kişinin düşüncelerini birleştirici ya da birbirine yaklaştırmaya soruları ifade eder (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.4). Bu tür soruların cevaplarının öğretmen ve öğrenci tarafından bilindiği kabul edilir (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.4; Tekindal, 2003, 261). Bu tür sorularda belirli gerçeklerin anımsanması, fikirlerin geri getirilmesi ve bunların birleştirilerek organize edilmesi ve öğrencilerin kendi cümleleriyle ifade edilmesi istenir (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.4). Örneğin, 1. Meşrutiyet ve 2. Meşrutiyet dönemlerini karşılaştırınız gibi. Birleştirici sorular yazılırken, birleştirme, açıklama, betimleme, karşılaştırma, neden, nasıl değiştirme, kendi sözcükleri ile ifade etme, yorumlama gibi sözcükler kullanılır (Tekindal, 2003, 262).

Genişletme (Ayırıcı – Divergent) Soruları: Genişletme hipotez haline getirme ya da mümkün olan ve kanıtlarla desteklenen belirli bir sayıda cevabı teşvik etme ve anlamlı sorular sorma anlamına gelir (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.6). Bu soru düzeyi genellikle öğrencileri düşünmeye zorlar, düşünceyi kanıtlarla desteklemeyi gerektirir ve öğrencinin vereceği cevabı tahmin etmek çok zordur. Genişletme türü sorular, özgün ve yaratıcı cevaplar ister (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.6). Örneğin, İnsanların tarihe ilgi duyması için bir öneri geliştirin gibi. Bu soru tipinde tasarım yapma, öngörude

bulunma, hipotez kurma, yeniden yapılandırma, sonuç çıkarma gibi sözcükler kullanılır (Tekindal, 2003, 262).

Değerlendirme Soruları: Elde edilen bilgilerin, ortaya atılan yargıların vb. değerleri, doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında bir yargıya varma işi değerlendirme olarak adlandırılır (Tekindal, 2003, 262). Değerlendirme soruları, yargı, değerler ve seçeneklerle ilgili düşünce alanını kapsar (Demirtaş ve Barth, 1997, 9.8). Değerlendirme rastgele yapılmaz, belli standartlara dayandırılarak yapılır (Tekindal, 2003, 262). Değerlendirme düzey soruları, değerlendirme, yargılama, savunma, eleştirme, karar verme, önerme gibi sözcükleri içerir (Tekindal, 2003, 262). Örneğin, kapitülasyonların Osmanlı ekonomisi üzerine etkilerini değerlendirin ya da Osmanlı Devletindeki devşirme sistemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Şeklindeki sorular değerlendirme sorusu olarak öğrencilere sorulabilir.

Sorunun kişiye mi yoksa sınıfa mı yöneltileceği de soru cevap yönteminde önemli bir noktadır. Bu bağlamda sorulacak soru bütün sınıfa yöneltilerek öğrencilere cevaplarını düşünmeleri için süresi verilmeli, ardından soruyu cevaplayacak kişi belirlenmelidir (Bilen, 2002, 154). Tekniğin bu şekilde uygulanması sınıftaki bütün öğrencilerin soruya cevap verme ihtimallerinin olduğunu düşünmelerini sağlar ve onları uyanık tutar (Bilen, 2002,154). Ancak yapılan araştırmalar, önce cevaplayıcının belirlendiği durumlarda başarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Gage ve Berliner, 1984, Akt: Açıkgöz, 2005, 334). Yine yapılan araştırmalar, öğrencilerin sorulan sorulara üst düzey cevaplar verebilmelerinde verilen sürenin önem taşıdığını göstermekte; bu bağlamda sorulan sorunun yanıtlanması için 3-5 saniye beklenilmesinin öğrencinin soruya nitelikli cevaplar vermesini sağladığı bilinmektedir (Carol, 1989; Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 198). Yine Baysen, Soylu ve Baysen'in (2003) yaptığı araştırmaya göre, soru sorulduğunda verilecek cevap için bekleme süresinin artırılması, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını ve fikirlerini daha fazla ifade etmelerini sağlamaktadır.

Sosyal bilgilerin amaçlarından biri de öğrencilerin düşünebilme yeteneğinin gelişmesini sağlamaktır (Köken, 2002, 92). Bu bağlamda tarih öğretiminde öğrencilere sorulacak sorular, onları düşünmeye, zihinlerinin farklı yönlerini kullanmaya yöneltecek sorular olmalıdır. Tarih derslerinde öğrencilerin cevaplaması beklenen sorular, kısa

ezbere dayalı bilgi soruları olmamalıdır. Bu bağlamda bir savaşın tarihinin veya sonucunun öğrencilere soru olarak yöneltilmesi öğrencinin ezber yapmasına sebep olacak ve öğrencinin düşünme süreçlerini kullanmasına engel olacaktır. Bu sebepten tarih dersinde öğrencilerin değerlendirme, karşılaştırma yorumlama ve tahmin etme becerilerini geliştiren sorular sorulmalıdır. Ancak böyle sorular öğrencileri ezberden uzaklaştıracak; düşünme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirecektir.

2.3.2.1. Soru-cevap yönteminin faydaları

- Fikirleri ifade etme, toplum içinde konuşma yeteneği kazandırır.
- Öğrencileri düşünmeye yönlendirir (Binbaşioğlu, 1983, 109).
- Öğrencileri güdüler ve dikkatini artırır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 57).
- Öğrencilerin yanlış ve eksik öğrenmelerinin ortaya çıkmasını ve düzeltilmesini sağlar (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, 60).
- Öğretilenlerin tekrarını ve pekişmesini sağlar (Kemertaş, 2003, 137).
- Öğrencilerde grup halinde düşünebilme becerisi geliştirir (Beydoğan, 2000, 64).

2.3.2.2. Soru-cevap yönteminin sınırlılıkları

- Kısa cevap içeren sorular öğrencileri ezbere yöneltebilir.
- Soruya doğru cevap veremeyen öğrencilerin özgüvenleri olumsuz etkilenebilir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 58).
- Verilen cevaba diğer öğrenciler müdahale edebilir, bu da soruyu cevaplayan öğrencinin fikirlerini düzenleyip ifade etmesine engel olur.
- Yanlış cevapların fazla olması, zaman kaybına sebep olur (Küçükahmet, 2001, 79).
- Sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi öğretimi sıkıcı yapar (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 58).
- Öğrencinin sorulan soruya cevap araması serbest düşüncüyü engelleyebilir (Kemertaş, 2003, 138).
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (İşman ve Eskicumalı, 2003, 89).
- Belirli öğrenmeleri ortaya çıkaracak soru hazırlamak ve sormak güçtür (Küçükahmet, 2001, 79).

- Öğrencilere soru sorma fırsatı tanıma konunun dışına çıkılmasına ve dersin amacından uzaklaşmasına sebep olabilir (İşman ve ESKİCUMALI, 2003, 89).

2.3.2.3. Soru-cevap yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Soru somut, açık, anlaşılır, kısa olmalıdır (Sözer, 1998, 88).
- Sorulan sorular, sınıfın düzeyine ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerden gelecek sorulara da açık olunmalıdır.
- Öğrencilerin soruyu anlamadıkları durumlarda öğretmen farklı bir anlatımla soruyu yeniden sormalı, soru için öğrencinin bilgisinin yeterli olmadığı durumlarda ise, öğretmen öğrencilere ek bilgiler vermelidir (Gözütok, 2006, 220).
- Öğrencilere nitelikli, ezbere dayalı olmayan öğrencilerin düşünme süreçlerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan sorular sorulmalıdır.
- Soru tüm sınıfa sorulmalı, biraz bekledikten sonra cevap vermesi istenen öğrencinin ismi söylenmelidir (Küçükahmet, 2001, 80).
- Öğrencilerin soruyu tam olarak cevaplama istenmeli, öğrenci soruyu cevaplamakta zorlanıyorsa, bir başka öğrenciye söz verilerek soruyu cevaplamakta zorlanan öğrenciye yardım etmesi sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2001, 80).
- Kolay sorular yavaş öğrenen öğrencilere yöneltilmelidir (Açıkgöz, 2005, 334).
- Öğretmen tüm yanıtları dinlemeli, ama sadece doğru olanları pekiştirmeli, hatalı cevaplar düzeltilmelidir (Bilen, 2002, 155).

2.3.3. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, bir konu üzerinde iki ya da daha fazla sayıda öğrencinin karşılıklı olarak görüşlerini belirtmesidir (Karaağaçlı, 2005, 183). Tartışma yönteminde öğrenciler sorunları anlar, tanımlar ve bu sorunlara çözüm olabilecek fikirler üretirler (Küçükahmet, 2001, 93- 94). Bu bağlamda bu yöntemde öğrenciler aktif olarak, bilgi, fikir ve tutum alışverişinde bulunurlar (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 177).

Tartışma, rahat bir ortamda, öylesine yapılan bir sohbet değildir (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 177). Bu sebepten tartışma, günlük yaşamdan farklı olarak belirli bir

plan ve program dâhilinde öğrencilere belirli davranışları kazandırmak için yapılır (Demircioğlu, 2003, 153). Bu davranışlarından bazıları, inandığı fikri savunma, kendini ifade etme, soru sorma, sorulara cevap verme farklı bakış açılarını anlayabilmedir (Taşpınar, 2010, 82). Bu özellikler, günümüzün çok boyutlu dünyasında öğrencilerin sahip olmasını istediğimiz özellikler arasında yer alır. Bu da öğretimin geleneksel bilgi aktarımına dayanan kalıbından çıkmasını gerektirir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgi birimleri üzerinde bilinçli bir irdeleme yaparak düşünme becerilerini geliştirmek, onlara olumlu iletişim becerileri kazandırmak, derinlemesine düşünmeyi ve fikir üretmeyi sağlamak için öğretmenlerin derslerinde tartışma yöntemini kullanması gerekmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 177).

Tartışma yöntemi soru cevap yönteminden farklıdır; soru cevap yönteminde yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında bir etkileşim olurken; tartışma yönteminde sınıftaki etkileşim çok boyutlu hale gelmekte; öğretmen ve öğrenci etkileşiminin yanı sıra öğrenciler arasında da dinamik ilişki söz konusu olmaktadır (Güven, 2008, 266).

Tartışma yönteminin amacına ulaşabilmesi için dikkat edilmesi unsurlar, tartışmanın bir amacının olması ve ön hazırlığının yapılmış olmasıdır (Küçükahmet, 2001, 93). Amacı belirlenmeyen bir tartışma, boşa geçen zamandan ve söz karmaşasından öteye gitmeyecek; ön hazırlığı yapılmayan bir tartışma ise öğrencilerin görüş oluşturmada ve görüşlerini savunmada zorluk yaşamalarına sebep olacaktır. Bu sebepten tartışma yönteminde amaç belirlenmiş ve ön hazırlık yapılmış olmalıdır.

Tartışma yönteminin iyi kullanılmaması, bu yöntemi öğretmenin sorduğu fazla bir zihinsel çaba gerektirmeyen sorulara öğrencilerin verdiği basit yanıtlardan ve öğrenilenlerin tekrarından ibaret hale getirecektir (Gözütok, 2006, 231). Tartışma yönteminin sağlıklı bir şekilde uygulanması için öğretmenin tartışma başlamadan önce öğrencilerine, açık ve anlaşılır bir dille tartışmanın kuralları ile ilgili yönergeyi belirtmesi gerekmektedir (Gözütok, 2006, 232).

Bu yöntem, öğrencilerin konuyla ilgili anlamadığı veya yanlış anladığı noktaların belirlenmesini, öğrenilenlerin harekete geçirilmesini ve günlük hayatla ilişkilendirmesini sağlar (Güven, 2008, 266).

Tartışma yöntemi, tarih dersinin öğretmenin anlatımına dayalı ve ezber gerektiren bir ders olduğu yönündeki anlayışı değiştirerek öğrenciyi aktif hale

getirecektir. Tarih durağan bir bilim değildir; değişim ve süreklilik tarih biliminde önemli olan kavramlar arasında yer almaktadır; bu bağlamda tarih alanındaki yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler değişmekte ve bu bilgilere yeni yorumlar eklenmektedir (Dinç, 2010, 1442). Dolayısıyla “bulgu”, “kanıt”, “yorum süreci” gibi kavramlar tarih biliminin öğeleri arasında yer aldığından, tarih bilimi tartışma kültürü için gereken alt yapıya sahiptir (Kaya, 2010, 347 - 348).

Tarih bilgisinin önemli kısmı üzerinde henüz görüş birliğine varılamamış, tartışmaya açık konulardan oluşur ve bu konular ise o tarihsel olay hakkındaki farklı bakış açılarını, yorumları yansıtır (Dinç, 2010, 232). Bunun için, derslerde yalnızca kitaplarda yer alan bilgilerden değil; her türlü yazılı, görsel kaynaklardan da faydalanılarak öğrencilerin söz konusu tarihsel olay hakkında farklı bakış açılarını yorum farklılıklarını görmeleri sağlanmalıdır (Dinç, 2010, 232).

Tarih öğretiminde tartışma yöntemini farklı şekillerde kullanmak mümkündür. Örneğin tarih dersinde 18. Yüzyıl İslahatları işlenirken konunun sonunda bu ıslahatların başarıya ulaşamamasının nedenleri üzerine bir grup tartışması yapılabilir. Tartışma sürerken, 18. yüzyıl ıslahatlarının başarıya ulaşması için neler yapılabilirdi? Sorusuna beyin fırtınası ile cevap aranabilir. Ya da öğrencilere 19. Yüzyıl Osmanlı toplumunu yansıtan bir fotoğraf gösterilebilir, ardından Osmanlı batılılaşmasının Osmanlı toplumuna etkileri panel tekniği ile ele alınabilir. Ya da örneğin tarih dersinde Türklerin Anadolu’ya yerleşmeleri konusunu işleyen bir öğretmen konuyu anlattıktan sonra dersin son yarım saatinde öğrencilerden 6 kişilik vızıltı grupları kurmalarının isteyerek öğrencilere konuyla ilgili çalışma yaprakları dağıtır (Demircioğlu, 2003, 157). Öğrencilerin çalışma yaprağındaki yönergeleri yerine getirmesinin ardından vızıltı gruplarının 6 dakikada yaptığı çalışma sonucu ulaştıkları sonucu sınıfla paylaşmaları istenir. Ardından sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda en başarılı olan gruplar belirlenir (Demircioğlu, 2003, 157).

Tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılması öğrencilerin demokratik tutum ve değerleri kazanmalarına yardımcı olacaktır. Ancak, öğrencilerde tartışma bilinç ve becerisi teorik bilgilerle değil; yaşanılarak ve gözlenerek gelişir bu yüzden sınıf ortamının demokratik olması ve öğretmenin eleştirel bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Kaya, 2010, 357).

Tartışma yönteminde birçok teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerden yaygın olarak kullanılanlar şunlardır:

Büyük Grup Tartışması Tekniği:

Bu teknikte sınıf gruplara ayrılmayarak tartışma tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilir. Bu teknik, öğrenci sayısının küçük gruplara bölünemeyecek kadar az olduğu (7- 9 kişi) sınıflarda kullanılır (Sönmez, 2003, 244). Bu teknikte tartışmayı yöneten bir de lider vardır.

Grup tartışması tekniğinde önce tartışılacak konu öğrencilere sunulduktan sonra tartışma istekli öğrencilerden başlatılmalı, öğrencilerden görüşlerini gerekçeleriyle belirtmeleri istenmeli, tartışmanın lideri olan kişinin bir görüşün yanında yer almamasına ve bütün öğrencilerin görüş belirtmesine özen gösterilmelidir (Sönmez, 2003, 244).

Bu teknikte öğrencilerin birbirlerini görecektir biçimde oturmaları, liderin tartışmayı başlattıktan sonra ikinci plana geçmesi, tartışılması gereken noktaları belirlemesi, tartışmanın güdüleyici ve canlı olmasına özen gösterilmesi ve tartışmanın bitiminde özet yapılıp, sonuçların rapor edilmesi önemli olan noktalardır (Bilen, 2002, 122 - 123). Tartışmanın sonunda yapılan değerlendirmede, tartışmanın lideri de kendi görüşlerini belirtir ve açık olmayan noktalara yorumlar getirir (Güven, 2008, 266).

Münazara Tekniği

Bu teknikte sınıf iki gruba ayrılır. Belirlenen konu hakkında birbirine karşı olan iki görüş gruplar tarafından savunulur. Gruplar, öğretmen tarafından önceden verilen konu hakkında hazırlık yaparlar ve verilen süre içinde hazırlıklarını tamamlarlar (İşman ve Eskicumalı, 2003, 90). Tartışma seyirciler ve jüri tarafından izlenir. Seyirciler, beğendikleri konuşmacıları alkışlayarak jüriyi yönlendirmeye çalışırlar (Küçükahmet, 2001, 94). Tartışmanın sonunda jüri kazanan tarafı açıklar. Savunduğu tez üzerinde hazırlığını iyi yapan ve inandırıcı fikirler ileri süren, kazanan taraf olur (Kemertaş, 2003, 194). Bu teknik öğrencilere kendi görüşünü savunma, dili etkili kullanma, karşıt görüşleri çürütmek için bilgilerinden faydalanma becerisi kazandırır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 65). Münazarada savunulan görüşlerin doğruluğu veya yanlışlığı değil; görüşlerin etkili bir biçimde savunulması önemli olduğundan bu teknikte yanlış olan

görüş de kazanabilir; bu da öğrencileri yanlış davranışlara götürebilir (Sönmez, 2003, 245).

Örneğin tarih dersi için örnek verecek olursak Sanayi İnkılâbı konusu münazara tekniği ile ele alınabilir. Bunun için oluşturulan gruplardan biri sanayi inkılabının ortaya çıkışını olumlu değerlendirip, gerekçeleri ile (üretimin artması gibi) savunurken; diğer grup ise, sanayi inkılabının karşısında yer alarak (sanayi inkılabının Avrupalı devletleri sömürge yarışına itmesi gibi) karşı fikri çürütmeye çalışabilir.

Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası öğrencilerin kavram, olay veya bir problem üzerinde yaratıcılıklarını kullanarak fikir üretmelerini sağlayan bir tartışma tekniğidir. Beyin fırtınasında öğrencilerden belirli bir süre içinde verilen probleme mümkün oldukça çok sayıda çözüm üretmeleri istenir. Bu teknikte söylenenlerin niteliği değil sayısı önemlidir (Bilen, 2002, 164).

Beyin fırtınası heyecanlı bir grup tartışmasını gerektirir; grup tartışmasında bir öğrencinin ileri sürdüğü görüş diğer öğrenciler için uyarıcı etki yaratarak, diğer öğrencilerin aklına başka bir fikirler getirir (Bilen, 2002, 164). Beyin fırtınası tekniğinde öğrenciler, fikirlerini herhangi bir kısıtlama getirmeden fikirlerinin uçuk kaçık, alışılmışın dışında olup olmadığına bakmadan dile getirirler (Gözütok, 2006, 164).

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanışında dikkat edilmesi gereken temel noktalar: fikirlerin eleştirip değerlendirmekten kaçınılması ve görüşlerin rahatça ifade edilmesine imkân tanıyarak yeni ve orijinal fikirler üretilmesini sağlamaktır (Bilen, 2002, 165). Ayrıca fikir üretilirken öğrenci görüşlerinin eleştirilmemesi öğrencilerin yaratıcı düşünmesinin engellenmemesi için gereklidir (Demircioğlu, 2003, 149).

Beyin fırtınası tekniğinde öğrenciler söz alarak konuşmalı, belirtilen görüşler tahtaya yazılmalı, üretecek fikir kalmadığı zaman beyin fırtınası durdurularak fikirler okunmalı benzer olanlar birleştirilmeli, çözüm yolları belirlenmeli, ilgisiz fikirler çıkarılmalı ve çözüm önerileri öncelik sırasına konmalıdır (Gözütok, 2006, 249; Yalın, 2003, 65).

Tarih derslerinde kullanılacak beyin fırtınası öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılacak bir tekniktir. Birçok kavram ve tarihsel problem beyin fırtınası tekniği ile ele alınabilir. Örneğin Fransız İhtilali konusu işlenirken öğrencilere “ihtilal” kavramının ne anlama geldiği ile ilgili bir beyin fırtınası yaptırılarak bu kavramın tanımına öğrencilerin belirttiği fikirlerden yola çıkılarak ulaşılabilir. Ya da örneğin Türkiye’nin Avrupa birliğine girmesi konusunda, AB’ye üyelik gerçekleşmezse AB’ye karşılık ne tür alternatifler denenebilir? Şeklinde bir soru temelinde beyin fırtınası yapılabilir.

Küçük Grup Tartışması Tekniği (Buzz Grup \ Vızıltı Grupları)

Küçük grup tartışma tekniği, geniş ölçüde katılımın sağlanması için büyük grubun küçük gruplara ayrılmasıyla gerçekleştirilir (Bilen, 2002, 125). Küçük grup tartışmasına kısa süreli tartışma grupları da denilmektedir (Küçükahmet, 2001, 96). Gruplar grupta yer alan kişilerin sayısına ve tartışacakları süreye göre isimlendirilirler (Karaca, 2006, 105). Mesela vızıltı 66 adı verilen grup, 6 kişiden oluşur ve problemi 6 dakika tartışarak çözüm yollarını bulmaya çalışır. Ya da vızıltı 22 grubu 2’şer kişiden oluşur ve problemi kendi aralarında 2 dakika boyunca tartışarak sonuca ulaşmaya çalışırlar. Tartışmanın sonunda gruplar ulaştıkları sonucu sınıfla paylaşırlar. Küçük grup tartışması tekniği çekingen öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamada, zamanın kısıtlı olduğu durumlarda, derse olan ilgiyi artırmada ve bir film, belgesel izlendikten sonra öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla kullanılabilir (Hatcher ve Andrews, 1963; Akt: Bilen, 2002, 126).

Seminer Tekniği

Seminer tekniğinde belli bir konu veya sorun üzerinde bilgi alışverişi yapma amaçlanır (Yaşar ve Gültekin, 2009,94). Bu teknikte öğrenciler üzerinde tartışılacak konu ile ilgili çalışma ve inceleme yaparlar, ardından bu çalışma ve inceleme sonuçları üzerinde tartışma yapılır (Yaşar ve Gültekin, 2009, 94). Seminerin bir kişi tarafından verildiği durumda ise tartışma semineri veren kişi ile izleyiciler arasında yapılır (Karaca, 2006, 110). Daha çok lisansüstü eğitimde kullanılan seminer tekniği üst düzey öğrenmeleri gerçekleştiren bir tekniktir (Erciyeş, 2007, 188).

Panel Tekniği

Panel tekniğinde, küçük bir grup ilgi çekici bir konuyu büyük bir dinleyici grubunun karşısında tartışır (Bilen, 2002, 129). Panelde amaçlanan bir fikrin savunulması veya çürütülmesi değil dinleyicilerin konu ile ilgili derinlemesine bilgilendirilmesidir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 91). Panel başkanı (öğretmen veya konu hakkında bilgi sahibi bir öğrenci) konuşmacılara eşit sürelerle söz hakkı verir (Küçükahmet, 2001, 95). Panel başkanı panel esnasında konunun dağılmasını önler, panelin sonunda tartışmayı özetler, dinleyicilerin panelistlere soru sormasını sağlar (Yıldızlar, 2009, 190).

Zıt Panel Tekniği

Sınıfın yarısının soru soran, diğer yarısının ise cevap veren iki gruba ayrılmasıyla gerçekleştirilen zıt panel tartışma tekniği kısmen tartışılmış fakat tam olarak açıklığa kavuşturulamamış konular tartışılırken kullanılır (Bilen, 2002, 135). Bunda amaç, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak, konuyla ilgili yanlış anlamaları düzeltmek ve işlenen bölümleri gözden geçirmektir (Bilen, 2002, 135). Soru soracak ve soruları cevaplayacak gruplar belirlendikten sonra tartışılacak olan soru sınıfa sunulur, gruplara sorularını hazırlamak ve olası cevapları hazırlamaları için 10- 15 dakika verilir (Sönmez, 2003, 244). Ardından sorulan sorular cevaplanır. Bu teknikte soru soran ve cevap veren kişiler aynı olmamalıdır (Yıldızlar, 2009, 191). Ancak; cevaplar soru soran kişiler için yeterince açıklayıcı olmazsa, soruyu soranlar kendi çözüm yollarını önerirler (Bilen, 2002, 136).

Forum Tekniği

Bu tartışma tekniğinde belirlenen konu üzerinde bilgi sahibi olan bir öğrenci grubu ele alınan konunun farklı boyutları hakkında dinleyici gruba ayrıntılı bilgiler verir (Güven, 2008, 267). Bu teknikte de tartışmayı yöneten ve sonunda özetleyen bir lider bulunur. Panele oldukça benzeyen bir tartışma tekniği olan forum panele göre daha kurallıdır; konuşmacılar arasında tartışma ve soru sorma olmaz; ancak dinleyiciler konuşmacılara soru sorabilir ve kendi düşüncelerini ifade edebilirler (Bilen, 2002, 146). Bu tartışma tekniği bir konunun farklı yönlerinin açıklığa kavuşturulmasını ve dinleyicilerin etkin katılımını sağlamaktadır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 68 - 69).

Açık Oturum Tekniği

Açık oturum düşünsel, siyasal, toplumsal vb. içerikli bir konunun farklı görüşlere sahip bir öğrenci grubu tarafından bir başkan yönetiminde ve bir dinleyici grubun önünde tartışılması esasına dayanır (Sönmez, 2003, 245). Açık oturumun panelden farkı, açıkoturumda konuşmacıların, başkandan söz alarak konuşmasıdır (Yıldızlar, 2009, 193). Açık oturuma katılanların ve açık oturumu yöneten kişinin alanında uzman olması, somut verilerden hareket etmeleri ve anlaşılır bir dil kullanmaları gerekmektedir (Taşdemir, 2000, 135).

Kollegyum Tekniği

Kollegyum, iki panel grubundan oluşan bir tartışma tekniğidir. Birinci panel grubu konunun uzmanı olan kaynak kişilerden, ikincisi ise öğrencilerden oluşur (Bilen, 2002, 147). Dinleyicileri temsil eden öğrenci grubunun görüşlerini açıklayabilmesi ve kaynak gruba sorular yöneltebilmesi için konuyla ilgili ön hazırlık yapmış olması gerekir (Taşdemir, 2000, 136).

Sempozyum Tekniği

Sempozyum bilimsel bir konunun farklı yönleri üzerine hazırlanan bildirilerin konunun uzmanları tarafından 15 dakikalık süreyle dinleyici grubuna oturum başkanı yönetiminde sunulmasıdır (Erciyeş, 2007, 187). Sempozyumda konuşmacıların belirttikleri görüşler birbirinden bağımsız ve diğer konuları tamamlayacak şekilde olmalıdır (Taşdemir, 2000, 134). Sempozyum da konuşmacının sözü tamamlanıncaya kadar kesilmez, konuşmalar tamamlandıktan sonra, konuşmacılar önce kendi aralarında sonra da dinleyicilerle birlikte konuyu tartışarak sonuca ulaşırlar (Bilen, 2002, 139).

Konferans Tekniği

Farklı uzmanların sanatsal, bilimsel toplumsal, eğitsel bir yönü olan bir konu üzerinde bilgi vermek amacıyla yaptıkları bir konuşma türüdür (Sönmez, 2008, 224). Konferans için etkili bir anlatım ve özetlemeyi gerektirir (Karaca, 2006, 110). Konferans bir öğretim tekniği olarak uygulanabileceği gibi, konferans vermek üzere bir uzmanın sınıfa davet edilmesi veya öğrencilerin konferansın yapılacağı yere götürülmesi şeklinde de gerçekleştirilebilir (Taşpınar, 2010, 80).

2.3.3.1. Tartışma Yönteminin Faydaları

- Öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların gelişmesini sağlar.
- Öğrencilerde görüşlerini gerekçeleriyle savunma, karşısındakinin görüşünü dinleme, hoş görülme olma, çok boyutlu düşünme, farklı bakış açılarını görebilme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme yeteneği kazandırır (Demirel, 2005, 74).
- Başkalarını dinleme becerisini kazandırır (Güven, 2008, 274).
- Kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirir (Demircioğlu, 2003, 154).
- Öğrencilerin ilgilerini artırır (Binbaşıoğlu, 1983, 112).
- Öğrencilerde çözümleme, kavrama ve yorumlama yeteneğini geliştirir (Binbaşıoğlu, 1983, 112).
- Öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilerin liderlik özelliklerini açığa çıkarır (Dilci, 2011, 171).
- Öğrencilerde bir gruba ait olma duygusu geliştirir (Küçükahmet, 2001, 100).
- Grup etkileşimini sağlayarak, çelişkileri ortaya çıkarır (Dilci, 2011, 170).

2.3.3.2. Tartışma yönteminin sınırlılıkları

- Tartışmaları sonuçlandırmak güç olabilir (Küçükahmet, 2001, 101).
- Tartışma amacının dışına çıkabilir (Güven, 2008, 274).
- Fazla zaman gerektirir.
- İyi yapılmış bir ön hazırlık gerektirir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 92)
- Kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür (Gömleksiz, 2004, 136).
- Tartışmalar ilerledikçe sessizliği sağlamak güçleşebilir (Uşun, 2008, 163).
- Tartışmalar kişiselleşebilir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 92).
- Öğrencileri ayrı ayrı değerlendirmek zordur (Güven, 2008, 274).

2.3.3.3. Tartışma yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Tartışma konusu öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.
- Tartışmanın amacı, tartışırken hangi sorulara cevap aranacağı, hangi tartışma tekniklerine yer verileceği, ne kadar süre ayrılacağı ve tartışma sonunda ne yapılacağı tahtaya yazılmalıdır (Demirel, 2005, 75).
- Sınıf düzeni tartışmaya uygun hale getirilmelidir (Küçükahmet, 2001, 102).
- Açıkça belirtilmiş bir problem üzerinde tartışmayı başlatıp tartışmanın konu dışına çıkmamasına özen gösterilmelidir (Uşun, 2008, 163).
- Ön hazırlık yapılmalıdır (Gömleksiz, 2004, 136).
- Tartışmanın lideri kendi fikirlerini tartışmacılara benimsetmeye çalışmamalıdır (Kemertaş, 2003, 199).
- Öğrencilerin fikirlerini nedenleriyle belirtmeleri sağlanmalıdır (Uşun, 2008, 164).
- Zaman iyi kullanılmalı ve tartışmanın özeti yapılmalıdır (Küçükahmet, 2001, 103).
- Baskıcı, pasif ya da sinirli kişilik yapısına sahip öğrencilerin tartışmayı yönetmesine izin verilmemeli ancak bu öğrencilerin de tartışmaya katılması sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2001, 101).
- Tartışmaya dersin tamamı ayrılmamalıdır (Demirel, 2005, 75).

2.3.4. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi, probleme dayalı öğrenme veya problem çözmeye dayalı öğrenme olarak da isimlendirilebilmektedir. Örneğin; Sönmez (2008) ve Kalaycı (2001) “problem çözme”; Çiftçi (2001) “problem çözmeye dayalı öğrenme”; Karakuş (2006), Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007) ise “probleme dayalı öğrenme” tanımlarını kullanmışlardır.

Problem organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlara verilen isimdir (Açıkgöz, 2005, 357). Problem çözme ise karşılaşılan güçlükleri yenerek bir amaca ulaşma sürecidir (Güven, 2008, 279).

Bir durumun problem olarak nitelendirilebilmesi için şu iki koşula sahip olması gerekmektedir (Ripple, 1967, Akt: Karasar, 2002, s.54):

- Kararsızlık durumu
- Birden fazla olası çözüm yolu

Bu koşullardan kararsızlık durumu, çalışılan konuda verilecek kararın bazı bilinmeyen hususlar ve sebeplerden dolayı ertelenmesidir (Karaağaçlı, 2005, 257). Çözümü belli ve tek olan durumlar, problem olarak tanımlanamazlar; bir durumun problem olarak nitelendirilmesi için, birden fazla çözüm yolunu içermesi gerekmektedir (Karaağaçlı, 2005, 257). Problem çözme yöntemi, bir problemin farklı boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkânların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içerir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 93). Bu doğrultuda öğrenciler sınama yanılma, kavrama ve taklit yoluyla problemi çözmeye çalışmaktadırlar (Karaağaçlı, 2005, 259).

Problem çözme yönteminin kurucusu John Dewey'dir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 93). Dewey (1910) Nasıl Düşünürüz? adlı eserinde problem çözme konusunu ele alarak Yansıtıcı Düşünme kuramı doğrultusunda problem çözme yöntemini geliştirmiştir. (Kalaycı, 2001, 12). Dewey'e göre düşünmeyle problem çözme içi içedir (Kalaycı, 2001, 12). Problem çözme yaklaşımının temeli, John Dewey' in genel problem çözme yöntemindeki 5 aşamaya dayanmaktadır (Küçükahmet, 2001, 81):

1. Problemi tanımlama
2. Geçici hipotezleri formüle etme
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama
4. Sonuca ulaşma
5. Sonuçları test etme

Kalaycı (2001) sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılmasını aşağıda belirtilen basamaklara ayırmıştır (Kalaycı, 2001, 42):

1. Problem çözme aşamalarının açıklanması.
2. Problemin anlaşılması.
3. Bilgilerin toplanması.
4. Bilginin çözümü ve yorumu.

5. Çözüm yollarının belirlenmesi.
6. En etkili çözümün seçilmesi.
7. Raporun hazırlanması.
8. Raporun sunulması.
9. Değerlendirme/ düzeltme.

Problem çözme yönteminde hangi model izlenirse izlensin bu yöntem öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecinin içine katarak; öğrencilerde düşünme ve karar verme gibi yaşam becerilerini geliştirecektir.

Öğretimde problem çözme yönteminin kullanılması, öğrencileri araştırma yapmaya sevk edecek ve aynı zamanda öğrendiklerini birbirleriyle paylaşımlarını sağlayacaktır. (Açıkgöz, 2005, 358).

Problem denilince, çoğu kişinin aklına matematik ve fen alanındaki problemler gelmektedir (Ata, 1997, 44). Nitekim Çiftçi (2001)'nin sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin problem çözme metodunu kullanmayı tam olarak bilmedikleri ve problem çözme metodunun daha çok fen ve matematik derslerinde kullanılabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Ancak problem çözme yöntemini tarih dersinde de kullanmak mümkündür. Çünkü tarih insanların karşılaştıkları problemlere nasıl cevap verdikleriyle doludur (Ata, 1997, 43).

“Tarih geçmişte insanların doğal veya sosyal sebeplerden dolayı karşılaştıkları problemlere nasıl cevaplar verdikleri ile doludur. Örneğin Türklerin orta Asya’dan göç etmesine doğa şartları yani iklimin değişmesi yol açmıştır. Demek ki göç olgusu bir probleme verilen cevaptır...tarih dersinde yapılması gereken geçmişte yaşayan insanların karşılaştığı problemleri nasıl çözdüğünü göstererek, öğrenciyi günlük yaşamda karşılaşılabileceği problemlerle başa çıkmasını sağlayacak zihinsel becerilerle donatmaktır”(Ata, 1997, 57-58).

Gray, tarih derslerinde problem çözme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin çeşitli hipotezler ortaya koymalarını, bunlarla ilgili bilgileri farklı kaynaklardan arayıp bulmalarını ve arkadaşlarının düşüncelerini dinleyerek ortak kararlara ve görüşlere ulaşmalarını sağladığını belirtmektedir (Akt: Dinç: 2009, 1444). Tarih dersinde problem çözme yönteminin uygulanmasıyla öğrenciler tarih dersini, tarihinin kullandığı

bilimsel yöntem üzerine kurarak, tarihin bilimsel verilere dayandığını anlayacaklardır (Ata, 1997, 163). Böylece öğrencilerin tarih dersinde aktif olarak yer alması öğrencilerin birçok zihinsel yetinin gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Derse aktif katılım, dersi zevkli hale getirerek öğrencilerin derse duydukları ilgiyi de artıracaktır.

Ata, tarih problemlerini, yakınsak, öteleme, empatik, ıraksak, hipotetik ve çekişmeli tarih problemleri olmak üzere altıya ayırmaktadır (Ata, 1997, 43):

Yakınsak tarih problemleri tek cevabı olan problemlerdir. Yakınsak tarih problemlerine bir örnek verecek olursak: Cumhuriyet döneminde lakapların sıklıkla kullanılması toplumsal hayatta bir karışıklığa sebep olmuştur. Mustafa Kemal de bu karışıklığı önlemek için soyadı kanunu çıkarmış kendisi de Atatürk soyadını almıştır. Tarih bu örnekte olduğu gibi tek cevabı olan problemlerle doludur (Ata, 1997, 48).

Öteleme tarih problemlerinde öğrencinin söz konusu tarihsel durum veya problem için geleceğe dönük tahminler yapması beklenir. Öğrenci tarihsel olayla ilgili kendi düşüncesini söyler, sonra öğretmen tarihsel gerçeği açıkladığında; öğrenci kendi düşüncesi ile tarihsel gerçek arasındaki benzerlikleri farklılıkları görür. Örneğin öğrencilere Lale devrinde Avrupa başkentlerinde geçici elçilikler oluşturulmasının Osmanlı devletini, kültürel, siyasi ve sosyal açıdan ne şekilde etkilemiş olabileceğini ve bu görevi yapan elçilerin bu görev hakkındaki düşüncelerinin neler olabileceğini sorması öğrencilerin öteleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Ata, 1997, 49 - 50).

İraksak tarih problemlerinde ise tarihsel problem çok boyutludur ve birden çok cevabı bulunmaktadır. Örneğin “Atatürk günümüzde yaşasaydı, Avrupa birliğine üyelik sürecinde nasıl bir politika izlerdi?” Sorusu ıraksak türden bir problemdir. Burada Atatürk’ün günümüzde yaşasaydı, Avrupa birliğine giriş için gereken düzenlemeleri yapacağı veya Avrupa Birliği yerine farklı alternatifler üzerinde durup- durmayacağını bilmediğimizden bu tür sorular öğrenciyi yaratıcı düşünceye zorlar. Ayrıca, Bu tür problemler öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir (Ata, 1997, 56).

Hipotetik tarih problemlerinde ise, öğrencilerin var sayılı düşünmesi amaçlanır. Hipotetik tarih soruları geleceğe değil; geçmişe yönelik sorulur. Hipotetik tarih problemlerinde olayın değişkenlerinden biri değiştirilir ve sonucun nasıl olabileceği

hakkında öğrencinin düşüncesi alınır. Örneğin Fatih Sultan Mehmet İstanbul’u fethetmesiydi ne olurdu? Sorusu bu tip problemlere örnektir (Ata, 1997, 57 - 58).

Çekişmeli tarih problemlerinde olayla ilgili bilgi ve belge eksikliği olduğundan bu olayla ilgili farklı düşünceler vardır. Bu tip problemleri çözmek oldukça zor olduğundan öğrencileri başka türde (yakınsak, ıraksak tarih problemleri gibi) tarih problemleri ile karşılaştırarak öğrencileri problem çözmeye alıştırmak daha doğru olacaktır (Ata, 1997, 58 - 59).

Ata (1997) empatik tarih problemlerini açıklarken empati ile sempati kavramlarının karıştırıldığından bahsetmiş ancak kendisi de bu kavram karışıklığını empatik tarih problemlerini çözmeyi “siz olsanız ne yapardınız?” Tekniği şeklinde ele alarak yapmıştır. (Yılmaz ve Koca, 2012, 859). Çünkü siz olsaydınız ne yapardınız şeklindeki bir soru öğrencinin geçmişteki olay veya kişi ile sempati yapma yani, özdeşim kurması anlamına gelmekte bu da öğrencilerin geçmişe bugünün penceresinden bakmasına sebep olmakta, dolayısıyla böyle bir soru empatik tarih sorusu olmamaktadır (Yılmaz ve Koca, 2012, 859). Bu bağlamda empatik tarih problemlerini çözerken bu problemlerde yer alan durum kendine ait, geçmişte var olan koşulları ile ele alınmalı ve geçmişte yer alan insanların duygu ve düşüncelerini o insanların kendi bakış açılarından anlamaya çalışmak amaçlanmalıdır. Örneğin “III. Selim döneminde elçilik görevinde bulunan Osmanlı diplomatları görevleri boyunca neler hissetmiş ve düşünmüş olabilir?” Sorusu öğrencilerin kendilerini o dönemde elçilik yapan diplomatların yerine koymalarına ve onların duygu ve düşüncelerini anlamalarına yardımcı olacaktır.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma- sorgulama, sorun çözme becerileri tarih dersi öğretim programı ile ulaşılması beklenen temel beceriler arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Problem çözme yöntemi öğrencilerde bu becerilerin gelişmesini sağlayan yöntemlerden biridir.

2005- 2006 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim öğretim uygulamalarında, yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir. Yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin bilgileri kendi deneyimlerine bağlı olarak oluşturmaları beklenir. Bu bağlamda, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde tarih derslerinde kullanılacak problem çözme yöntemi öğretmenlerin klasik yöntemlerin dışına çıkmasını sağlayarak, öğrencilerde kalıcı ve gerçek öğrenmeleri gerçekleştirecektir. Öğrenciler bu yöntemle edindikleri bilgi beceri

ve deneyimleri günümüz dünyasına yansıtabileceklerini öğrenirler. Ancak unutulmaması gereken bir nokta da şu ki: bütün tarihsel olayları problem durumları haline getirmek onların duygusal boyutunu görmemize mani olur bu sebeple tarih derslerinde öğrencilerin tarihi olayların farklı boyutlarını görmelerini sağlayacak farklı yöntemlere de yer vermek gerekmektedir (Ata, 2010, 115).

2.3.4.1. Problem çözme yönteminin faydaları

- Öğrenciler, bilimsel düşünme ve araştırma yöntemini öğrenirler (İşman ve Eskicumalı, 2003, 93).
- Öğrenciler gelecekte karşılaşacakları sorunları tanıma ve çözüm yolları üretme fırsatını yakalarlar (Gömleksiz, 2004, 134).
- Öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır (İşman ve Eskicumalı, 2003, 93).
- Araştırma inceleme ve bilgi toplama alışkanlığı kazandırır (Kemertaş, 2003, 143)
- Kendini farklı zaman, mekân ve rollerde görebilme alışkanlığı kazandırır.
- Öğrencinin öğretime aktif olarak katılmasını sağlar (Beydoğan, 2000, 68).
- Hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi sağlar (Küçükahmet, 2001, 81).
- Öğrenmenin sağlam temellere oturmasını sağlar (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 59).
- Öğrencide karar verme ve eleştirel düşünce yeteneğini geliştirir (Beydoğan, 2000, 68)
- Öğrencilerin, ders kitabı dışındaki farklı materyallerden faydalanmasını sağlar (Küçükahmet, 2001, 81).
- Öğrencilerde üst düzey zihinsel süreçleri (analiz, sentez, değerlendirme, tümevarım, tümdengelim) geliştirir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 93).
- Öğrenciler sonuçlara ulaşmak için nasıl bağımsız düşünceleri gerektiğini öğrenirler (Küçükahmet, 2001, 81).

2.3.4.2. Problem çözme yönteminin sınırlılıkları

- Fazla zaman gerektirir (Karaağaçlı, 2005, 260).
- Öğretmenin bu yöntemi kullanırken çok iyi yetişmiş olması gerekir (Gömleksiz, 2004, 134).

- Bütün derslerde uygulanması zordur (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 59).
- Değerlendirmede zorluklar yaşanabilir (Karaağaçlı, 2005, 260).
- Harcanan emek, enerji ve zamana değmeyebilir (Küçükahmet, 2001, 82).
- Yeterli olgunluğa ulaşmamış öğrencilerde bu yöntemi uygulamak güçtür (Kemertaş, 2003, 143).
- Öğrenciler problemin çözümü için gerekli materyal ve kaynaklara ulaşmada zorluk yaşayabilir (Küçükahmet, 2001, 81).

2.3.4.3. Problem çözme yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Problemin tanımlanıp, çerçevesinin belirlenmesinde öğrencilere yardım etme (Küçükahmet, 2001, 82).
- Problem durumuna ilişkin veriler toplanarak, probleme ilişkin hipotezler kurulmalı ve uygun hipotezler uygulamaya konulmalıdır (Beydoğan, 2000, 67).
- Sistemli düşünebilme (Kemertaş, 2003, 144) .
- Öğrencileri benzer birkaç problemle yüz yüze bırakılmalıdır (Küçükahmet, 2001, 82).
- Problemler ve etkinlikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir (Gömleksiz, 2004, 134).
- Problemin çözümünde dikkatin dağılmaması, dikkat bir yerde toplanması sağlanmalıdır (Kemertaş, 2003, 144) .
- Öğrencilerin kullanacağı araç- gereç temin edilmelidir (Küçükahmet, 2001, 83).
- Öğrencilerin değerlendirmede ölçüt geliştirmelerine yardım edilmelidir (Kemertaş, 2003, 144) .

2.3.5. Rol Oynama (Drama) Yöntemi

Rol oynama yöntemi öğrencilerin öğrenme etkinliğinin merkezinde yer aldığı yaratıcılıklarını kullanarak ve farklı karakterleri canlandığı bir öğrenme sürecini içerir. Bu yöntemde öğrenciler, gerçek rolünden sıyrılıp kendisini başkasının yerine koyar, ya da bir durumda ne yapacağını, neler düşünüp, hissedeceğini hareketlerle gösterir (Açıkgöz, 2005, 366).

Rol oynama yöntemi dramatizasyona dayanır (Küçükahmet, 2001, 88). Rol oynama aynı zamanda drama yönteminde kullanılan bir tekniktir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 73). Dolayısıyla, “rol oynama” ve “drama” kavramları birbirini yakından ilgilendirmektedir. Bu yüzden bu çalışmada rol oynama yöntemi ve drama yöntemi eş anlamlı olacak şekilde kullanılacaktır.

Drama sözcüğünün kökeni, “yaşamak, canlandırmak” anlamlarına gelen Latince “Heatcote” kelimesine dayanır (Beydoğan, 2000, 74). Drama kavramının Türkçe bir karşılığı olmamakla birlikte, sözcük olarak, Yunanca, “dran” kelimesinden türetilmiştir (San, 1990, 573). Dran kelimesi ise yapmak, etmek, eylemek anlamlarına gelmektedir (Lehmann, 1986, akt: San, 1990, 573). Türkçede özellikle halk dilinde kullanılan dram, “acıklı oyun” anlamda kullanılmaktadır (Çakır İlhan, 2006, 272). Ancak drama insanın her türlü eyleminde, vardır; insanın insanla olan her türlü doğrudan ve dolaysız etkileşiminde bir dramatik durum vardır (Çakır İlhan, 2006, 272). Bu bağlamda drama sosyal iletişimin sanatsal şeklidir ve öğrenenler için zengin bir tecrübe sağlamaktadır (Turner- Bisset, 2005, 102).

Drama yöntemi ilk defa İngiltere ve Amerika’da kullanılmıştır (Şengül, 2010, 242). Ülkemizde ise, dramaya yönelik ilk çalışmalar, Prof. Dr. Yahya Akyüz’ün 1913 programına ait düzenlemeleri kapsayan 1914 tarihine ait bir belgeyle şekillenmiştir (Şengül, 2010, 242). Bu belgeyle, ilk kez eğitim ve öğretim etkinliklerinde dramanın bazı uygulamaları yer almıştır (Şengül, 2010, 242). Cumhuriyet’in ilk yıllarında ise İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun gayretleriyle, okullarda tiyatro çalışmaları başlamıştır. (Çakır İlhan, 2006, 272). 1950’lerde ilkokul ve ortaokullarda yapılan gösteriler drama etkinliklerinin bir kısmını kapsarken; 1960’larda ise drama temsil yoluyla canlandırma olarak Ortaokul programlarına girmiştir (Üstündağ, 2002, 190).

Drama, ülkemizde 1980’lerden itibaren bir yöntem olarak gündeme gelmiştir (Şengül, 2010, 242). Bu bağlamda drama yöntemi öğrencilerde yaratıcılık, farklılıklara saygı, eleştirel düşünme, gibi birçok önemli özelliğin gelişmesine katkı sağlayan bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Tok, 2007, 175).

Drama yönteminin informal drama, formal drama, kukla, pandomim ve parmak oyunu gibi türleri mevcuttur (Ocak, 2007, 244). Drama yönteminin bazı türleri şunlardır:

a) *Formal Drama (Biçimsel Drama)*: Formal drama yönteminde, hazırlanan drama metninden öğrenciler haberdar edilir ve öğrencilerin öğretmen tarafından kendilerine verilen rolleri ezberlemesi sağlanır (Demircioğlu, 2005, 166). Formal dramada, kostüm ve dekor kullanılır; öğrenciler belli bir metne bağlı olarak ve ön hazırlık yaparak oyunlarını sergilerler (Demircioğlu, 2005, 166). Bu drama türü daha çok yetişkin öğrencilere yöneliktir (Erciyeş, 2007, 208).

b) *Yaratıcı Drama (Bağımsız / İnformal Drama)*: Yaratıcı drama da konuyu bir olay, olgu, soyut- somut bir durum bir gazete haberi, fotoğraf, yaşantı veya edebiyatın tüm türleri oluşturabilir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011, 301). Bu drama türünde süreci tasarlayan öğretmen olup, kararlar grupla ve öğretmenle birlikte alınmakta ve öğrenciler doğaçlama olarak rollerini biçimlendirmektedirler (Çakır İlhan, 2006, 272 - 274). Amaç bireylere serbest konuşma becerisi kazandırmak, düşüncelerini kendi sözcükleri ile özgürce dile getirmesini sağlamaktır (Uşun, 2008, 174).

c) *Pantomim (Sözsüz oyun)*: Pantomimde duygu, düşünce ve olaylar sadece el, yüz ve vücut hareketleri ile anlatılır (Ocak, 2007, 244; Kemertaş, 184). İlköğretimin ilk sınıflarındaki öğrenciler için yemek yeme, düzenli olma gibi davranışlar, sınıf kuralları, trafik kuralları vb. bu yöntemle öğretiler (Ocak, 2007, 244).

d) *Parmak Oyunu*: Bu yöntem okul öncesi ve ilköğretimin ilk yılları için uygun bir yöntem olup; şiir ve hikâyelerin parmak hareketleriyle dramatizasyonuna dayanır (Ocak, 2007, 244). Öğretmen tarafından, metinde geçen duruma uygun olacak hareketler gösterilir ve öğrencilerden bu hareketleri parmaklarıyla yapmaları istenir (Kemertaş, 2003, 184).

e) *Kukla*: Bir masa üzerine kurulacak bir perdenin arkasından kuklaların oynatılmasına dayanan bir yöntemdir (Kemertaş, 2003, 184). Öğrenciler bu kuklaları oynatıp, seslendirerek, düşüncelerini, hislerini ifade eder. Okul öncesi öğrencileri için uygun bir yöntemdir.

Tarih derslerinde kullanılacak rol oynama yöntemi öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan bir yöntemdir. Rol oynama yöntemiyle öğrenciler kendilerini tarihsel karakterlerle özdeşleştirmeyi öğrenirler (Dinç, 2009, 1444). Kurulan bu özdeşim tarihte yer alan şahıs, olay ve durumları ezberlenmesi gereken bilgiler olmaktan çıkarır ve öğrencilerin tarihsel şahsiyetlerin düşünce yapılarını ve yaptıklarını

anlamalarını sağlar. Dolayısıyla drama farklı zamanlardaki ve kültürlerdeki hayali dünyaları ortaya çıkarmak için fırsatlar sağlar, bu bağlamda drama tarihsel durumların öğretilmesinde paha biçilmez bir araçtır (Turner- Bisset, 2005, 102).

Öğrenciler için tarihsel olaylar oldukça uzak ve soyut olduğundan; tarih derslerinde kullanılacak drama yöntemi öğrencinin tarihsel olayların yaşanmış olaylar olduğunu anlaşılmasını sağlayacaktır (Altıkulaç ve Akhan, 2010, 228). Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel şahsiyetleri ve olayları drama yoluyla öğrenmesi tarih dersinin hikâye tarafını arka plana iterek bu şahsiyetleri ve olayların somutlaşmasını sağlayacaktır (Şengül, 2010, 244). Ancak yapılan araştırmalara göre (Polat, 2006; Taşkaya ve Bal, 2009; Aykaç ve Adıgüzel, 2011) öğretmenler öğretim sürecinde drama yöntemine yeterince yer vermemektedirler. Drama yöntemiyle öğrencinin sahip olacağı kazanımlar düşünüldüğünde öğretmenlerin derslerinde drama uygulamalarına yer vermeleri gerekmektedir. Drama yöntemi aynı zamanda derslerin zevkli geçmesini sağlayacaktır. Bununla ilgili olarak Yalçinkaya (2010) tarafından yapılan araştırma da öğrenciler sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin dersten zevk almalarını, konuyu daha iyi anlamalarını, bilgilerinin kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine, düşünme becerileri kazanmalarına, düşündüklerini rahatça ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretimle yalnızca bilişsel özelliklerin değil; duyuşsal özelliklerin de geliştirilmesi amaçlanır. Yani öğrencilerin zihinsel yetilerini etkili bir şekilde kullanmalarının yanında kendilerine güven duymaları, mutlu, paylaşımcı ve duygularının farkında olmaları gibi özelliklere de sahip olmaları amaçlanır. Öğretim sürecinde kullanılacak drama yöntemi bu amacın gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Tarihte yer alan kişiler, olaylar, durumlar, toplumlar, kültürler, savaş ve barışlar, anlaşmalar, göçler, ihtilaller, yenilikler, değişimler, keşifler, vb. drama yöntemiyle ele alınmaya ve işlenmeye oldukça elverişlidir. Bu bağlamda, mesela Cumhuriyet döneminde hukuk alanında yapılan inkılaplardan, Medeni Kanunun kabulünün Türk aile hayatında ve toplum yapısında meydana getirdiği değişim drama yöntemiyle ele alınabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2012). Öğretmen öğrencilerin bu değişimi anlayabilmesi için resim ve fotoğraflardan faydalanabilir.

2.3.5.1. Rol oynama yönteminin faydaları

- Öğrencilerin farklı kültürlere, toplumlara ve kişilere karşı hoşgörü geliştirmelerini sağlar.
- Eleştirel düşünceyi, yaratıcılığı, hayal gücünü ve estetik anlayışını geliştirir (Uşun, 2008, 177).
- Sözel yeteneği geliştirir (Önder, 2004, 134).
- Problem çözme ve karar verme becerisini geliştirir (Uşun, 2008, 177).
- Öğrencilere durumu hissetme imkânı sağlar (Küçükahmet, 2001, 89).
- Öğrencilerin duygularının ve tutumlarının farkına varmalarına yardım eder (Kemertaş, 2003, 184).
- Belleği geliştirir (Önder, 2004, 131).
- Öğrencilerin kendilerini ve tanımasını sağlar (Şengül, 2010, 243).
- Dikkatin yoğunlaşmasını sağlar (Önder, 2004, 131).

2.3.5.2. Rol oynama yönteminin sınırlılıkları

- Fazla zaman alır.
- Sınıf ortamında drama için gereken sessizlik sağlanamayabilir (Yalçinkaya, 2010, 289).
- Öğrenciler drama çalışmasını ciddiye almazsa çalışma amacına ulaşamayabilir.
- Her öğrenci olayı ve şahısları kolaylıkla anlayamayabilir (Küçükahmet, 2001, 90).
- Yapılan etkinliklerle dersler arasında bağlantı kurmak zorlaşabilir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 96).
- Dersle ilgisi kurulamazsa yöntem amacına ulaşamaz (Küçükahmet, 2001, 90).
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Uzunbolu ve Hürsen, 2011, 61).
- Yetenekli öğrenciler ön plana çıkarken sosyal zenginliği olmayan öğrencilerin dramaya katılımını sağlamak zor olabilir (Yalçinkaya, 2010, 289).

2.3.5.3. Rol oynama yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Dramanın amacı öğrencilere anlatılmalıdır (Güven, 2008, 279).
- Öğretmen, yetenekli öğrencilerin çok aktif, diğer öğrencilerin pasif olmasına müsaade etmemelidir (Karaca, 2006, 117).
- Sınıfta güvenli bir ortam oluşturulmalı, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2001, 91).
- Drama için sınıftaki oturma düzeni izleyicilerin rahatça görebileceği şekilde hazırlanmalıdır (Küçükahmet, 2001, 91).
- İzleyicilerin etkinlikle ilgili gözlemlerini not etmeleri sağlanmalıdır (Kemertaş, 2003, 185).
- Damada yer alan olaylar, durumlar tartışılmalıdır (Yalçinkaya, 2010, 280).

2.3.6. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, yaşamda karşılaşılmış ya da karşılaşıma ihtimali bulunan sorun niteliği taşıyan olaylara öğrencinin katılımıyla, alternatif çözümler üretme temeline dayanır (Gözütok, 2006, 267).

Örnek olay, öğrencilere problem çözme, soru sorma, analiz etme, yorumlama becerisi kazandırırken öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, 54).

Örnek olayda gerçek hayatta karşılaşılan veya karşılaşılmaması muhtemel bir problem durumu öğrencilere sunulur. Örnek olayda yer alan problem durumu, sınıf mevcudu kalabalık ise, sınıfın gruplara ayrılmasıyla; sınıf mevcudu kalabalık değilse bütün sınıfın katılımıyla ele alınır (Gözütok, 2006, 267). Örnek olay öğrencilere basılı olarak veya televizyon, cd, gazete gibi materyallerden faydalanılarak sunulur (Karaca, 2006, 97). Bu materyaller üzerinde çalışan öğrenciler, olayın sebepleri üzerinde tartışarak probleme fikirler ve çözümler üretirler (Güven, 2008, 275).

Örnek olay yönteminin sağladığı en büyük yarar öğrencilerin bildiklerini, öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında uygulama imkânı sağlamasıdır (Sönmez, 2003, 283). Örnek olay yöntemi öğrencilere problem çözme yeteneği kazandırır.

Öğrenciler problem çözümünü dinleyerek öğrenmekten ziyade, gerçek hayattan alınan olgular üzerinde çalışarak öğrenirler (Sönmez, 2003, 284).

Öğrencilerin derslerde geçen kavramlarla gerçek yaşam arasında köprü kurmakta zorlandıkları bilinmektedir (Sönmez, 2003, 283). Örnek olay yöntemi öğretim sürecindeki bu olumsuzluğu ortadan kaldırır. Dolayısıyla öğrenciler örnek olay yöntemiyle öğrenciler işlevsel, başka bir deyişle gerçek yaşamda ihtiyaç duydukları temel nitelik ve becerileri kazanırlar (Demircioğlu, 2005, 149).

Örnek olay türleri, genel biçimli örnek olay ve sunuş biçimli örnek olay olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Sönmez, 2003, 285 – 286). Genel biçimli örnek olay ise kendi içinde; tüm metin halindeki örnek olay, kısaltılmış örnek olay, düzensiz örnek olay, eksik metin, etkileşim durumu ve birbirini izleyen örnek olaylar olmak üzere alt bölümlere ayrılmaktadır (Sönmez, 2003, 286 – 287; Kemertaş, 2003, 201 - 202).

a. Genel Biçim Olarak Örnek Olay

Tüm metin halindeki örnek olay: Bu tür örnek olayda öğrencinin ihtiyaç duyacağı tüm bilgiler yer alır (Sönmez, 2003, 286). Bu tür örnek olaylar oldukça uzun olduğundan öğrencilerin bu örnek olayları analiz etmeleri zaman alır (Sönmez, 2003, 286).

Kısaltılmış örnek olay: Bu tür örnek olaylarda metnin oldukça kısa oluşu öğrencilerin dikkatlerini bir nokta üzerinde toplamalarını sağlar (Kemertaş, 2003, 201). Kısaltılmış örnek olayda öğrenciler, ya tek bir sorun üzerinde; ya da seçenekleri sınırlı olan bir problem durumu üzerinde çalışırlar (Sönmez, 2003, 286). Bu tür örnek olaylar öğretimin alt seviyeleri için daha uygundur (Kemertaş, 2003, 201).

Düzensiz örnek olay: Bu tür örnek olayda, öğrenciye örnek olay hakkında verilen bilgiler belli bir düzen dâhilinde verilmez (Kemertaş, 2003, 201, Sönmez, 2003, 286). Bu örnek olay türünde öğrenciler, örnek olayı bir bütün haline getirdikten sonra çözerler (Sönmez, 2003, 286).

Eksik metin: Örnek olay öğrencilere eksik metin türünde verildiğinde, öğrencilere verilen bilgi oldukça sınırlı olmakta; öğrencilerin daha fazla bilgi alması ise; öğretmene soru sormalarına bağlı olmaktadır (Kemertaş, 2003, 201; Sönmez, 2003, 286). Eksik metin türü örnek olayın kullanım amacı; öğrencilerin doğru soru

sormalarını, analiz yapmalarını sağlamak ve öğrencilere sorun çözme becerisi kazandırmak olmalıdır (Sönmez, 2003, 286).

Etkileşim durumu: Bu tür örnek olayda öğrencilere eksik bilgiler verilir (Kemertaş, 2003, 201). Öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgileri, konuyla ilgili birey ve kurumlara başvurarak alabilirler (Kemertaş, 2003, 201 – 202; Sönmez, 2003, 286).

Birbirini izleyen örnek olaylar: Öğrencilere örnek olayla ilgili bilgiler her basamak işlendikten sonra verilir (Kemertaş, 2003, 202; Sönmez, 2003, 287). Bilgi parçalarının sunulmasının ardından öğrencilerin ek bilgi istemeleri halinde öğrencilere bilgi verilmelidir (Sönmez, 2003, 287). Bu tür örnek olaylar sosyal bilimler eğitiminde kullanılabilir (Kemertaş, 2003, 203).

b.Sunuş Biçimi Olarak Örnek Olay

Örnek olaylar sunuş biçimine göre aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Demircioğlu, 2005, 153):

- Yazılı
- Sözlü
- Filmle
- Slaytla
- Resimle

Öğretmen örnek olayı kendisi yazabilir, hazır olarak sınıfa getirebilir veya bazen de öğrencilerden bir örnek olay kaleme almalarını isteyebilir (Güven, 2008, 276). Öğretmenin örnek olayı kendisinin kaleme alması durumunda yazacağı örnek olayın şu özelliklere sahip olmasına dikkat etmesi gerekmektedir (Sönmez, 2003, 288):

- Örnek olay gerçek ve anlamlı mı?
- Örnek olay meydan okuyucu mu ve bir bütünlük taşıyor mu?
- Örnek olay mantık açısından farklı bir görüş öne sürüyor mu?

Öğrencilerin örnek olayı kendilerinin yazması durumunda problemi çözmek için harcayacakları çaba artacaktır. Çünkü her öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı sorunlar birbirinden farklıdır ve bu da problemin çözümü için çabalamayı gerektirmektedir (Güven, 2008, 276).

Tarih öğretiminde kullanılabilecek örnek olay kaynaklarından bazıları şunlardır (Demircioğlu, 2005, 152):

- Kronolojiler
- Anılar
- Hikâyeler
- Gazetelik tarihsel raporlar
- Araştırma raporları
- Dokumanlar
- Gazeteler
- Bilimsel kitaplar
- Radyo ve televizyon yayınları

Tarih öğretiminde kullanılabilecek örnek olay kaynaklarına arşiv kayıtlarından ve hatırat türü kitaplardan da ulaşmak mümkündür (Köstüklü, 2001, 37).

Gelişen teknoloji örnek olay yöntemi için zengin bir kaynak oluşturmakta ve örnek olayın sunulma şekillerini çeşitlendirmektedir. Devlete ait kuruluşların ve özel kuruluşların kütüphane ve kayıtlarında örnek olay yöntemi için bolca materyal yer almakta; ayrıca MEB'e bağlı FRTM (Film- Radyo- Televizyon ile Eğitim Merkezi) merkezinde de bu yöntem ile ilgili kasetler ve örnek film ve teyp kasetleri yer almaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 165). Günümüzde hızla gelişen bilgisayar teknolojisi CD, DVD multimedya programları ile örnek olay yönteminin kullanılması için imkân sağlamakta ve bu yöntemin kullanmasını ilgi çekici ve pratik hale getirmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000, 165).

Tarih derslerinde kullanılabilecek örnek olay, öğrenciyi aktif bir şekilde öğrenme sürecine katan bir yöntemdir (Demircioğlu, 2005, 148). Örnek olay yönteminde ele alınacak örnek olayın, öğrencilerin seviyesine ve ilgisine uygun olması ve örnek olayın öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için öğretmenin, öğrencilere sorduğu soruların açık ve anlaşılır olması gerekmektedir (Demircioğlu, 2005, 154).

Tarihsel kavrama becerisi tarih öğretiminde öğrencilerin kazanması amaçlanan beceriler arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Bu bağlamda öğrencilerin geçmişi tarihsel empati kurarak yorumlaması, tarihsel kavrama becerisi kazanan öğrencilerin sahip olması gereken davranışlar arasında yer almaktadır (MEB,

2011). Bu bağlamda tarih derslerinde öğrencilere empati yeteneğinin kazandırılması önem taşımaktadır. Şöyle ki:

“Empati öğrencilerin kendilerini geçmişte yaşamış insanların yerine koyarak o zamanda içinde bulunulan durum ve şartlarına göre kendi duygu ve düşüncelerini tanımlamalarını gerektirir. Bu onların işlenen konu hakkındaki ilgilerini artıracak gibi; öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını da sağlayacak ve aşına olmadıkları veya kendilerine ait olmayan düşünce, tutum ve inançlar hakkındaki anlayışlarını yeniden gözden geçirmelerine yardımcı olacaktır” (Dinç, 2009, 1439-1440).

Esnek bir öğretim yaklaşımı olan örnek olay yöntemi tüm derslerde kullanılabilir (Tok, 2007, 170). Bu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanması zordur, ama kalabalık sınıflarda uygulanamayacağı anlamına da gelmemektedir (Tok, 2007, 170).

Örneğin, tarih dersinde Osmanlı’da kültür, sanat ve mimari anlayışını ele alan ve Osmanlı’dan günümüze ulaşan tarihi eserlerin korunmasının önemini öğrencilere kavratmak isteyen bir öğretmen, dersini örnek olay yöntemiyle işlemeyi tercih ederse şu adımları izleyebilir:

- a. Öğretmen son zamanlarda İstanbul’da Haydarpaşa Tren Garında ve Galatasaray Üniversitesinde çıkan yangınlarla ilgili gazete haberlerine ulaşır ve konuyla ilgili bir metin yazar.
- b. Öğrencilerinden ulaştığı gazete haberlerini ve yazdığı metni okuyarak incelemelerini ve buradaki problemi tespit etmeye çalışmalarını ister.
- c. Öğretmen öğrencilere metindeki problem durumuyla ilgili sorular yöneltir ve sorulara verilen cevapların sonunda problem tespit edilmesini sağlar.
- d. Son olarak da tespit edilen probleme çözümler üretilir.

2.3.6.1. Örnek olay yönteminin faydaları

- Tarih dersinde geçmişte yaşanan problem durumlarının örnek olay yöntemiyle ele alınması öğrencileri aktif kılar ve dersi ilgi çekici hale getirir.

- Öğrencilerde bağımsız düşünme, farklı fikirler ortaya koyma, tartışma özelliklerini geliştirir (Demircioğlu, 2005, 150).
- Öğretimde kuram ve uygulama arasında olan farklılığı kaldırır (Sönmez, 2003, 283).
- Öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını gerçek bir olay veya duruma uygulama fırsatı sağlar (Erciyeş, 2007, 189).
- Problem çözme yeteneğini geliştirir (Demircioğlu, 2005, 150).
- Öğrencilerin bilgiye tartışarak ulaşmasını, sınıf ortamının demokratikleşmesini sağlayarak öğrencilerde farklı düşüncelere saygı duyma davranışını geliştirir (Uzunboyu ve Hürsen, 2011, 55).
- Öğrencilerin derste farklı problem durumlarını çözmeyi öğrenmeleri, gerçek problem durumlarında yapacakları hataların sınıf ortamında kalmasını sağlar (Sönmez, 2003, 284).

2.3.6.2. Örnek olay yönteminin sınırlılıkları

- Uzun zaman alan bir yöntemdir (Küçükahmet, 2001, 91).
- Öğretmenin önceden çok iyi hazırlanması gerekir (Küçükahmet, 2001, 91).
- Kalabalık sınıflarda planlama, uygulama ve değerlendirme yapmak güçtür (Karaağaçlı, 2005, 163).
- Gereken hazırlık yapılmazsa, yalnızca örnek olayda görev alanların aktif olduğu bir süreç yaşanır (Karaağaçlı, 2005, 162).
- İncelenmesi düşünülen olaya, uyan bir örnek olay yazmak zor olabilir (Gömleksiz, 2004, 132).
- Tartışmaları yönetmede zorluklar yaşanabilir (Küçükahmet, 2001, 92).
- Örnek olay bazı durumlarda gerçeği olduğu gibi karşılayamayabilir (Sönmez, 2003, 284).

2.3.6.3. Örnek olay yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Örnek olay yönteminde ele alınan olayın dersin hedeflerine, öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerekir (Kemertaş, 2003, 203).

- Örnek olayda yer alan olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları hakkında yorumları ortaya çıkarmak için öğrencilere sorulacak sorular önceden hazırlanmalı ve soruların ne zaman sorulacağı belirlenmelidir (Yalın, 2003, 63).
- Örnek olay gerçek yaşamdan alınmışsa olaydaki şahıs isimleri, yer ve zaman isimleri değiştirilmelidir (Küçükahmet, 2001, 92).
- Örnek olay öğrencinin ilgisini çekmeli ve araç- gereçlerle desteklenmelidir (Sönmez, 2003, 289).
- Öğrencilerin yanlış çözümlemelere ulaşması önlenmeli, bunun için öğrenciler sorularla yönlendirilmeli ve olayın bütün olarak değerlendirmesi yapılmalıdır (Küçükahmet, 2001, 92).
- Örnek olay yöntemiyle dersin işlenmesinin ardından, örnek olaydaki yetersizlikler belirlenmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır (Sönmez, 2003, 289).

2.3.7. Gezi Yöntemi

Gezi yöntemi, okul dışı planlı ve düzenli etkinlikler yoluyla öğrencinin yeni ve istendik davranışlar kazanmasına yardımcı olan bir yöntemdir (Bilen, 2002, 214).

Gezi okul ve sınıf içi çalışmaları tamamlamak, daha anlamlı hale getirmek amacıyla, yapılan planlı ziyaretlerdir (Bilen, 2002, 214). Bu planlı ziyaretlerle öğrenciler, gerçek dünyayı görme imkânına sahip olurlar (Küçükahmet, 2001, 85).

Öğrencilere geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak, tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları içerdiğini fark ettirmek, öğrencilere çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak tarih dersinin genel amaçları arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2011). İlaveten öğrencilerin tarih dersiyle tarihi çevreye korumaya ilişkin alışkanlıklar edinmeleri, kültür ve çevre mirasına sahip çıkma davranışını kazanmaları, tarihi eser kaçakçılığını önlemeye yönelik tutum geliştirilmeleri gibi hedeflere ulaşmak istenmektedir (Ata, 2002, 1-2). Bu hedefler sınıf ortamında öğrencilere kazandırılması zor olan bilgi, beceri ve tutumlardır. (Kale, 2010, 195). Sözü edilen bu hedeflerin gerçekleştirilmesi tarih eğitiminde müzelerin, tarihi mekânların ve görsel kaynakların kullanılması gerekmektedir (Ata, 2002, 2). Tarihi yerler öğrencilerin dokunabilecekleri,

görebilecekleri, soluyabilecekleri kadar gerçek olduğundan tarihi mekânlara yapılacak geziler, hiçbir kelimenin yapamayacağı kadar eğitim ve öğretimde etkilidir ve öğrencilerde tarih bilincinin oluşmasında en önemli araçlardan biridir (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, 484).

Ülkemiz geçmişten günümüze gelen ve bize geçmişi anlatan tarihi kalıntıları ve tarihi eserleriyle oldukça zengin bir mirasa sahiptir. Bu yapılar onları okumayı bildiğimizde bize geçmiş hakkında detaylı ve ilk elden bilgi verir, geçmişi günümüze yaklaştırır ve geçmişe dair bilgilerimizi zenginleştirirler. Tarihi mekânlar ve tarihi eserler aynı zamanda öğrencilerde sanat zevkinin kurulmasını sağlayarak sanat eğitiminde de önemli bir işlevi yerine getirirler (Ata, 2002, 65).

Tarihi mekân, bir tarihi ve arkeolojik niteliğe sahip yapı, anıt – heykel olabildiği gibi, tarihi bir sokak, bir ulusun kaderine yön vermiş bir olayın, bir savaşın geçtiği yer ya da bir kişinin doğduğu – yaşadığı bir yer olabilir (Ata, 2002, 152). Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta ise gezi düzenlenecek tarihi mekânın bir savaş alanı olması halinde burada yapılacak bir dersin önceki yaraların deşilmesi, düşmanlıkların perçinlenmesi ve tescil edilmesi gibi amaçlara dönük olmaması gerektiğidir. Burada hedef savaşın çok kötü bir şey olduğunu gösterme ve ülkesi için canını feda etmiş kimseleri anma ve hatırlama olmalıdır (Ata, 2002, 157).

Yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler dersinde tarih ünitelerinde kullanılan gezi yönteminin öğrencilerin başarısını artırdığını ve kalıcı öğrenmeleri sağladığını göstermektedir (Açıkgöz, 2006; Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009). Söz konusu tarih öğretimi olduğunda tarihi çevreye düzenlenecek gezilerin ve müze gezilerinin taşıdığı önem artmaktadır. Çünkü tarihte yer alan olayların zamanımıza olan uzaklığı tarihi soyutlaştırmaktadır. Bu doğrultuda tarih derslerinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük problem, geçmişte yaşanmış şeyleri öğrencinin gözünün önünde canlanmasını sağlamaktır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, 484 - 485). İşte bu noktada tarihi mekânlar geçmişi, kitaplarda yer alan sayfalarca yazıdan, çok daha iyi anlatacak canlandırarak ve günümüzle ilişkilendirecektir (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, 485). Örneğin Selçuklu Dönemine ait bir medreseye düzenlenecek gezi öğrenciler, bundan yüzlerce yıl önce yalnızca insan gücüne dayalı olarak metrelerce yükseklikte ve özenle yapılan ve zengin bir sanat anlayışını yansıtan yapıların nasıl inşa edildiği hakkında fikir yürüteceklerdir.

Bu da geçmiş ile günümüz arasında, iletişim kurmanın ve böylece tarih anlayışı geliştirmenin en iyi yollarından birisini oluşturacaktır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009, 484). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde gezi yöntemine yeterince yer vermediklerini göstermektedir (Akgül, 2006; Polat, 2006; Çelikkaya ve Kuş, 2009). Bu bağlamda gezi – gözlem yönteminin öğretim programlarında zorunlu hale getirilmesi, tarih öğretiminde gezi gözlem yönteminin yaygın olarak kullanılabilmesi için gereklidir (Öztaş ve Turan, 2009, 928).

Safran ve Ata, (2006) tarih öğretiminde gezi etkinliği için yapılacak hazırlığı üç aşamada ele almaktadırlar (Safran ve Ata, 2006, 55 - 56):

Ön Hazırlık Aşaması: Bu aşamada öğretmen eğitimsel, bürokratik ve ulaşım, yeme – içme ve barınma işleri ile ilgili hazırlık yapmalıdır. Eğitimsel hazırlık işleri ile ilgili olarak öğretmen, geziyi tarih ders programının içeriğine uygun olarak düzenlemelidir. Öğretmen gezinin amacını ve öğrencilerde geliştireceği becerileri belirlemelidir. (Safran ve Ata, 2006, 55). Öğrencilere ziyaret yapılacak yere ilişkin notlar, krokiler, film, broşürlerle bilgi verilebilir (Bilen, 2002, 215; Safran ve Ata, 2006, 55). Geziyle ilgili olan kavramlar, (örneğin agora, akropol, sütun gibi) öğrencilere önceden öğretilmelidir. Gezi esnasında uyulması gereken kurallar, öğrencilerle birlikte tartışılarak belirlenmelidir (Bilen, 2002, 215). Öğrencilere ziyaretin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı açıklanmalı, özellikle müze ziyaretlerinde yapılacak etkinlikler ve bu etkinliklerdeki öğrencilerin rolleri belirlenmelidir (Demircioğlu, 2005, 91).

Bürokratik işlerle ilgili yapılacak olan hazırlıkta, gezi için okuldan ve il yönetiminden gerekli yasal izinler ve öğrencilerin sağlık durumlarıyla ilgili bilgiler de alınmalıdır (Safran ve Ata, 2006, 55).

Ulaşım, yeme- içme ve barınma işleri ile ilgili yapılacak hazırlık da ise geziye ne tür bir araçla gidileceği, aracın trafik koşullarına uygun olup- olmadığı yeme – içmenin nasıl yapılacağı, gezi günü birlik yapılmayacaksa konaklamanın nerede yapılacağı belirlenmelidir (Safran ve Ata, 2006, 56).

Tarihsel Çevrenin Gezilmesi: Bu aşamada öğretmen, öğrencilere gruplara ayırarak gezinin amaçları doğrultusunda öğrencilere planlı etkinlikler yaptırabilir, örneğin bir gruba tarihsel çevrenin fotoğraflanması görevini verirken bir başka gruba

ise, krokiler ve çizimler hazırlayarak tarihsel mekânın nasıl ve hangi amaçlarla kullanılmış olabileceğine dair fikirler üretmeleri istenebilir (Safran ve Ata, 2006, 56).

Gezi Sonrası Etkinlikler: Gezi sonrasında öğrencilerin gezi ile ilgili yorum ve değerlendirme yapmaları istenir (Kale, 2010, 198).

Ata (2002)'nın müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimini ve tarih öğretmenlerinin müze eğitime ilişkin görüşlerini ele aldığı çalışmada araştırmaya katılan tarih öğretmenlerin aldıkları tarih eğitiminin kendilerini müzelerde etkin kılmadığının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmada tarih öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde gezi yöntemiyle ilgili yeterli eğitimi almamış olmalarıyla ilgili olarak, araştırmacı tarafından tarih öğretmenlerine lisans eğitimlerinde müzelere ilişkin ders konulması ve müzelerde staj imkânının sağlanması yönünde öneriler getirilmiştir. Yine aynı çalışmada araştırmaya katılan tarih öğretmenleri müze gezileriyle ilgili müze hizmetlerine ilişkin müzelerin kendilerini yeterince tanıtamadığını belirtmiş ve bu konuda müzeler haftası dışında müzelerin kendilerinin tanıtımı için afiş, broşürlerin hazırlaması okullarda tanıtım toplantılarının yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Mazman (2007) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi gözlem metodunu uyguladıktan sonra, öğrencilere hiçbir etkinlik yaptırmadıkları görülmüştür. Oysa gezi sonrası değerlendirme etkinliklerinin yapılması: gezinin eksik veya aksayan yönlerinin, geziyle elde edilen, bilgi, beceri ve tutumların (sağlanan kazançların) tespit edilmesi, elde edilen deneyimin sonraki gezilere aktarılmasını ve bir sonraki gezinin daha profesyonelce yapılmasını sağlar.

Öztaş ve Turan (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, gezi gözlem yönteminin çok fazla yasal sorumluluk gerektirdiğini belirterek bunu da derslerde yöntem çeşitliliğine gidilememesinin bir sebebi olarak göstermişlerdir.

Bilgisayar teknolojisinin hızla gelişimi ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birçok tarihi mekâna sınıf ortamında sanal geziler düzenlenebilmektedir. Arzu edilen tabi ki eğer imkân varsa (ulaşım sorunu çözülmüşse, gerekli zaman varsa, izinler alınmışsa, vb.) tarihi yerlere yapılacak gezinin gerçek bir gezi olmasıdır. Ancak yapılacak gezi için gereken şartlar sağlanamamışsa (ulaşım, kalacak yer, yeterli zaman vb.) bu tarihi mekânlara bilgisayar aracılığıyla internet

ortamında sanal geziler de düzenlenebilmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2009, 97). Örneğin Kültür ve Turizm Bakanlığının web sitesinden müzelere ve birçok tarihi mekâna (saraylara, camilere, kiliselere, manastırlara, illere ve ülkemizdeki diğer mekânlara) sanal ziyaretler yapılabilmektedir.

Sanal alan gezilerinin etkili olarak kullanılması için öğretmenin siteyi önceden incelemiş olması öğrencilere doğru yönlendirmeler yaparak; neleri öğrenmeleri gerektiğinin belirlenmesi için gereklidir (Yaşar ve Gültekin, 2009, 97). Sanal alan gezileri ziyaret edilmek istenen mekânı sınıf ortamına getirirken; öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirir ve zamandan tasarruf edilmesini sağlar (Yaşar ve Gültekin, 2009, 97).

2.3.7.1. Gezi yönteminin faydaları

- Öğrencilerin zaman, mekân, değişim, benzerlik, farklılık, süreklilik kavramlarını anlamalarını sağlar (Demircioğlu, 2005, 100).
- Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
- Öğrencilere ilk elden yaşantılar sağlar (Küçükahmet, 2001, 85).
- Öğrencilerde olayları, kişileri, doğal koşulları içinde tanıma bu kişilerin sorunlarını anlama, eleştirici düşünme ve dünyaya, insanlara, olaylara karşı bakış açısını genişletme yeteneği kazandırır (Bilen, 2002, 214 - 215).
- Öğrencilerin gerçek ile kurgu arasındaki farkı görmelerine yardım eder (Demircioğlu, 2005, 100).
- Öğrencilere, kişilere ve olaylara nesnel davranma, sorumluluk alma bağlılık duyma gibi davranışlar kazandırır (Bilen, 2002, 215).
- Öğrencilerin geçmiş ile günümüz arasında ilişki kurmalarına yardım eder (Demircioğlu, 2005, 101).

2.3.7.2. Gezi yönteminin sınırlılıkları

- Yasal sorumluluğu çoktur (Küçükahmet, 2001, 86).
- Disiplin sorunu ortaya çıkabilir (Bilen, 2002, 216).
- Organizasyonu genellikle çok karmaşıktır (Bilen, 2002, 216).
- Fazla zaman alır (Küçükahmet, 2001, 86).

- Maliyeti yüksektir (Bilen, 2002, 216).
- Planlama iyi yapılmazsa, zaman kaybına sebep olur (Küçükahmet, 2001, 86).
- Öğrencilerin düzenlenecek geziyle ilgili ön hazırlık yapmış olması gerekir.
- Gezide araştırma ve problem çözme ihmal edilirse istenen amaca ulaşılamayabilir (Demircioğlu, 2005, 101).

2.3.7.3. Gezi yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Gezinin planı yapılmalıdır (Ocak, 2007, 249).
- Gezi yapılacak yerde yeterli danışman sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2001, 86).
- Hazırlanacak çalışma yaprakları öğrencilerin dikkatini gezi alanına yöneltmesini sağlayarak öğrenmenin daha etkin bir şekilde gerçekleşmesini, sağlar (Demircioğlu, 2005, 104).
- Öğrencilere gidecekleri yerler hakkında bilgi verilmelidir (Ocak, 2007, 249).
- Okul yönetimine izin ve bilgilendirme yazısı verilmeli, velilerden gerekli izin yazısı alınmalıdır (Gözütok, 2006, 294).
- Güvenlik, kıyafet ve davranış standartları açıklanmalıdır (Küçükahmet, 2001, 86).
- Gezinin amacı işlenen konuya uygun olmalıdır (Demircioğlu, 2005, 103).

2.3.8. Benzetişim\ Benzetim\ Simülasyon Yöntemi

Benzetişim, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen modeller üzerinde yapılan bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2005, 102). Benzetişim yönteminde gerçek ortamın bir benzeri olan yapay ortamda beceri kazanma amaçlanır, bunun için örneğin teknoloji desteği ile bir sanal ortamın oluşturulabilir veya model ve maketler kullanılabilir (Gözütok, 2006, 291).

Benzetişim yöntemi fen bilimlerinde, sağlık bilimlerinde teknik alanlarda ve sosyal bilimlerde kullanılmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, 67). Benzetişim tekniğinde bir hareket ve olay vardır, öğrenciler olaya katılarak olaydaki rolleri ve sorumluluklarını yerine getirerek ona şekil verirler (Demirel, 2005, 102). Gelişen

teknoloji ile birlikte günümüzde öğrenciler bilgisayar yazılımları, üç boyutlu görsel efektler ile gerçeğe benzer durumlarda öğrenme yaşantıları geçirmektedirler (İşman ve Eskicumalı, 2003, 99). Benzetişim yöntemi rol oynama yöntemine benzer ancak; rol oynama yönteminde öğrenciler rollerini canlandırırken istedikleri gibi rol yapma serbestisine sahipken; benzetişimde canlandırılan karakter gerçek yaşamda veya yaşanılmış zamanda bulunduğu konumda nasıl davranıyorsa veya davranmışsa o şekilde canlandırma yapılır (Erciyeş, 2007, 211). Ayrıca, benzetim yöntemi tek bir olay üzerinde yoğunlaşan rol oynamadan daha karmaşıktır (Tok, 2007, 193).

Tarih derslerinde benzetişim yöntemiyle ele alınacak konular, Türk ve dünya tarihinde önemli dönüm noktaları olan olaylardan (Fatih dönemi, Kanuni dönemi, Milli Mücadele döneminde yapılan kongreler, Cumhuriyet’ in ilanı, Lozan Antlaşması vb.) seçilmelidir (Köstüklü, 2001, 63). Tarih derslerinde kullanılacak benzetişim yöntemi tarihte yer alan demokrasi, milli irade, eşitlik gibi pek çok soyut kavramın somutlaştırılmasına ve daha çabuk öğrenilmesine yardımcı olur (Köstüklü, 2001, 62).

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim - öğretim ortamlarında teknoloji sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda e- öğrenmenin yaygınlaştırılması ve internet üzerinden öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılmasının eğitimin tüm paydaşları için önerilmesi, 17. Milli Eğitim şurasında alınan kararlar arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Benzetişim yönteminde materyal kullanılmayıp, sosyal süreçlerin veya tarihi olayların simüle edileceği durumlarda öğretmenin rolü bilgi ve olguları olduğu gibi aktarmak olmamalı, öğrencilerin canlandırılan durumu anlamaları sağlanmalı ve sınıfta kesin bir sessizlik olacağı kuralından vazgeçilmelidir (Gardner, Demirtaş ve Doğanay, 1997, 4.6). İlaveten öğretmen yöntemin ayrıntılarını belirlemeli, yöntemin hangi amaçla kullanılacağını ve kurallarını bir yönerge ile öğrencilere vermelidir (Gözütok, 2006, 291). Öğrencilere ulaşılacak amaç açıklanmadığı takdirde, öğrenciler için modeller üzerinde çalışmanın oyuna dönüşebilme ihtimali olacaktır (Yıldızlar, 2009, 185).

2.3.8.1. Benzetişim yönteminin faydaları

- Gerçek durumların yaratacağı kazaları ve maliyeti azaltır (Güven, 2008, 297).
- Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında nasıl davranacaklarını anlamalarını sağlar (Tok, 2007, 192).
- Öğrencilerin psiko-motor özelliklerini geliştirir.
- Öğrencilerin motivasyonunu artırır (Karaca, 2006, 118).
- Başarı ve başarısızlığın anlaşılması kolaydır (Yıldızlar, 2009, 186).
- Karar vermeyi ve problem çözmeyi öğretir (Kemertaş, 2003, 208)
- Öğrencilerin bazı toplumsal kural ve etkinlikleri kavramalarını sağlar (Demirel, 2005, 103).
- Öğrencilerin gerçek durumların ve olayların canlandırılmasında rol almalarını sağlar (Uşun, 2008, 179).

2.3.8.2. Benzetişim yönteminin sınırlılıkları

- Fazla zaman alır ve maliyeti fazla olabilir.
- Sınıf kontrolü zorlaşabilir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 100)
- Amaçlanan hedeflerden uzaklaşılabilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011, 68).
- Hazırlanan benzeşimler (simülasyonlar) bazen yalnızca bir eğlence aracı olarak kalabilir (Uşun, 2008, 180)
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Uşun, 2008, 180).
- Öğrenciler yapay durumun etkisinde kalıp, ondan psikolojik olarak etkilenebilirler (İşman ve Eskicumalı, 2003, 100).

2.3.8.3. Benzetişim yöntemini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Benzetişimin amacı öğrencilere açıklanmalı ve gerekli dönüt düzeltmeler yapılmalı ve pekiştireler verilmelidir (Gözütok, 2006, 291).
- Çalışmanın sonunda ürün ve sürecin değerlendirilmesi yapılmalıdır (Gözütok, 2006, 291).
- Uygulamada öğretmenin kendisi de rol almalıdır (Yıldızlar, 2009, 186)

- Canlandırılacak durum eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmelidir (İşman ve Eskicumalı, 2003, 100).
- Öğrencilere roller yansız bir şekilde verilmelidir (Uşun, 2008, 181).
- Çok fazla kural konulmamalıdır (İşman ve Eskicumalı, 2003, 100).
- Öğretmen hatırlatmalar yapmalı ve öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemelidir (Uşun, 2008, 181).
- Benzetişimin sonunda özet ve genel bir değerlendirme yapılmalıdır (Karaca, 2006, 119).

2.3.9. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı şapkalı düşünme, farklı düşünceleri simgeleyen farklı renklerdeki şapkalar aracılığıyla bir olayın tüm yönleriyle incelenmesinin ve bir problemin bütün yönleriyle ele alınarak çözülmesinin amaçlandığı bir tekniktir. Bu teknik Edward de Bono tarafından 1984 yılında geliştirilmiştir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, 31).

Hayatta karşılaşılan problemler farklı boyutlardan oluşmaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan problemlerdeki (veya durumlardaki) farklı bakış açılarını görmek, farklı ihtimalleri göz önünde bulundurmak ve buna göre bir karar vermek zaman kaybını önler ve doğru kararlar vermeyi sağlar. Ancak bunun gerçekleşmesi için öğrencilerin çok yönlü düşünebilmeyi öğrenmesi gerekir. Bu bağlamda altı şapkalı düşünme tekniği öğrencileri belirli tip düşünme kalıplarından çıkartarak, olaylara ve problem durumlarına esnek ve daha geniş bir pencereden bakabilme imkânı sağlar.

Altı şapkalı düşünme tekniği konunun, farklı düşüncelerin birbirine karışmasını engeller, konunun tüm yönleriyle ele alınmasını sağlar ve tartışmanın bir noktaya takılmasını önleyerek karar vermeyi kolaylaştırır (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012, 1897). Bu bağlamda altı şapkalı düşünme yöntemi yapılandırmacı ve eleştirel yönüyle ön plana çıkmaktadır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, 31).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde yer alan iki önemli nokta şunlardır: Bu yöntemdeki birinci önemli nokta, düşünmenin önündeki en büyük engel olan karmaşıklığın önlenmesi, ikinci önemli nokta ise farklı düşünme şekillerine istenildiği zaman geçiş yapılabilmesidir. Örneğin öğrenci bir konu üzerindeki duygusal tepkilerini açıklarken öğrenciye kırmızı şapkasını çıkarması söylenerek birazda beyaz şapkayı

takmasının istenmesi öğrenciye konu üzerinde tarafsız olarak düşüncelerini açıklamasının istenildiğini ifade eder (Küçükahmet, 2001, 96).

Farklı renklerdeki şapkaların temsil ettiği anlamlar şöyledir (Gözütok, 2006, 264):

Beyaz şapka: Kesin olarak kabul edilen bilgileri, netliği, saflığı temsil eder.

Kırmızı şapka: Duyguları, tutkuları, sezgileri simgeler.

Siyah Şapka: Olumsuz yönleri, tehlike ve riskleri simgeler.

Sarı Şapka: Avantajları ve olumlu yönleri, faydaları temsil eder.

Yeşil şapka: Üretkenliği, yeni fikirleri, yaratıcılığı temsil eder.

Mavi şapka: Düşünce sürecinin gözden geçirilmesini ve karar vermeyi simgeler.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin adımları ile ilgili olarak şunlardır: ilk olarak üzerinde karara varılacak konu belirlenir; ardından öğrencilerin birbirlerini görecektir şekilde oturmaları sağlanır. Üçüncü olarak öğrencilerin farklı renklerde hazırlanan şapkaları takarak veya takmış gibi yaparak şapkaların simgelediği düşünceler doğrultusunda görüşlerini belirtmesi istenir, son olarak da bütün renkleri temsil eden görüşlerin doğrultusunda mavi şapka takılarak bir sonuca ve karara ulaşılır (Gözütok (2006, 265 – 266).

Tarih derslerinde kullanılacak altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrenciler tarihsel olay, olgu ve durumları tüm yönleri ile ele almayı öğrenir; bu da öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir. Tarih derslerinde kullanılacak Altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilerin bir tarihsel durumu veya olayı analiz etmesini, farklı boyutlarıyla ele alarak eleştirmesini sağlar. Bu süreçte öğrenciler düşünme süreçlerini aktif bir şekilde kullandıklarından, öğrendikleri kalıcı ve anlamlı olur. Bu bağlamda Ayaz Can (2005) tarafından yapılan araştırmada da 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığı saptanmıştır.

Tarih dersinde yer alan konuların pek çoğu altı şapkalı düşünme tekniği ile alınmaya uygundur. Örneğin: Osmanlı Devleti'nin Avrupalı devletlere verdiği kapitülasyonlar Osmanlı devletini nasıl etkilemiştir? veya Türkiye Avrupa Birliğine girmeli midir? gibi sorular temelinde altı şapkalı düşünme tekniği uygulanabilir.

Öğrencilere yöneltilecek bu soruların altı şapkalı düşünme tekniği ile ele alınması öğrencilerin olaylardaki farklı boyutları görmesini bir olayın veya durumun tek bir boyuttan oluşmadığını anlamalarını sağlar. Ayrıca tarih derslerinde kullanılacak altı şapkalı düşünme yöntemi tarihsel bir olayda olayı ele alan araştırmacının sahip olduğu bakış açısının (olumlu, olumsuz, duygusal vb.) o tarihsel olayı şekillendirebilen bir unsur olduğunu anlamalarına yardımcı olur. Böylelikle öğrenciler tarihsel olaylarda yorum ve bakış açısı farklılıklarının olabileceğini anlarlar.

2.3.9.1. Altı şapkalı düşünme tekniğinin faydaları

- Öğrencilerde çok boyutlu ve esnek düşünceyi geliştirir.
- Öğrencilerde empati yeteneğini geliştirir.
- Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir (Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012, 1896).
- Öğrencilerin tartışarak öğrenmelerini sağlar (Yıldızlar, 2009, 200).
- Bir konu üzerinde verilecek kararı bütün yönleriyle ele alınması verilecek kararın sağlıklı olmasını sağlar.
- Uygulanması kolaydır (Ayaz Can, 2005, 31).
- Öğrenmeyi zevkli hale getirir.
- Öğrencilerde tartışabilme becerilerini geliştirir (Uzunboyulu ve Hürsen, 2011, 66).

2.3.9.2. Altı şapkalı düşünme tekniğinin sınırlılıkları

- Zaman açısından tasarruflu değildir (Yıldızlar, 2009, 201).
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Ayaz Can, 2005, 31)
- Sınıfta disiplini sağlamak zor olabilir (Yıldızlar, 2009, 201)
- Öğretmenin iyi bir rehber olması ve öğrencilerin renklerin gerektirdiği düşünme biçimlerini benimsemeleri gerekir (Ayaz Can, 2005, 31).

2.3.9.3. Altı şapkalı düşünme tekniğini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar

- Öğrencilerin, taktıkları şapkaların temsil ettiği fikirlere göre düşünmeleri sağlanmalıdır (Erciyeş, 2007, 216).
- Üst düzey hedef davranışları kazandırmak için kullanılmalıdır (Sönmez, 2008, 135).
- Öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebilmesi için rahat bir sınıf ortamı hazırlanmalı ve seçilen konular öğrencilerin ilgisini çekebilmelidir (Güven, 2008, 310).

2.3.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi

Proje tabanlı öğrenme bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümü amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Bilen, 2002, 222).

Proje tabanlı öğrenme Gözütok (2006) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Proje tabanlı öğrenme, öğrencinin farklı disiplinlerde öğrendiği kavramlara ve ilkelere dayalı olarak problem çözmesi bir ürün ortaya çıkarmak üzere bireysel ya da grup olarak bir araştırma projelendirmesi ve bilimsel yöntemi kullanarak çalışmalar yapmasıdır” (Gözütok, 2006, 160).

Proje tabanlı öğrenme, tamamlanmış olan değil; tasarlamaya, kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışıdır (Erdem, 2002, 173). “Tasarlamaya ya da kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışı ise, her şeyden önce, ürünü değil, süreci biçimlemeye yönelmek durumundadır. Çünkü tasarılar ya da kurgular değişmeye açık düşünce yapılarıdır” (Erdem, 2002, 173).

Proje tabanlı öğrenmede yer alan “proje” kavramı tasarı geliştirmeye dayalı bir süreci, “tabanlı” hedefe değil, sürece odaklanıldığını, “öğrenme” ise öğretmenin değil öğrenmenin ön planda olduğunu, öğrenci merkezliliği ifade eden bir kavramdır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002, 3).

Bu yöntemde öğrencilere verilecek konular öğretim programıyla sınırlandırılmayan gerçek yaşamda yer alan problemlerdir ve bu problemler, üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan öğrenciye sunulmaktadır (Gözütok, 2006, 160).

Proje tekniği ileri seviyede bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri uygulamaya yardımcı olur ve öğrenciler bu yöntemde yeni, özgün fikir ve ürünler kazanılabilir (Alacapınar, 2008, 21). Öğrenciler proje tabanlı öğrenmede iş birliği içinde çalışmanın ve bir iş başarmanın sevincini yaşarlar ve değerlendirme sürecinde öğretmenle birlikte görev alarak kendi çalışmalarını ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları değerlendirirler (Baysal, Kabapınar ve Öztürk, 2009, 272).

Proje tabanlı öğrenmeyi Sönmez (2008) klasik proje tekniği ve yaratıcı proje tekniği olarak ikiye ayırmaktadır. Bu bağlamda klasik proje tekniğinde mevcut probleme getirilen çözümler bilinen çözümler olup, yaratıcı olmayabilir. Yaratıcı proje tekniğinde ise probleme getirilen çözüm önerileri yaratıcı ve özgün olmalıdır. Bu doğrultuda öğretimde ağırlık, yaratıcı projelerin; öncelik ise klasik projelerin olmalıdır (Sönmez, 2008, 121).

Proje tabanlı öğrenmenin temel adımları şu şekilde belirtilmektedir (Erdem, 2002, 173):

- Hedeflerin belirlenmesi
- Yapılacak işin ya da ele alınacak sorunun belirlenip tanımlanması
- Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi
- Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik düzeyinin belirlenmesi
- Takımların oluşturulması
- Alt soruların belirlenmesi bilgi toplama sürecinin planlanması
- Çalışma takviminin belirlenmesi
- Kontrol noktalarının belirlenmesi
- Bilgilerin toplanması
- Bilgilerin örgütlenip raporlaştırılması
- Projenin sunulması

Yapılan araştırmalar proje tabanlı öğrenmenin öğrenme sürecine birçok açıdan fayda sağladığını ve öğrencilerin bu yöntemin kullanıldığı derslerden zevk aldıklarını

göstermektedir. Bu doğrultuda Erdoğan (2011) tarafından yapılan sosyal bilgiler dersinin tarih konularında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ele alındığı çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde tarih konularını öğrenirken projeler yapmanın olumlu yönleri olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilere araştırma ve tarihsel düşünme becerisi kazandıracağını, kalıcı öğrenmeyi, iş birliğine dayalı öğrenmeyi, yaratıcılığı ve uygulamayı öğrenmeyi sağlayacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer olarak Memişoğlu (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrenciler proje tabanlı öğrenmenin sosyal bilgiler dersini daha zevkli hale getirip, monotonluktan uzaklaştırdığını ve derste aktif olmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

ABD ve Avrupa’da tarih derslerinde öğrencilerin projelerini iki şekilde hazırlamaktadırlar: bunlardan ilki, öğrencilerin kendi çevrelerindeki tarihi bir konuyla ilgili olarak hazırladıkları, “çevremizdeki tarih” projeleri; ikincisi ise soğuk savaş, Kıbrıs Barış Harekâtı, Kore Savaşı gibi yakın dönem tarihini ilgilendiren konuların ele alındığı projelerdir (Aktekin, 2010 a, 221).

Bizde de proje tabanlı öğretim yapılandırmacı anlayışın bir gereği olarak öğretim programlarında yer almaktadır. Bu bağlamda tarih öğretim programlarında da demokrasi, ordu, yönetim, hukuk, anayasa, eğitim, denizcilik, sanat, mimari aile gibi konuların bütüncül olarak işlenebilmesi için de proje tabanlı öğretim yönteminin kullanılması önerilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2011). Bu bağlamda ülkemizde TÜBİTAK tarafından Bilim İnsanları Destekleme Proje Başkanlığı kontrolünde Ortaöğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması yapılmaktadır. Bu yıl 44. sü düzenlenen yarışmaya aralarında tarih dersinin de yer aldığı 10 farklı alanda projeler katılmıştır (TÜBİTAK, 2013). Erzurum bölge sergisine çağrılan bazı tarih projelerinin isimleri şöyledir: “Unutulmaya Yüz Tutmuş Ata Sporumuz Cirit”, “Kars’ın Solan Renkleri Malakanlar”. Bu tür tarih projeleri, öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki tarihi öğrenmelerini sağlayacağından tarihin çok uzak bir geçmiş olduğu yönündeki algılarını değiştirmeye yardımcı olacaktır. Tarih derslerinde öğrencilere çok çeşitli ve farklı alanlarda proje çalışmaları yaptırılabilir. Geçmiş öğrenmekten sıkılan öğrenciler için günümüzde yaşanan gelişimlerin arka planını aydınlatacak Filistin sorunu, Avrupa Birliği, Kıbrıs sorunu vb. gibi günümüzü

ve yakın dönem geçmişi ilgilendiren konular öğrencilere proje konusu olarak verilebilir (Aktekin, 2010 a, 225).

Öğretmen yapılacak proje çalışmalarında öğrencilere yapacağı rehberlik kaynaklara nasıl ulaşılacağı konusunda; bilgi teknolojilerinden faydalanma, rapor hazırlama, sunu yapma gibi konuları kapsamalıdır (Gözütok, 2006, 163). Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin nitelikli çalışmalar hazırlamalarına yardımcı olabilecek önceden yapılmış örnek çalışmaları öğrencilerle paylaşmalıdır (Baysal ve diğerleri, 2009, 270).

Proje çalışmalarında öğrencilerin arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle birlikte çalışması öğrencilere sahip olmaları gereken sosyal beceriler kazandıracaktır (Saracaloğlu, Özyılmaz, Akamca ve Yeşildere, 2006, 243). Ancak sık yaşanan bir durum yetişkinlerle birlikte çalışmanın projeyi yetişkinin sorumluluğuna vermek anlamına geldiğinin düşünülmesidir (Sönmez, 2008, 122). Bu yanlış algıyı ortadan kaldırmak için, projenin asıl olarak öğrencinin kendi çabasına dayanması gerektiği açıklanmalıdır. Ayrıca proje çalışmalarını yetişkinlerin sorumluluğundan çıkarabilmek için, öğrencilere ilgilerini çekebilecek seviyelerine uygun proje konuları verilmelidir.

2.3.10.1. Proje tabanlı öğrenmenin faydaları

- Öğrencilerin gerçek hayat problemlerine karşı duyarlılık geliştirmelerini sağlar.
- Yaratıcılığı özendirir (Bilen, 2002, 225).
- Öğrencilere iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazandırır (Bilen, 2002, 225).
- Öğrencilerde sosyal becerileri geliştirir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006, 3).
- Öğrencilere daha çok şey öğrenmek için, duygusal ve entelektüel destek verir (Erciyeş, 2007, 194).
- Problem çözme yeteneğini geliştirir (Bilen, 2002, 225).
- Öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırır (Gözütok, 2006, 161).
- Öğrencilerin farklı dersler arasında bağlantı kurmasını sağlar (Gözütok, 2006, 161).

2.3.10.2. Proje tabanlı öğrenmenin sınırlılıkları

- Zaman alan bir yöntemdir.

- Grup çalışmalarında her öğrenci eşit derecede performans göstermeyebilir.
- Çalışmaların yürütülmesi ve kontrol edilmesi zordur (Bilen, 2002, 225).
- Projenin kapsamını belirlemek zordur (Gözütok, 2006, 162).
- Öğretmenin iş yükünü artırabilir ve çağdaş değerlendirme türleri öğretmenlere yabancı olabilir (Memişoğlu, 2008, 53 - 54).
- İlginç proje konularını bulmak zor olabilir (Memişoğlu, 2008, 54).

2.3.10.3. Proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

- Proje konusunun sınırları belirlenmelidir (Erciyeş, 2007, 195).
- Zamanın iyi kullanılması gerekir (Kemertaş, 2003, 213).
- Öğrenci grupları farklı yetenek ve özelliklere sahip öğrencilerden oluşturulmalı yani gruplar heterojen bir yapıda olmalıdır (Erdem, 2002, 176).
- Gruplardaki öğrencilerin iş birliği içinde çalışması sağlanarak, yerine getirilecek görevlerin belirli kişilerin üstüne kalması önlenmelidir.
- Öğretmen yapılacak çalışmalarda öğrencilere kılavuzluk etmelidir (Gözütok, 2006, 163).
- Projenin amacı, öğrencilerin ne öğrenecekleri ve tür beceriler geliştirecekleri belirlenmelidir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006, 247).
- Süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir (Erciyeş, 2007, 195).
- Çalışma planı hazırlanmalıdır (Yıldızlar, 2009, 207).
- Proje çalışması boyunca grupların uymaları gereken kurallar belirlenmelidir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2006, 247).

2.3.11. İş Birliğine Dayalı Öğrenme

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç çerçevesinde küçük gruplar oluşturarak birlikte çalışıp öğrenmelerine dayalı bir yaklaşımdır (Güven, 2008, 310).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalıştığı ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiği bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2005, 336). Bu yöntemde öğretmen, öğrencileri konuya ilgi duyan öğrencileri bir araya getirecek şekilde 2- 6

kişilik gruplara ayırır (Sönmez, 2003, 291). Ardından öğrencilere üzerinde çalışacakları konu veya problem verilerek öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım edecek şekilde öğrenmeleri sağlanır (Gözütok, 2006, 178).

İş birliğine dayalı öğrenme her seviyede ve derste, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerde, farklı etnik kökenli çocuklarda, engelli bireylerin normal öğrenime katılmalarında kullanılabilecek bir yöntemdir (Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, 2007, 623). İşbirlikli öğrenmede grup çalışması ya da küme çalışması vardır (Kemertaş, 2003, 164). Ancak işbirlikli öğrenme geleneksel grup (küme) çalışmalarından farklıdır. İş birliğine dayalı öğrenmeyi küme çalışmasından ayıran ya da grup çalışmalarını işbirlikli öğrenme yapan, iş birliğine dayalı öğrenmede öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının kapasitelerini geliştirmeye çalışmalarıdır (Açıkgöz, 2005, 336). Ayrıca küme çalışmalarında konu paylaşımı yapıldıktan sonra, grup üyeleri bireysel olarak çalışırken; işbirlikli öğrenme gruplarında öğrenciler verilen konu üzerinde birlikte çalışırlar (Açıkgöz, 2005, 338; Güven, 2008, 311). Çünkü işbirlikli öğrenmede bireyler arasında olumlu bağımlılık vardır. Olumlu bağımlılık grup üyelerinin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirmelerini sağlar (Açıkgöz, 2005, 342). Olumlu bağımlılık amaç, kaynak, rol, görev ve ödül alanlarında bağlılığı içerir (Güven, 2008, 312). Nasıl ki bir yapbozun parçalarından biri eksik olduğunda resim tamamlanmıyorsa işbirlikli öğrenmede de bir çalışmanın tamamlanması bireyler arasında olumlu bağımlılığın olmasına bağlıdır.

Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için grup üyelerinin çalışma süreçlerinde bulunması gereken unsurlar şunlardır (Johnson ve Johnson, 1990; Akt: Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008, 13- 15):

- Pozitif- Grup Bağımlılık: Grupta yer alan öğrencilerin başarılı olabilmesinin diğer öğrencilerin başarısına bağımlı olduğunu ifade eder.
- Bireysel Sorumluluk: Grupta yer alan öğrencilerin kendi payına ve gruptaki diğer öğrencilerin payına düşen bölümü öğrenmek zorunda olmasıdır.
- Karşılıklı Teşvik Edici İletişim: Amaç grup başarısı olduğundan grup üyelerinin bildiklerini birbirlerinden saklamaması, bildiklerini ve öğrendikleri birbirleriyle paylaşması, yardımlaşmasıdır.

- İletişim Kurma ve Küçük Gruplarda Çalışma Beceri: Grupların etkili ve verimli çalışabilmesi için grup üyelerine karar alma, liderlik, iletişim kurma ve fikir ayrılıklarından doğan çatışmaları çözebilme becerilerini kazandırmayı içerir
- Grupların Etkili Çalışma Sürekliliğini Sağlamak: Gruplardaki öğrencilerin ve grupların etkili çalışıp- çalışmadığının sürekli olarak kontrol edilmesini içerir.

Öğrenci merkezi bir yaklaşım olan iş birliğine dayalı öğrenmede öğretmen rehber ve yönlendirici konumundadır. Bu bağlamda öğretmen, gruplardaki üyelerin katılımının sağlanmasında, öğrencilerin düşüncelerinin birbirleriyle ilişkilendirilmesinde, küme raporunun hazırlanmasında öğrencilere yardımcı olur (Güven, 2008, 314).

İş birliğine Öğrenmede Kullanılabilecek tekniklerden bazıları şunlardır (Demirel, 2005, 129-130):

- Öğrenci Timleri - Başarı Grupları Tekniği
- Tartışma Grubu Tekniği
- Ayrılıp Birleşme Tekniği
- Takım- Oyun-Turnuva Tekniği
- *Öğrenci Timleri - Başarı Grupları Tekniği*: Bu teknikte, öğrenciler takımlara ayrılır, gerekli çalışmanın yapılmasından sonra, öğrenci başarısını ölçmek amacıyla, her öğrenciye bireysel olarak cevaplandırabilecekleri 15 dakikalık bir test verilir (Demircioğlu, 2003, 161).
- *Tartışma Grubu Tekniği*: Bu teknik altı aşamada uygulanır. İlk olarak tartışma konusu seçilir ve ilgi grupları oluşturulur, ikinci olarak öğrenme ünitesi incelenir ve ne yapılacağı planlanır, üçüncü olarak okul içindeki ve dışındaki kaynaklardan faydalanılır, dördüncü olarak sunulacak grup raporu hazırlanır, ardından grup raporu sınıfta sunulur ve son olarak da grup çalışması sınıf tartışmasına açılır ve değerlendirilir (Demirel, 2005, 129).
- *Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw)*: Bu teknik beş aşamada uygulanmaktadır (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Efe, 2008, 22):
 1. Grupların Oluşturulması (ana grupların belirlenmesi)

2. Öğretim programının grupları oluşturan öğrenci sayılarına göre bölünmesi (uzman gruplarının belirlenmesi)
 3. Uzman grupların konularını öğrenmeleri için toplanmaları
 4. Ana grupların toplanarak, öğrencilerin konularını diğer grup arkadaşlarına öğretmeleri
 5. Tüm sınıf sunumu ve başarılı olan grupların ödüllendirilmesi
- Takım oyun- Turnuva Tekniği:

Bu tekniğe göre öğrenciler 4- 5 kişilik yetenek ve cinsiyetlerine göre dengeli ve heterojen olarak ayrılırlar. Grubun amacı turnuvada başarılı olmaktır. Öğretmen grup üyelerine konuyu sunar ve turnuvadaki durumlara uygun çalışma malzemesi verir. Öğrenciler konuyla ilgili kaynakları toplayarak bir araya gelirler ve beraber çalışarak ve birbirlerini sınavarak turnuvaya hazırlanırlar. Haftada bir kez turnuvaya hazırlık sınavları düzenlenir ve gruplara kısa cevaplı sorular yöneltilir, turnuvalara her grubu temsilen bir öğrenci katılır ve öğrencinin elde ettiği puanlar takımın puanına eklenirken yüksek puanı alan takım turnuvanın birincisi olur (Demirel, 2005, 130).

Tarih derslerinde kullanılacak iş birliğine dayalı öğrenme öğrencileri aktif kılacak ve öğrencilerin tarih dersini severek öğrenmelerini sağlayacak bir yöntemdir. İş birliğine dayalı öğrenmenin tarih derslerinde kullanılması öğrencileri öğrenme sürecinin içine katacak ve öğrenciyi kendi öğrenmesinden ve arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu tutacaktır. Bu bağlamda Gök (2004) tarafından yapılan araştırmada tarih dersinde “Osmanlı Devleti’nin Kuruluş Devri” konularını işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin aynı konuyu geleneksel öğretim yöntemleri ile öğrenen öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine aynı çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme esnasında bütün öğrencilerin aktif olarak derse katıldığı ve öğrencilerin farklı kaynaklardaki bilgilere ulaşmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öner (2007)’in yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Kuş ve Karatekin (2009)’ in yaptığı araştırma da ise sosyal bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin akademik başarı üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ve bu yöntemin

öğrencilerin kendilerine arkadaşlarına ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tarih dersinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesi ile ilgili olarak şu örneği verebiliriz (Demircioğlu, 2003, 162): Derste Osmanlı Devletinin yıkılışı konusunu işleyecek olan bir öğretmen dörder kişilik bir grup oluşturur. Bu oluşturulan grupların içinden her bir öğrenci Osmanlı Devletinin yıkılışına sebep olan askeri, sosyal, ekonomik, psikolojik sebeplerden birinden sorumlu tutulur. Öğretmen her bir konuyla ilgili öğrencilere gerekli açıklamaları yapar, küme içinde yapılan görev dağılımı ve sonuçları kaydedilir. Görev alan öğrenciler, verilen konulara çalışırlar, aynı zamanda arkadaşlarının konularını da inceleyerek, sorular hazırlarlar. Ardından kümelerin içinde aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelerek yeni bir küme oluştururlar ve sorumlu oldukları konuyu detaylarıyla tartışırlar. Birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmeye çalışırlar. Bu çalışmanın ardından öğrenciler kurmuş oldukları bu kümeyi bozarak ilk kümelerine geri dönerler. Bu çalışmanın ardından ilk oluşturulan kümelerine dönen öğrencilerin her biri kendi konusu hakkında arkadaşlarına bilgi vermeye çalışır. Diğer grup üyeleri de konusunu anlatan arkadaşına sorular yönelterek anlatılan konuyu öğrenmeye çalışır. Çalışmanın sonunda öğrenciler anlatılan konunun tamamından değerlendirmeye alınır ve kümeler üyelerinin aldıkları puana göre başarılı ya da başarısız olarak ilan edilir.

2.3.11.1. İş birliğine dayalı öğrenmenin faydaları

- Öğrencilere sorumluluk bilinci vererek demokratik yaşama yollarını birlikte yaşama yollarını öğretir (Kuş ve Karatekin, 2009, 591).
- Öğrencilerin bir gruba ait olma, öz güven ve iletişim yeteneklerini geliştirir.
- Hata yapma korkusunu en alt düzeye indirdiği için öğretim ortamında aktif katılımı sağlar (Demircioğlu, 2003, 161).
- Düşük yetenekli öğrencileri de öğrenme sürecine katar ve bu öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişmesini sağlar (Güven, 2008, 314).
- İş birlikli öğrenmenin maliyeti düşüktür (Kemertaş, 2003, 167).
- Öğrencileri güdüler ve dikkatlerini artırır (Dilci, 2011, 130).
- Demokratik yaşam becerilerini geliştirir (Demircioğlu, 2003, 161).

- Öğrencinin başkalarına öğrettiği konu o konuyu daha iyi öğrenmesini sağlar (Erciyeş, 2007, 194).

2.3.11.2. İş birliğine dayalı öğrenmenin sınırlılıkları

- Sık kullanılması yöntemi sıkıcı hale getirebilir (Tok, 2007, 180).
- Kümelerdeki öğrenci sayısı fazla olursa öğrenciler bireysel sorumluluklarını yerine getirmede zorlanabilir (Güven, 2008, 315).
- Grupta diğerlerine göre daha başarılı olan öğrenciler zayıf öğrencilerin sürece katılmasına engel olabilir (Güven, 2008, 315).
- Grubun kontrolünü sağlamak zor olabilir (Demircioğlu, 2003, 162).
- İyi bir planlama yapılmazsa iş birlikli öğrenme geleneksel küme çalışmasına dönüşür (Güven, 2008, 315).

2.3.11.3. İş birliğine dayalı öğrenmenin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

- İş birliğine dayalı öğrenme grupları farklı beceri ve özelliklere sahip öğrencilerden oluşmalıdır.
- Öğretmen planlamayı iyi bir şekilde yapmalıdır (Tok, 2007, 179).
- Öğretmen öğrenciler arasında işbirlikli çalışmanın gelişip gelişmediğini kontrol etmeli ve öğrencileri iş birlikli çalışmaya teşvik etmelidir (Erciyeş 2007, 198).
- Üzerinde çalışılacak konuya veya probleme ilgi duyan öğrenciler bir araya getirilmelidir (Sönmez, 2003, 292).
- Öğretmen öğrencilere iş birliğine dayalı öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini ve grubun başarılı olabilmesinin her öğrencinin bireysel olarak öğrenebilmesine bağlı olduğunu anlatmalıdır (Erciyeş, 2007, 198).
- Gruplar en az iki en fazla 5 – 6 kişiden oluşmalıdır (Dilci, 2011, 130).
- Yöntemin öğrenciler için sıkıcı bir hal almaması için sık kullanılmamalıdır (Tok, 2007, 180).

2.3.12. Sözlü Tarih Yöntemi

Sözlü tarih geçmişteki gözlemciler ve olaya dâhil olanlardan geçmiş hakkında bilgi toplayan bir yöntemdir (Truesdell, 1999,1). Bu bağlamda sözlü tarih yöntemi, insanların geçmiş hayatlarına ait anılarına dayalı olarak bilgi toplamayı amaç edinir (Demircioğlu, 2005, 53). Sözlü tarih insanlar, kararlar ve süreçler hakkında yazıya geçmemiş bilgiler toplamaktadır (Truesdell, 1999,1). Dolayısıyla “sözlü tarih, bireyin deneyimlerinden yola çıkarak geçmiş olaylara tanıklık etmiş kişilerin düşüncelerini gelecek nesillere aktarır” (Kaplan ve Dilek, 2008, 274).

Öğrencilerin tarihsel olaylarla ilgili bilgi edinirken öğrenme sürecinin içinde yer almaları onların tarihsel olayları daha kolay öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Kaplan ve Dilek, 2008, 273). Bu bağlamda öğretmenlerin tarih derslerinde standart yaklaşımların dışına çıkmaları ve öğrencilere derste daha aktif roller vermeleri beklenmektedir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 670).

Kaplan ve Dilek (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yaptıkları sözlü tarih çalışmasında tarihsel olay üzerinde tartışıp yorum yapabilmesi öğrencilerin o tarihsel bilgiyi kullanabilmesini sağlamış ve bireysel farklılıklara rağmen tarihsel düşünme becerilerinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda tarih derslerinde kullanılacak sözlü tarih yöntemi öğrencilerin öğrenme etkinliğinin içinde aktif bir biçimde rol alarak öğrenme sürecinde yer almalarını sağlayan etkin bir yöntemdir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 670). Dolayısıyla tarih derslerinde sözlü tarih yönteminin kullanılması ders kitabının, tarih dersinin temel kaynağı olma özelliğinden sıyrılmasına, tarih dersinin kelimesi kelimesine öğrenilmesi gereken bir ders olduğu yönündeki algıların değişmesine ve öğrencinin tarihe bambaşka bir açıdan bakmasına yardımcı olacaktır (Akbaba ve Kılcan, 2012, 2).

Sözlü tarih yöntemi II. Dünya savaşıdan sonra, savaşa katılan askerlerin anılarının araştırmacılar tarafından kaydedilmesiyle akademik tarihçilikte yerini almış ve eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 675; Sarı, 2010, 204). 1990’lı yıllardan itibaren Amerika ve İngiltere’de okullarda sözlü tarih çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Demircioğlu, 2005, 53).

Ülkemizde sözlü tarih çalışmalarının başlaması yine 1990’lı yıllara rastlamaktadır (Sarı, 2006, 119). Bu bağlamda, İngiliz sözlü tarihçisi Paul Thompson’un konuşmacı

olarak katıldığı 1993 yılında Tarih Vakfı tarafından yapılan atölye çalışması, ülkemizde sözlü tarih çalışmalarının başlangıcını teşkil etmiştir (Sarı, 2006, 119).

Sözlü tarihin akademik tarihçilikte yerini almasının en önemli nedeni tarihçilerin yazılı kaynakların yetersiz kaldığı yerlerde belgelerdeki boşlukları doldurmak için sözlü tarihe başvurmalarıdır (Sarı, 2006, 118; Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 675). Bu bağlamda tarihçinin kitaplarında ve belgelerde bulunmayan birçok ayrıntıya, tarihçinin anlatmaya gerek duymadığı pek çok detaya, siyasi tabakanın dışında yer alan kişilere ve onlara ait kültürel ürünlere sözlü tarih çalışmaları ile ulaşılabilir (Akbaba ve Kılcan, 2012, 2).

Toplumsal her kesimindeki insanların (şehirliler, köylüler, işçiler, çiftçiler, tüccarlar, askerler, çeşitli etnik grupların) geçmiş hayatlarında yaşadıkları sözlü tarihin konusunu oluşturabilmektedir (Demircioğlu, 2005, 53).

Bireysel veya gruplara verilecek projelerle gerçekleştirilebilecek sözlü tarih çalışmalarına öğrencilerin aile tarihlerini araştırmaları ile başlanabilir; aile tarihini sözlü tarih yöntemiyle araştıran öğrenci akrabalarına ve onların mektuplarına, anılarına, fotoğraflarına ulaşır; bu da öğrencilere geçmişe farklı bir pencereden bakma olanağı tanır (Sarı, 2010, 205).

Sözlü tarih çalışmalarında ilk olarak konu seçilir (Safran ve Ata, 2006, 53). İkinci olarak araştırılan konuyla ilgili görüşülecek kişiler tespit edilir. Ardından görüşmede ne tür bilgilere ulaşılmak istendiği belirlenir ve görüşmede ulaşılmak istenen bilgiye göre sorular hazırlanarak görüşme gerçekleştirilir (Demircioğlu, 2005, 58). Son olarak da görüşmeden elde edilen bilgiler düzenlenir (Safran ve Ata, 2006, 54).

Sözlü tarih çalışması öğrencilerin görüşme yapacakları kişiyi ziyaret etmeleri şeklinde gerçekleştirilebileceği gibi; görüşülecek kişinin sınıfa davet edilmesi şeklinde de gerçekleştirilebilir (Sarı, 2006, 121).

Dünyada sözlü tarih çalışmaları ile ilgili merkezlerden bazıları ise şöyledir: UCLA Center For Oral History Research (oralhistory.library.ucla.edu), University Of California Berkeley ROHO (Regional Oral History Office) (bancroft.berkeley.edu).

Ülkemizde de sözlü tarih ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde Tarih Vakfı tarafından birçok sözlü tarih çalışması, yürütülmüş ve yürütülmektedir. Örneğin

“Tarihe Bin Canlı Tanık” isimli sözlü tarih çalışması bunlardan biridir (www.tarihvakfi.org.tr).

Ülkemizde TÜBİTAK tarafından bu yıl 44. sü düzenlenen ortaöğretim öğrencileri arası araştırma projeleri yarışmasında yarışmaya katılan çalışmalar arasında sözlü tarih projeleri de yer almaktadır. Bu yarışmaya farklı okullardan katılan öğrenciler tarih öğretmenlerinin rehberliğinde sözlü tarih projeleri hazırlamışlardır. Bu yarışma için hazırlanan sözlü tarih yönteminin kullanıldığı bazı projelerin isimleri şöyledir: “Bozkır Kültürü ve Konar- Göçer Yaşamın Serhat Şehir Iğdır’daki İzleri”, “Kars’ın Solan Renkleri: Malakanlar”. Tarih derslerinde bu şekilde sözlü tarih çalışmalarına yer verilmesi öğrencilerin tarihin içinde bulunduğumuz zamandan bağımsız bir etkinlik olmadığını anlamalarını sağlayarak, tarihin geçmişte yer alan köklerinin günümüze gelen uzantılarını fark etmelerine yardımcı olacaktır. İlaveten sözlü tarih yönteminin tarih derslerinde kullanılması ders kitabı tek kaynak ve sınıf vazgeçilemez öğrenme ortamı olmaktan çıkaracak ve öğrenme alanı genişleterek zengin veri kaynaklarına ulaşmayı sağlayacaktır (Uysal, 2011, 103).

Ayrıca burada belirtilmesi gereken bir diğer nokta da öğretmenlerin öğrencilere bu becerileri kazandırabilmeleri için öğretmenlerin de sözlü tarih çalışmaları hakkında onlara kılavuzluk edecek bilgi ve becerileri kazanmaları gerektiğidir; öğretmenlere bu beceriler hizmet öncesi eğitimlerinde mutlaka kazandırılmalıdır (Uysal, 2011, 103).

2.3.12.1. Sözlü tarih yönteminin faydaları

- Öğrencilerde dinleme, soru sorma yeteneklerini kazandırır (Sarı, 2010, 206).
- Öğrenme etkinliklerini zevkli hale getirir.
- Öğrencilere toplumsal beceriler kazandırır.
- Öğrencilerde eleştirel düşünme ve empati yapma yeteneklerini geliştirir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 685).
- Öğrencilerin kendilerinden önce yaşayanları anlamalarını ve takdir etmelerini sağlar (Sarı, 2006, 120).
- Öğrencilerin ulusal ölçekteki olayları anlamasına yardımcı olur (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 684 - 685).

- Öğrencilere görüşme sonrasında bant deşifreleri sırasında; bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma ilgisiz bilgi içinden ilgili bilgiyi bulma becerileri kazandırır (Sarı, 2010, 206).

2.3.12.2. Sözlü tarih yönteminin sınırlılıkları

- Fazla zaman ve enerji harcanır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 682).
- İdari ve ekonomik sorunlara sebep olabilir (Demircioğlu, 2005, 61).
- Öğrenciler sözlü tarih çalışması yapmada isteksiz davranabilir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 682).
- Tarih ve sosyal bilgiler programları içerik olarak çok geniş olduklarından yapılacak sözlü tarih çalışmaları müfredat konularının zamanında bitirilememesine neden olabilir (Demircioğlu, 2005, 61)

2.3.12.3. Sözlü tarih çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktalar

- Öğretmen, görüşme yapılacak kişiyle hangi konular üzerinde ve nasıl durursa, öğrencilere yararlı olacağı konusunda öğretmen ön bir görüşme yapmalıdır (Safran ve Ata, 2006, 54).
- Öğrencilerin görüşme öncesinde görüşme yapılacak konuyla ilgili farklı kaynaklardan araştırma yaparak bilgi toplaması sağlanmalı; görüşme sonrasında ise elde ettikleri bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklarla karşılaştırmaları sağlanmalıdır (Demircioğlu, 2005, 59 - 60).
- Belirlenecek konularda öğrencilerin yaşları ve ilgi alanları dikkate alınmalıdır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 683).
- Görüşmede ses kayıt cihazı kullanılmalıdır.
- Öğretmen zaman çizelgesi hazırlamalı, değerlendirme ölçütlerini belirlemeli ve öğrencileri bu ölçütlerden haberdar etmelidir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 683).
- Sözlü tarih görüşmelerine başlamadan önce konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmalı ve azılı kaynaklardan bilgi edinilmelidir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 682).
- Öğretmen öğrencilere yol göstermesi için daha önceden yapılmış sözlü tarih çalışmalarından örnekler göstermelidir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 683).

- Görüşülen kişiler bir bilgi kaynağı olmaktan çok farklı konularda araştırma yapmaya teşvik eden bir uyarıcı olarak kabul edilmelidir (Kaplan ve Dilek, 2008, 284).
- Öğretmen çalışmanın her aşamasında öğrencilere rehberlik etmelidir (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 683).

2.3.13. Yerel Tarih Yöntemi

Yerel tarih bir tarihsel süreç içinde bir yörenin tarihi gelişimine paralel olarak ortaya çıkan o yöreye ait tarihi izlerdir (Işık, 2008, 291).

Her coğrafyanın, her yörenin bir geçmişi vardır. Yörelere kendine ait özellikleri tarihin zengin tecrübesinin bir parçasını oluştururlar. Tarihi oluşturan insan ve toplumsal ilişkiler olduğundan tarihi toplumdan bağımsız düşünmek doğru değildir (Tunç Şahin, 2011, 453). Bu bağlamda yerel tarih çalışmalarıyla geçmiş günümüzle birleştirilmektedir (Demircioğlu, 2005, 79; Tunç Şahin, 2011, 455). Tarihin günlük hayatın içine girmesi ise öğrenciler için kendi çevrelerinde cereyan eden tarihsel olayların daha etkileyici, tarihi şahısların ise daha gerçek olmasını sağlayacaktır (Işık, 2008, 296 - 297).

Yerel tarih ikinci Dünya Savaşından sonra önem kazanmış ve sıradan insanlarda tarih çalışmalarının konusunu oluşturmaya başlamıştır (Tunç Şahin, 2011, 454). Böylece köylerin, kasabaların, binaların, insanların tarihi gündeme gelmiş ve yerel tarih alanında yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır (Demircioğlu, 2005, 70). Çevremizde bulunan yakın ve uzak geçmişe ait eserler, geçmişten günümüze gelen kıyafetler, rivayetler, efsaneler bugünde mevcut bulundukları ve doğrudan doğruya incelemeye imkân verdikleri için büyük bir değer taşımaktadır ve bunlardan her fırsatta büyük bir ölçüde faydalanılmalıdır (Baymur, 1945, 37).

Birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan yurdumuz her yöresi ile tarihten bir iz taşımaktadır (Işık, 2010, 210). Bu doğrultuda çocukların oturdukları evler, okul yapısı, hükümet konağı, istasyon binası, hastane, körü, dikilmiş olan bir anıtın yakın devirlerle ilgili olayların hatırlanması için bir vesile teşkil etmektedir (Baymur, 1945, 37). Bu vesileyle öğrencilerin yaşadıkları çevreden hareketle çevrelerindeki tarihsel

izlerin hikâyelerini araştırmaları kendilerini ve yaşadıkları çevreyi tarihsel süreç içerisinde konumlandırmalarına yardımcı olacaktır.

Yerel tarih yönteminde kütüphane, şehir meydanı, öğrencinin okuduğu okul binası, yerel tarih için bir materyal oluşturur (Tunç Şahin, 2011, 454). Öğrenciler bir cadde veya bir binanın isminden hareketle o ismi ilgilendiren tarihsel olaylara ulaşır ve geçmişin günümüze olan uzantılarını fark ederler. Ayrıca böyle bir yerel tarih etkinliği öğrencileri araştırmaya, analiz etmeye ve gözlemlerini rapor haline getirmeye teşvik eder (Aktekin, 2010 b, 92). İlaveten yerel tarih çalışmaları tarih dersinde öğretilmesi zor olan tarihsel kavramların öğretilmesinde kolaylık sağlar ve öğrencilere aidiyet duygusu kazandır (Demircioğlu, 2005, 79).

Yerel tarih çalışmaları kapsamında örneğin Erzurum şehri için örnek verecek olursak, Rüstem Paşa Çarşısı, Yakutiye Medresesi veya daha yakın geçmişli Kongre binası veya Erzurum Lisesi gibi tarihi binalar ya da Şair Nefi Ortaokulu, Kazım Karabekir caddesi gibi isimlerini tarihi şahsiyetlerden alan yapı ve caddeler, yerel tarih çalışmaları kapsamında ele alınabilir. Bu bağlamda Tunç Şahin (2011) tarafından yapılan araştırma da yerel tarih etkinliklerinin öğrencilerin bulundukları yerin tarihine karşı olan bilgilerini, ilgilerini, başarılarını artırdığı; öğrencilere farklı beceriler kazandırdığı ve öğrencilerin yapılan etkinliklerden zevk almalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aktekin (2009) tarafından yapılan araştırmada ise yerel tarih öğretiminin müfredata dâhil edilmesine öğrencilerin büyük oranda olumlu baktığı görülmüştür. Yine aynı araştırmada öğrencilerin bugüne kadar çok az bir kısmına yerel tarihle ilgili bir ödev verildiği, araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının okulun düzenlediği tarihi yer ve müze gezilerinden bir şey öğrenemedikleri, yerel tarihe karşı çıkan öğrencilerin ise derslerin sadece yerel tarihle sınırlandırılmasına karşı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Aktekin (2006) tarafından yapılan bir başka araştırmada, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin tümü liselerde yapılacak yerel tarih çalışmalarında zaman problemi ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yerel tarih araştırmalarında karşılaştıkları diğer problemleri ise, bürokratik işlemler, kaynak problemi, maddi sıkıntılar toplumsal etki, kalabalık sınıflar ve ideolojik problemler olarak belirtmişlerdir.

Bu bağlamda, yerel tarih uygulamalarının önündeki engeller kaldırıldığında tarih zihnilerde somutlaşacak, öğrencilerin tarih dersine olan ilgileri artacak ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlanacaktır (Işık, 2010, 211).

2.3.13.1. Yerel tarih yönteminin faydaları

- Öğrencinin kişisel ve kimlik gelişimine katkı sağlar (Stephens, 1977, ve Bage, 2000, Akt: Aktekin, 2010 b, 94).
- Yerel tarih çerçevesinde anlatılan yerel tarih konuları geçmişten ders çıkarmayı sağlar ve günümüz sorunlarının yorumlanmasına ve çözümlenmesine yardımcı olur (Işık, 2008, 292).
- Okuma, dinleme, yazma, konuşma, analiz etme, sentez becerilerini geliştirir (Tunç Şahin, 2011, 455).
- Öğrencilerde araştırma yapma farklı kaynakları araştırma özelliklerini geliştirir.
- Vatan sevgisi ve geçmiş nesillere bağlılık hissi kazandırır (Işık, 2008, 292).
- Öğrencilere aidiyet duygusu kazandırır (Demircioğlu, 2005, 79).
- Öğrencilerin alan ziyaretlerinde müze yetkilisi, arkeolog, arşivci gibi kişilerle görüşmeler yapması tarihin yalnızca bir okul dersi olmadığını farklı mesleklerden insanların tarihi uğraşı edindiğini anlamalarını sağlar (Aktekin, 2010 b, 91).

2.3.13.2. Yerel tarih yönteminin sınırlılıkları

Yerel tarih yönteminin sınırlılıkları şunlardır (Aktekin, 2010 b, 95-100):

- Kaynak problemi
- Zaman faktörü
- Sınırlı imkânlar
- Antikacılık merakı
- Dar bölgecilik ve fazla basitleştirme
- Akademik aşırma/intihal
- Konuyu küçümsemek
- Tartışmalı ve hassas konular

Ayrıca tarih müfredat programlarında yerel tarih konularına yer verilmeyişi sebebiyle öğretmenlerin yerel tarihle müfredat programını ilişkilendirme açısından problemle karşılaşmaları da yerel tarih yönteminin uygulanmasında karşılaşılan bir başka sınırlılıktır (Demircioğlu, 2005, 78 - 79).

2.3.13.3. Yerel tarih yönteminde dikkat edilmesi gereken noktalar

- Yerel tarih çalışma konusu dersin hedef davranışlarına bağlı olarak belirlenmelidir (Demircioğlu, 2005, 76).
- Konu seçerken, belge, kaynak ve zaman göz önüne alınmalıdır (Aktekin, 2009, 349).
- Uzak- yakın geçmiş, günümüz bağlantısının öğrenciye nasıl verileceği planlanmalıdır (Demircioğlu, 2005, 76).
- Sınıf dışında yapılacak çalışmalarda gerekli izinler alınmalıdır (Demircioğlu, 2005, 76).
- Öğrencileri yeni çalışmalara teşvik etmek ve çalışmalarına değer verildiğini göstermek için çalışmalar okul panosu, kültür merkezi vb. yerlerde sergilenmelidir (Aktekin, 2009, 349).
- Öğrencilerin kendi okullarının ve çevresinin imkânlarına uygun konular seçilmelidir (Aktekin, 2009, 350).
- Haritalar, sözlü tarih kaynakları, fotoğraflar gibi değişik kaynaklardan faydalanılmalıdır (Bage, 2000, Akt: Aktekin, 2010 b, 101- 102).
- Öğrencilerde gerekli davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla gerekli ölçme ve değerlendirme yaklaşımı belirlenmelidir (Demircioğlu, 2005, 76).

2.4. Öğretimde Yöntemin ve Yöntem Çeşitliliğine Gitmenin Önemi

Eğitim - öğretim süreciyle bireylerin sağlıklı kişilik özelliklerine sahip olabilmelerini sağlayacak davranış, tutum ve düşünüş özellikleri kazanmaları amaçlanır. Ancak bu amaçlara ulaşabilmek için eğitim- öğretim faaliyetlerinin bir yöntem dâhilinde yürütülmesi gerekmektedir.

Yöntemli çalışma, insanın gereksiz yere masraf yapmasını, enerji, emek ve zaman harcamasını önler, çalışmalarından verim almasını sağlar (Çoban, 2007, 42). Yöntemsiz etkinlikler, tesadüfi sonuçlar doğurur. Bu durum kuşkusuz öğretim etkinlikleri içinde geçerlidir. Hatta yöntemli bir faaliyetin sağlayacağı fayda ve tesadüfi hareket etmenin doğuracağı sakıncalar hiçbir alanda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde olduğu kadar fazla değildir (Antel, 1948, 74). Bu bakımdan öğretim faaliyetlerinde yöntemli çalışma gereği vardır ve öğretimde yöntem zorunludur (Kemertaş, 2003, 118).

Öğretimde yöntem, öğrenmeyi öğretime dönüştüren en önemli unsurlar arasında yer alır (Binbaşıoğlu, 1983, 91). Dolayısıyla öğretim yöntemleri öğrenmeyi sağlamak için bir araçtır, ancak bu aracın başarısı öğretmenlerin onu kullanabilme becerisine bağlıdır (Taşpınar, 2010, 64). Bu bağlamda, öğretmen alanında ne kadar bilgili olursa olsun bu bilgilerini öğrencilerine yansıtamıyorsa bu bilgilerin çok fazla bir anlamı olmayacaktır. Bu doğrultuda temel görevi öğrenmeyi gerçekleştirmek olan öğretmenin bu görevini yerine getirebilmesi için, her türlü öğretim yöntem, teknik ve stratejiden yararlanabilme bilgi ve becerisi, sahip olması gereken önemli mesleki özelliği oluşturmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005, 119).

Günümüzde artık yalnızca bilgi aktarımına dayalı klasik öğretim etkinlikleri bir anlam ifade etmezken; öğrencilere öğrenmeyi ve bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. (Sözer, 1998, 78). Bu durum öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikleri yakından ilgilendirmektedir. Dolayısıyla öğretimde öğrencilerin düşünme süreçlerini işin içine katmayan, öğrencileri hazır bilgiler almaya yönlendiren yöntem- tekniklere değil; öğrenciyi temel alarak öğrencilere öğrenmeyi, düşünmeyi öğreten yöntem ve tekniklere yer vermek gerekmektedir.

Kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için, öğretmenlerin yöntem çeşitliliğine gitmesi artık evrensel bir ilke haline gelmiştir (Küçükahmet, 2001, 75). Dolayısıyla öğretimde farklı yöntem ve tekniklere yer vermek önem taşımaktadır. Öğretimde farklı yöntem ve tekniklere yer vermek öğretimi bireyselleştirerek, her öğrenciye daha etkili öğrenme şansı vermektedir (Bilen, 2002, 83). Öğrencilerin her biri birbirinden farklı biyolojik, bilişsel ve psikolojik özelliklere sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin düşünüş, hissediş ve davranış özellikleri, tutumları, değerleri ve doğal

olarak öğrenme şekilleri de birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Bu nedenle kimi öğrenciler görerek öğrenirken; kimileri de duyarak veya dokunarak öğrenmektedirler (Dunn, Beaudry ve Klavas 1998, Akt. Erciyeş, 2007, 170).

Öğretimde öğrencilerin kazanmaları istenen davranışlar birbirinden farklıdır. Yani öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak davranışlar da çeşitlilik göstermektedir. Bu da öğretmenin yöntem-teknik çeşitliliğine gitmesini gerektirmektedir. Bütün bunlara ilaveten, öğrencilerin dikkatinin dağılma süresi 2 ila 8 dakika arasında değişmekte ve en fazla 7- 8 dakikadan sonra dikkatin dağıldığı bilinmektedir (Sönmez, 2008, 101). Hele ki öğretmenin bir ders saati boyunca tek bir yöntemle ders işlemesi durumunda öğrencinin dikkatinin dağılma süresi kısalmakta, öğrenci dersten kopmakta ve ders sıkıcı bir hal almaktadır. Bu durumda öğrenci dersin bitmesi için dakikaları saymaktadır. Böyle bir durumun öğretimle amaçlanan hedeflere ulaşmada işimizi zorlaştıracakı kesindir. Bu bağlamda böyle olumsuz durum ve sonuçlara meydan vermemek için öğretmenin öğrenme - öğretme sürecinde yöntem çeşitliliğine gitmesi elzemdir.

Unutulmamalıdır ki: “Kötü öğretim hiç öğretmemekten çok daha tehlikelidir... bir kısım derslere ilgi duyan öğrencinin bu doğal ilgisini, uygun yöntem seçip uygulayamayan bir öğretmen kolaylıkla öldürebilir” (Lucio, 1963; 65, Akt: Bilen, 2002 74). Bu sebepten dersi monotonluktan çıkararak ilgi çekici hale getirmek, bu sayede öğrencilerin derse katılımını sağlayarak öğrencilerde istediğimiz davranış değişikliklerini gerçekleştirebilmek için öğretmenin derste farklı yöntem ve tekniklere etkili bir şekilde yer vermesi gerekmektedir.

Öğretmen derste en iyi bildiği klasik yöntemleri ısrarla uygulamak yerine farklı yöntem ve teknikleri öğrenme ve uygulama konusunda istekli ve kararlı olmalıdır. Öğretmen, dersin gidişatına göre yer verdiği farklı yöntem ve tekniklerle öğretim ortamındaki farklılıklara hitap etmelidir.

Öğrenme – öğretme süreci çok yönlü ve oldukça karmaşık bir süreç olduğu için, “en mükemmel yöntem” diyebileceğimiz bir yöntem yoktur; fakat her yöntemin sınırlı ve faydalı tarafları vardır (Ocak, 2007, 219). Aynı sınıfta bir ders için etkili olan yöntem ve teknik aynı dersin başka bir saati için aynı ölçüde etkili olmayabilir (Taşdemir, 2000, 105). Dolayısıyla bir öğretmenin neyi, nerde nasıl yapacağını bilmesi gerekmektedir

(Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003, 42). Kuşkusuz, bir öğrenme faaliyetine ne kadar çok duyu organı katılırsa, öğrenmede o ölçüde etkili bir şekilde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin yalnızca duyarak öğrendiklerinde öğrendiklerini unuttukları, gördükleri zaman biraz hatırladıkları, duydukları ve gördükleri ile ilgili tartıştıkları veya soru sordukları zaman anlamaya başladıkları; gördükleri, duydukları, tartıştıkları ve öğrendiklerini uyguladıkları zaman bilgi ve beceri kazandıkları görülmüştür (Yıldızlar, 2009, 7 - 8). Bunun için öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap edecek yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenmeleri zenginleşecek ve öğrenmeler kalıcı hale gelecektir.

Öğretmenlerin zengin bir yöntem bilgi ve becerisine sahip olmaları sınıf ortamında kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için “olmazsa olmaz” bir şarttır. Öğretmen derste uygulayacağı yöntem ve teknikleri geniş bir yelpazeden seçmeli ve öğrenciyi bu etkinliklerin odağı yapmalıdır. Yani bir deyimde belirtildiği gibi öğretmen taşıma suyla değirmeni döndürmek yerine gerçek ve kalıcı olan uygulamalar, çözümler üzerinde durmalı ve öğretim etkinliklerinde öğrencileri yazılacak bir kâğıt olarak değil; yönlendirilecek bir araştırmacı olarak görmelidir (Erciyeş, 2007, 182).

2.5. Öğretimde Yöntem Seçimini Etkileyen Faktörler

Hesapçioğlu, (1998, 145 - 146), Küçükahmet (2001, 73 - 74) ve Karaağaçlı (2005, 118) öğretimde yöntem seçimini etkileyen faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Eğitsel hedefler ve davranışların alanı
- Öğrenci özellikleri
- Konunun özelliği
- Öğretmen özellikleri
- Öğrenci grubunun büyüklüğü
- Zaman ve fiziksel imkânlar
- Maliyet

Öğretim ortamında öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken ilk olarak eğitimin hedefleri dikkate alınır. Bir dersin hedefleri o dersin hangi yöntemle işlenmesi gerektiği konusunda belirleyici olmalıdır (Ocak, 2007, 218). Örneğin öğrencilere etkin bir şekilde düşünme, hızlı ve doğru kararlar verme, eleştiri yapabilme gibi nitelikler

kazandırmak amaçlandığında öğretim etkinliklerinde yalnızca anlatım yönteminin kullanılması bizleri bu belirtilen amaçlara ulaştıramayacak; problem çözme, tartışma, örnek olay, drama gibi yöntem ve teknikleri yer vermek gerekecektir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin bir diğer belirleyicisi de öğrenci özellikleridir. Hesapçıoğlu, öğretmenin yöntem ve teknik seçimini etkileyen öğrenci özellikleri olarak şunlardan bahsetmektedir (Hesapçıoğlu, 1998, 145):

- Öğrencinin doğumla getirdiği ve psikolojik gelişimiyle ilgili özellikler
- Öğrencinin çevresinden getirdiği özellikler
- Öğrencinin ders sırasındaki psikolojik hali
- Öğrencilerin derslerinde gösterdiği başarı iniş- çıkışları
- Öğrencilerin motivasyonları
- Fiziki koşulların etkileri (Öğrencilerin sınıftaki oturma yeri gibi)

Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencilerin sahip olduğu özellikler (yaş, cinsiyet, motivasyon, ailelerin sosyo – ekonomik düzeyleri ve kültürel özellikleri) yöntem seçimini etkilemektedir çünkü eğitim tek başına okulda devam etmemektedir (Ocak, 2007, 218). Örneğin öğretmenin ders vereceği sınıf öğrenme güdüsü yüksek olan öğrencilerden oluşuyorsa öğretmen yöntemini buna göre belirleyecektir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenmeye karşı duydukları ilgi ve istek öğrencilerin öğrenme etkinliğinin merkezine alınmasını sağlayacak ve öğretmeni öğrenci etkinliklerine dayalı olan drama, problem çözme gibi yöntem ve teknikleri kullanmaya teşvik edecektir. Ya da öğretmen aynı konuyu bir sınıfta tartışma yöntemiyle işlerken, aynı konuyu başka bir sınıfta öğrencilerin birbirine tahammül göstermemesinden ötürü tartışma yöntemiyle işleyemeyebilir (Taşpınar, 2010, 68).

Konunun özelliği de öğretim yöntem ve teknik seçimini etkilemektedir. Her yöntem, her konu için uygun değildir. Örneğin her konuda tartışma yöntemi veya drama yöntemi kullanamayız, ya da fizik, kimya gibi derslerde laboratuvar yöntemi kullanırken, matematik dersinin çoğu konusu için de tartışma yöntemi kullanamayız (Ocak, 2007, 218).

Öğretmenin öz yapısından gelen özellikler, ders esnasındaki ruh hali, beceri isteği – gücü seçeceği yöntem ve teknik seçimini etkiler (Hesapçıoğlu, 1998, 146). Mesela mesleğinde yeterli olan bir öğretmen, öğretim anlayışında meydana gelen

gelişmeleri, farklı strateji, yöntem ve teknikleri takip edecektir. Veya mesleki kıdem yılı fazla ve mesleğiyle ilgili gelişmeleri takip etmeyen bir öğretmen bildiği yöntemlerin dışına çıkmaya ve yeni yöntemleri kullanmaya pek sıcak bakmayabilir.

Öğrenci grubunun büyüklüğü de yöntem ve teknik seçimini etkileyen değişkenler arasında yer alır. Örneğin sınıf mevcudu kalabalık olan bir sınıfta öğretmenin gezi gözlem, drama veya örnek olay gibi yöntemleri uygulaması zorlaşır. Bu yöntemlerin uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun 10- 15 kişi olması ideal olmalıdır; ayrıca unutulmaması gereken bir nokta da öğrenci sayısının fazla olmasının her türlü öğretim yöntemini uygulamada bir engel oluşturduğudur (Küçükahmet, 2001, 74).

Zaman ve fiziksel imkânlar öğretim yöntem ve tekniklerini etkiler. Öğretmenlerin konuyu zamanında yetiştirme zorunlulukları istedikleri yöntemi uygulamalarına engel olmaktadır (Gömleksiz, 2004, 126). Bu bağlamda anlatım yöntemi zaman bakımından ekonomik bir yöntem olduğundan sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak bilinmektedir.

Sınıfın sahip olduğu fiziksel imkânlar da yöntem ve teknik seçimini etkiler. Örneğin grup tartışması yöntemi için hareket edebilen sandalyelerin olduğu küçük sınıflar gerekmektedir (Küçükahmet, 2001, 74). Belirtilenlere ek olarak sınıfın gelişmiş fiziksel imkânlara sahip olması uygulanan yöntem ve tekniğin etkililiğini artıracaktır. Örneğin sınıfta internet bağlantısı olan bir akıllı tahtanın olması durumunda müzelere, tarihi sahalara sanal geziler düzenlenerek işlenen konuyla ilgili çeşitli görsellere, belgesellere yer verilebilecektir.

Öğretim yönteminin maliyet durumu da yöntem ve teknik seçiminin belirleyicileri arasındadır. Örneğin proje yönteminde öğrencilerin yapacakları çalışmalar ve ortaya koyacakları ürünler maliyet gerektirebilir. Ya da gezi yönteminde ek paraya ihtiyaç duyulabilir (Küçükahmet, 2001, 74; Gömleksiz, 2004, 127).

Son olarak Bilen (2002) yöntem ve teknikleri hedefe ve içeriğe göre seçerken aşağıda belirtilen ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Bilen, 2002, 99):

- Öğretme teknikleri belirli hedefleri gerçekleştirecek biçimde seçilmeli ve örgütlenmelidir.
- Teknikler öğretme etkinliklerini monotonluktan kurtarıcı nitelikte olmalı, değişik etkinlikler için değişik teknikler işe koşulmalıdır.

- Teknikler, öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayıcı, bireysel ihtiyaçları karşılayıcı nitelik de olmalıdır.
- Öğretme teknikleri öğrenme yaşantılarının tutarlılığını, kaynaşıklığını sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Öğretme teknikleri, kubaşık (ortak) çalışma ve grup psikolojisini özendirici nitelikte olmalı, sosyalleşmeyi sağlamalıdır.
- Teknikler öğrencilere kendi eğitimsel yaşantılarını planlama gücü verecek şekilde seçilmelidir.
- Teknikler öğrencinin etkinliklere etkin biçimde katılmasını sağlayıcı olmalıdır.

2.6. İlgili Çalışmalar

Çukurcalıoğlu (2010) “Tarih Öğretmenlerinin Kullanmayı Tercih Ettikleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunlara İlişkin Karşılaştıkları Güçlükler” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Kütahya ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin kullandıkları yöntemleri, bu yöntemleri uygularken karşılaştıkları güçlükleri ve çözüm önerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla birden fazla öğretim yöntemini bir arada kullandığı bunu düz anlatım, soru – cevap, drama, görüşme, gezi, tartışma, beyin fırtınası yöntemlerinin izlediği tespit edilmiştir. Öğretmenler, ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden anlaşılabilir olmasını, tarih dersinin birçok alana hitap etmesinin dersin anlaşılmasını güçleştirmesini, ders araç gereçlerinin az olmasının derse olan katılımı azaltmasını, bilgilerin günlük hayatta kullanılmamasının dersin sevilmesini güçleştirmesini ve sınıfların kalabalık olmasını karşılaştıkları problemler olduğu belirlenmiştir. Bu problemlere çözüm olarak ise, konuların işlenmesinden önce ön okuma kağıtlarının dağılması, haritalardan faydalanılması, empati yaparak geçmişteki olaylara çözüm yolları aranması, konuların görsel sunularla desteklenmesi gibi önerilerde bulundukları anlaşılmıştır.

Arslan (2012) “Yerel ve Sözlü Tarih Algısının Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Yansımaları (Tunceli Merkez Örneği)” adlı doktora tez çalışmasında

öğrencilerin; resmi tarih, tarih öğretimi ve ortaöğretim tarih ders kitaplarında gördükleri ile ilgili düşünce ve duygularının belirlenmesinin ve sözlü tarihin onları nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığını belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin resmi tarihtense sözlü kültüre dayalı tarihsel bilgiler olan inançlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine araştırma sonucuna göre sözlü kültüre dayalı tarihsel bilgilerin ortaöğretim tarih derslerine konu edilmemesinin araştırmaya katılan öğrencilerin tarih derslerine olan bakışını olumsuz etkilediği ve bu durumun araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim tarih ders kitaplarını objektif bulmamalarına neden olduğu anlaşılmıştır.

Ünal (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretiminde Kullandıkları Öğrenci Merkezli Yöntemlerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunun anlatım, soru – cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerini oldukça sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri tarih konularının işlenmesinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanırken zaman sıkıntısı yaşadıkları belirmiştir. Dolayısıyla konuların fazla ders saatlerinin az olmasının öğretmenleri daha az zaman alan geleneksel yöntem ve teknikleri uygulamaya yönelttiği belirlenmiştir.

Göç (2009)’ ün “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin İçeriğini Öğretme Stratejileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında tarih öğretmenlerinin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğini öğretme stratejileri konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğini öğretirken anlatım yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Araştırmacı bunun en önemli sebebinin (araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün devlet okullarında görev yapmaları sebebiyle) devlet okullarının kalabalık olması, müfredatın yoğun olması ve materyal eksikliği olduğunu belirtmiştir.

Ata (1997) “Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model” isimli yüksek lisans tez çalışmasının amacının,

tarih öğretiminde problem çözme yönteminin nasıl kullanılacağı ve John Dewey'in problem çözme modelinden hareketle tarih derslerinin öğrencinin problem çözme becerisini geliştirecek şekilde nasıl düzenlenebileceğinin gösterilmesi olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda tarih dersinin problem merkezli yapılabileceği, öğrencilerde bilimsel problem çözme becerisini geliştirmenin zaman isteyen bir süreç olduğu, tarih dersiyle öğrencilerde akıl yürütme becerisinin geliştirilebileceği, bunun için de ilkokuldan başlamak üzere öğretmenlerin bu şekilde planlanmış ders örneklerine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Yine araştırmanın sonuçları arasında tarih derslerinde problem çözme yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin tarihin bilimsel verilere dayandığını keşfedecekleri, tarihin öğrencilere “tamamlanmamış” olarak sunulması ve öğrencilerde tarihin dinamik bir karakteri olduğu anlayışının yerleştirilmesi gerektiği yer alır.

Gök (2004)'ün “Tarih Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniğinin Kullanımı” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğretim gören öğrencilerin lise tarih 2 dersi 1. Ünite “Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Devri” konularını öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirliğine dayalı öğretim yöntemiyle, tarih dersinin ezberden ziyade bir oyun halini aldığı, dersin öğrencilerin ilgisini çekerek daha yararlı geçtiği araştırmayla elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Kartal (2009)'ın “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İlkçağ Tarihi Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi ilkçağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan drama yönteminin başarıyı olumlu yönde etkilediği ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Öztaş (2000) tarafından hazırlanan “İlköğretim 6. Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarında görevli altıncı sınıflarda ders

veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre 6. Sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma düzeyleri tespit edilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere göre soru – cevap, problem çözme, gösteri, gezi – gözlem, rol oynama, örnek olay, grup tartışması yöntemlerinin daha fazla gerçekleştiği görüşünde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yine araştırma sonucunda: araç-gereç eksikliği, araç gerecin kullanılamaması, programın yoğun ve sınıfların kalabalık olması, gezi gözlem konusundaki yasal prosedürler ve sorumluluk almaktan kaçınma, kültür tarihinden ziyade siyasi tarih konularının fazla olması; öğretim yöntemlerinde çeşitliliğe gidilememe nedenleri olarak tespit edilmiştir.

Avcı Akçalı ve Aslan (2012)'nın “Tarih Öğretiminin İyileştirilmesi Yolunda Alternatif Bir Yöntem: Sözlü Tarih” isimli makale çalışmalarında sözlü tarih tanımı, tarihsel gelişimi, uygulama boyutları, tarih yazıcılığına ve öğretimine olan katkıları ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda sözlü tarihle tarihin insani boyutunun öne çıkarıldığı, sözlü tarihin var olan tarih geleneğinin sorgulanması sağladığı ve bu yöntemin tarihin kapsamının genişlemesine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de sözlü tarih araştırmalarında teknik anlamda kullanımın 90’lı yıllarda başladığı günümüzde ise akademik araştırmalarda ve öğretimde sözlü tarihe olan ilginin arttığı belirtilmiştir. Araştırmacılar çalışmanın sonunda sözlü tarihin farklı alanlarda uygulanabilirlik potansiyelinin disiplinler arası çalışmaların yaygınlaştırılması açısından değerlendirilmesi, sözlü tarihin eğitim ortamlarında kullanımının desteklenmesi önerilerine yer vermişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında ayrıca, sözlü tarih etkinliklerinin derslerde yaygın bir şekilde kullanılmasını sınırlandıran zamansal, finansal ve idari sorunların çözümlenmesi için proje geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin sağlanması, öğretmenlerin sınıf ortamında sözlü tarih yöntemini kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim seminerleri almaları gerektiği önerilerine de yer vermişlerdir.

Uygun (2011) tarafından yapılan “Türkiye’de Sözlü Tarih Araştırmaları ve Öğretmen Eğitiminde Sözlü Tarih Yönteminin Kullanımı” isimli makale çalışmasında öğretmen eğitiminde sözlü tarih yönteminin kullanımının betimlenmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmen anlatılarına dayalı olarak eğitim tarihi ve öğretmen eğitimi alanlarında sözlü tarihin etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Kurtulgan ve Köstüklü (2010) “İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmalarında ilköğretim ikinci kademedeki 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde karşılaşılan problemleri öğretmen ve müfettiş görüşlerini alarak tespit etmeyi ve bu problemlere çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler en fazla düz anlatım, soru-cevap, tartışma yöntem ve tekniklerini kullanmakta, alan gezileri, benzetişim, örnek olay, yöntemlerini yeterince kullanmamaktadır. Yani öğretim faaliyetlerinde, klasik yöntem ve teknikler daha fazla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yeterince çalışmadıkları da araştırmanın bir başka sonucunu oluşturmaktadır. Ayrıca ankete katılan müfettiş görüşlerinden öğretmenlerin niçin öğrettiği ve öğrencilerin niçin öğrendiği konusunda bilinçli olmadıkları, tarih konularını somutlaştırmak için: alan gezileri, araç- gereç kullanımı örnek olayların anlatımı, ödevlerin verilmesi gibi etkinliklere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2006)’ın “İlköğretim Okullarında T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Rol Oynama Yönteminin Öğrenme Düzeyine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde rol oynama yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrenci erişimleri üzerindeki ölçmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda rol oynama yönteminin öğrencilerin bilgi düzeyi, kavrama düzeyi, uygulama düzeyi erişimlerini artırıcı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ata (2002)’nın “Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitime” İlişkin Görüşleri” isimli doktora tez çalışmasının amacı, müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceğinin gösterilmesi ve tarih öğretmenlerinin müze eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin, müze eğitime ilişkin olumlu görüş sahibi olduğu, fakat aldıkları tarih eğitiminin kendilerini müzelerde etkin kılmadığının farkında oldukları anlaşılmıştır. İlaveten tarih öğretmenlerinin müze görevlileri ile işbirliği içinde çalışmanın öneminin farkında oldukları da tespit edilmiştir. Araştırmada tarih öğretmenleri tarih programında müze gezileri yer alsın ve yeterli zaman verilse, müzelere öğrencileri götürebileceklerini belirtmişlerdir.

Tezcan Akmehmet ve Ödekan (2006) “Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi” isimli makale çalışmalarının amacının, müzelerde eğitimin gelişimini ana hatlarıyla tarihsel perspektif içinde değerlendirmek olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada müzelerin kuruluşlarından itibaren eğitim amacını taşıdığı belirtilerek, eğitimin 20. yüzyıl ortalarından başlayarak müzelerin temel işlevlerinden biri olduğu ifade edilmiş; eğitim aracılığıyla izleyicilerin müze koleksiyonlarına ulaşmalarını sağlamanın müzelerin en önemli görevleri arasında kabul edildiği dile getirilmiş ve böylece müzecilikte “müze eğitimi” olarak adlandırılan ayrı bir alanın ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Çalışmada ayrıca tarihsel süreç içinde müze eğitiminin gelişimiyle günümüzde müze eğitiminin amaçlarının oldukça kapsamlı hale geldiği ifade edilerek; müze eğitiminin amaçları arasında: geçmişle şimdiki yaşam arasındaki bağlantı kurmanın sağlanması, insanın yaşadığı yere yabancılaşmasının önlenmesi, bireylerin zamanlarını yaratıcı bir biçimde değerlendirmesinin yer aldığı ifade edilmiştir.

Öztaş ve Turan (2009) “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri” isimli makale çalışmalarının amacını, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişinde öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemlerini belirlemek ve öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanamamasının sebeplerini ortaya koymak olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler en fazla soru- cevap yöntemiyle derslerini işlemekte ve belirli yöntemlerin dışına çıkmamaktadırlar.

Çelikkaya ve Kuş (2009) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” isimli makale çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri öğretmen, öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri yöntemlerle gözlemci ve öğrenci görüşleri aynı doğrultuda olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler yapılandırmacı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre öğretmenler daha çok klasik yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre öğretmenler genel olarak soru- cevap, yazdırma, düz anlatım, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar.

Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2006) “Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları” isimli makale çalışmalarında öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarını belirlemeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler düz anlatım ve soru cevabı her zaman kullanırken; ev ödevi ve sınıf içi uygulamalar, problem çözme ve gösterip yaptırma yöntemlerini sık; proje, örnek olay, tartışma, benzetim, bilgisayar destekli eğitim, özel ders, gözlem, eğitsel oyunlar, işbirlikli öğretim, beyin fırtınası, gezi ve yansıtma tekniklerini az sınırları çerisinde kullanmakta, ekiple öğretim, deney, rol oynama, mikro öğretim, demeç, söylev, görüşme, sergi, drama, konferans, münazara, sempozyum, altı şapkalı düşünme tekniği, forum, zıt panel yöntemlerini ise hiç sınırları içerisinde kullanmaktadırlar. Yani araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğretmenler öğretimde modern yöntem ve tekniklerden ziyade klasik yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar.

Önder, Abacı ve Kamaraj (2009) “Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanım Projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi’ndeki Marmara Örnekleme” isimli proje çalışması; İstanbul Arkeoloji Müzeleri ve Yıldız Teknik Üniversitesi Müzecilik Yüksek Lisans Programının işbirliği ile Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı ve Turist Rehberleri Birliği’nin katkıları ile yapılmıştır. Projenin Marmara Üniversitesi tarafından belirlenen amacı, İstanbul’da tarih boyunca yaşamış olan farklı uygarlıkların giyim tarzlarının ve farklı işlevlerinin beşinci sınıf öğrencileri tarafından öğrenilmesi olarak belirtilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için eğitimsel hedefler belirlenmiştir. Proje çalışmasındaki uygulamalar: gezi öncesi, gezi ve gezi sonrası olmak üzere üç aşamada yapılmış, bu uygulamalar farklı derslerde yapılan kompozisyon yazma, drama, çalışma sayfası, öykü tamamlama, sanat eğitimi gibi öğretim yöntem ve tekniklerini içermiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımını Değerlendirme Formu” deney ve kontrol gruplarına ön test – son test olarak uygulanmış, anket sonuçlarının değerlendirilmesiyle deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre Arkeoloji Müzeleri ile ilgili bilgileri ve İstanbul’da tarih boyunca yaşamış olan farklı uygarlıkların giyim tarzlarına ilişkin bilgi düzeyleri açısından daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Akpınar ve Gezer (2010) “Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme Öğretme Sürecine Yansımaları” adlı makale çalışmalarında öğretmenlerin öğrenen merkezli yaklaşımları algılama durumları ve öğrenen merkezli yaklaşımları öğretim sürecine ne ölçüde yansıttıklarını belirlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler derslerini klasik yöntemlerle ağırlıklı olarak da anlatım yöntemiyle işlemektedirler. Araştırmadan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelerine rağmen bu süreci öğrencilerle birlikte yürütmeye henüz hazır olmadıkları anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin bilinen yöntemleri bırakmaya sıcak bakmadıkları, öğrencilerin akademik gelişimlerine yardımcı olmaları açısından kendilerini yeterli gördükleri ancak; öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine yardımcı olma ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre gerekli düzenlemeler yapma ve yeni öğretim yöntemlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmayı “*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 19).

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim modeli kullanılmıştır. Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji olayların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemidir (Akturan ve Esen, 2008, 83). Fenomenoloji insan bilimlerinde daha çok insanın iç dünyasına, onların bilinç yapılarına yönelir (Mayring, 2011, 110). Bu noktada fenomenolojik yaklaşım bireysel evrenin araştırılmasıdır, yani fenomenolojik yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır (Akturan ve Esen, 2008, 84). Dolayısıyla bu yaklaşımda araştırmacının odaklandığı temel nokta bir fenomen/olay/kavram ile ilgili araştırmaya katılan bütün bireylerin ortak deneyimlerinin ne ifade ettiğidir (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2013, 234).

Araştırmada öğretmen görüşlerini belirleyebilmek için görüşme tekniği kullanılmıştır. “Görüşme, (interview) tekniği bir konu hakkında, ilgili kişi (lerden) sorulacak sorular çerçevesinde bilgi almaktır” (Aziz, 2008, 84). Görüşme tekniğinin belirleyici özelliği görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya koymasındır (Kuş, 2003, 87). Bu bağlamda nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan görüşmenin en güçlü özelliği göremedikleriniz hakkında bilgi edinme, gördükleriniz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma olanağı tanımasıdır (Glesne, 2013, 143).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Erzurum il merkezinde görev yapan lise tarih öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 70). Bu doğrultuda maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemede genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değil; çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak, bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 70). Bu bağlamda maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklemin oluşturulduğu araştırmada, görüşme yapılan 20 tarih öğretmenin 7'si Eğitim Fakültesi mezunu, 9'u Fen – Edebiyat Fakültesi mezunu, 1' i Dil- Tarih- Coğrafya Fakültesi mezunu, 3'ü ise Eğitim Enstitüsü mezunudur. Fen – edebiyat fakültesi mezunu olan 3 öğretmen tezsiz yüksek lisans yapmış, 6'sı ise pedagojik formasyon sertifika programı ile formasyon derslerini almıştır. Bu öğretmenlerden 15' i erkek, 5' i ise bayandır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Hem araştırmanın kuramsal temelini hem de mülakat sorularının hazırlanmasında ilgili literatür taraması yapılmıştır. Hazırlanmış yarı yapılandırılmış mülakat formunun pilot çalışması 2013 Eylül ayında yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmasının sonunda elde edilen veriler ilgili alan uzmanları tarafından incelenerek görüşme sorularında gerekli değişiklikler yapılmış ve mülakat formuna son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracının uygulanmasından önce araştırma hakkında bilgi veren araştırma önerisi hazırlanarak Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınması için başvurulmuştur. Araştırma önerisinin değerlendirilmesi sonucunda Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan resmi izin yazıları önceden belirlenen

araştırma yapılacak okul müdürlüklerine gönderilmiş ve bu okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler 2013 Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma esnasında farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler yazıya geçirilmiş ve verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, *“yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizidir. İçerik analizi insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre nicelleştirilmesi – sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir”* (Balcı, 2006, 184).

Veriler sunulurken öğretmen görüşlerinden birebir alıntılar yapılmıştır. Yapılan alıntılarda öğretmenlerin gerçek isimleri değil, E₁, B₁ gibi kodlar kullanılmıştır. Veriler okunarak incelenmiş, elde edilen veriler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar, araştırmanın problemlerine göre ayrılan kategorilere kodlanmıştır. Öğretmenler yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan bazı sorulara birden fazla görüş belirtmişler veya hiç görüş belirtmemişlerdir. Bu yüzden hazırlanan tablolardaki frekans ve yüzde değerlerinin bir kısmı öğretmen sayısını değil, öğretmenlerin o soruyla ilgili toplam görüş sayısını ifade etmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin, yarı yapılandırılmış mülakat formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar, bunlardan elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Verilen cevaplar yüzde ve frekanslarıyla birlikte analiz edilerek tablo haline getirilmiştir.

4.1. Bulgular

4.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinin Amaçları Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine tarih dersinin amaçları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile birlikte aşağıda Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinin Amaçları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Geçmişten ders alma ve geleceği şekillendirme	15	25
Nitelikli insan yetiştirme	11	19
Milli birlik ve beraberliği sağlama	7	12
Vatan sevgisi oluşturma	6	10
Tarih bilinci oluşturma	6	10
Değer aktarımını sağlama	5	9
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	3	5
Genel kültür verme	3	5
Diğer	3	5
Toplam	59	100

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tarih dersinin amaçları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Sorusuna verdikleri en sık cevap, geçmişten ders alma ve geleceği şekillendirme olmuştur. Bu görüşte olan **E5** “...diyoruz...tarih ibrettir, hafızadır diyoruz, insan hafızayı olumlu olumsuz manada kullanabilir ama tarihin hafızası insanlara ders verme niteliğinde olması gerektiği için olaylar ders çıkartacak nitelikte anlatılması en azından öğrenci için anlatılması açısından tarihin amaçları önemlidir” demiştir. Benzer düşüncede olan **B3** “Sadece tarihsel değil, kişisel tarihimiz olarak da nasıl tecrübelerimiz bize yol gösteriyor aynı şekilde tarihinde o boyutu olduğuna çok inanıyorum. Tabi ki geleceği yönlendirmek. O şekliyle....Ders almak çoğunlukla. Yani düştüğün bir hataya tekrar düşmemek, dostunu düşmanı belki tanımak” demiştir.

Öğretmenlerin tarih dersinin amaçları hakkında en sık belirttikleri ikinci görüş ise nitelikli insan yetiştirmedir. Bu görüşü belirten öğretmenlerden **B5**, “Tabi bunun dışında çok yönlü düşünmeyi; öteki, farklı milletlerin bakış açısını kendimize göre, kendi milletimize göre bakış açısını değil sadece. Farklı milletlerin, farklı toplumların bakış açısını, kültürlerini, yaşam biçimlerini öğrenmesi de öğrenciye çok şey katar diye düşünüyorum” demiştir. Benzer düşüncede olan **E8** ise “Aklıma öyle, bir öğrenciye hedef oluşturmada değil mi, ufkunu geniş tutması noktasında tarih birçok örneklerle dolu işte Fatih’ in hayatından veya birçok büyük kişinin hayatından değil mi, ona büyük idealler verme de tarihten faydalaniyorum.”

Milli birlik ve beraberliği sağlama öğretmenlerin tarih dersinin amacı olarak en sık belirttikleri üçüncü görüştür. Bu görüşte olan **E6** düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Sonuç itibariyle aidiyet şuuru, mensubiyet duygusu birlikte yaşamın temel kaynaklarının bulunduğu bu alan özellikle sosyal, kültürel bakımdan öğretilmesi için çok önemli bir dal. Sonuç itibariyle hani bu gün ki toplumsal sıkıntılarımızın en önemli nedenlerinden biridir yani, insanları ve toplumu ortak bir payda da buluşturan tarih şuurudur, milli bağlılıktır” demiştir. Benzer görüşte olan **E9** “Şimdi tarih dersinin amacı, kişilerde veya daha doğrusu öğrencilerde bir yere aitlik duygusu aşılayabilmektir... Bizim amacımız tarihte öğrencilere bayrak, marş, milli değerler, ülkü bu tarz şeyleri en temel gaye olarak öğretmeyi hedefliyoruz”.

Vatan sevgisi oluşturma tarih dersinin amaçları içinde dördüncü sırada ifade edilen görüştür. Bu düşüncede olan öğretmenlerden **E10** “*Öğrenciyi geçmişinde vatan sevgisi, memleket sevgisi, bayrak sevgisi oluşturma ve vatanına, milletine, devletine bağlı bir birey olarak ortaya çıkma daha faydalı, daha pragmatist bir yapıda birey yetiştirme olarak algılıyorum ben tarih dersinin amacı olarak*” demiştir. Aynı düşüncede olan **E12** “*Bu söylediğimiz noktada vatanını, milletini seven, devletin birlik ve bütünlüğü için bu söylediğimiz noktada gerekli olan tüm bilgileri alan kişiler yetiştirmek ... Dersin amaçlarından birisi olarak ne yapıyor, karşımıza çıkıyor*” demiştir.

Tarih dersinin amaçları arasında dile getirilen beşinci görüş tarih bilinci oluşturma görüşüdür. Bu görüşte olan **B4**“*... tarih dersi amaçları toplumun geçmişini öğrenmesi, bireylerin kendi geçmişlerini, toplumların geçmişlerini öğrenmeleri...nereden geldik, nereye gidiyoruz sorusuna cevap verebilmeleri için ...faydalı olabilecek ders*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Benzer görüşte olan **E15** “*Çocuklara geçmişini öğretmek geçmişiyile aralarında bağ kurmak, tarih zaten geçmişin hafızasıdır, tarih olmazsa olmaz konulardan birisidir. Hafıza kategorisindedir*” demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler altıncı sırada tarih dersinin değer aktarımını sağlama amacını taşıdığını da dile getirmiştir. Bu görüş de olan **E7** düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*... bunun üzerinden ahlaki değerler kazandırmada tabi var. Hani bazen tarih şahsiyetleri ön plana çıkararak kişilere belli bir karakter kazandırmayı amaçlıyoruz. Tarih dersinin amaçları içerisinde de doğal olarak bu var.*” Benzer düşüncede olan **B1** “*Özellikle maneviyatlarını geliştirmeleri adına da, manevi duygularını geliştirmeleri adına da önemli. Çünkü... hep kötü şeylerden ders almak değil de daha çok iyi şeylerden de gurur duymak adına, bu kadardır*”.

Tablo 4.1’de görüleceği üzere tarih öğretmenleri tarih öğretiminin üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir amaç taşıdığını da düşünmektedir. Bu görüşte olan **E8**“*... Öğrenciye aynı zaman da öğrenci de analiz sentez yeteneği geliştirmek tarih dersi için çok önemli. Şimdi biz bu karşılıklı tartışma vs. bunlara yer*

veriyoruz mesela özellikle kardeş katli konusu gibi konularda karşılıklı görüşler... Temel hedeflediklerimiz bunlar". Benzer görüşte olan E7 ise "Bunun dışında tabi muhakeme gücü kazandırmak olaylara eleştirel yaklaşmayı temin etmek bu gibi amaçlarla öğretimi yapılıyor. Temelde bunlar".

Görüşme yapılan öğretmenlerden 3' ü ise tarih öğretiminin genel kültür verme amacını taşıdığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin diğer belirttiği görüşler ise şöyledir:

"... Bu sosyal dayanışmayı sağlamak adına aynı zamanda diğer ilimlerle hani bir ortak noktası olduğu düşünüldüğünde diğer ilimlerinde öğrenilmesini kolaylaştıran bir sosyolojidir, psikolojidir ... coğrafyadır ...onların da bir ön hazırlığı durumundadır ... tarih öğrenmek". (B1)

"Tarih dersinin amacı Atatürk İlke ve İnkılaplarını öğrencilere benimsetmek..."

(B2)

"...Bizim 1739 sayılı milli eğitim temel kanunu ve onun doğrultusunda oluşan eğitim öğretimle ilgili yönergeler, genel ilkeler, prensipler, bunlar Milli Eğitimin zaten temel kanununda belirtilmiş şeyler .(E11)

4.1.2.Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterlilik Durumları Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı konusunda bilgi ve uygulama boyutunda yeterlilikleri konusundaki düşünceleri sorulmuş, elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile birlikte aşağıda Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterlilik Durumları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Bilgi ve uygulama boyutunda yeterli görenler	7	32
Bilgi ve uygulama boyutunda kısmen yeterli görenler	3	13
Bilgi boyutunda eksikliği olanlar	5	23
Uygulama boyutunda eksikliği olanlar	5	23
Cevap vermeyenler	2	9
Toplam	22	100

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı konusunda bilgi ve uygulama boyutunda yeterli olma durumları ile ilgili görüşleri sorulan tarih öğretmenlerinin tümü bilgi ve uygulama boyutundaki yeterlilikleri ile ilgili ayrı ayrı görüş belirtmediklerinden bilgi ve uygulama boyutunda kendini yeterli gören ve kısmen yeterli gören öğretmen görüşleri birlikte ele alınmıştır.

Tablo 4.2’de görüleceği üzere öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgi ve uygulama boyutuyla ilgili yeterli olma durumları hakkında görüş belirten tarih öğretmenlerinden 7’si bilgi ve uygulama boyutunda kendini yeterli gördüğünü; 3’ü ise bilgi ve uygulama boyutunda kendini kısmen yeterli gördüğünü belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 5’i bilgi, 5’i uygulama boyutunda eksikliği olduğunu, ifade etmiş; 2 öğretmen ise soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 4.2’den de anlaşılacağı üzere görüşme yapılan tarih öğretmenleri çoğunlukla (7 kişi) kendilerini bilgi ve uygulama boyutunda yeterli görmektedir.

Kendini bilgi ve uygulama boyutunda yeterli gördüğünü belirten E5 görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Ben kendimi yeterli buluyorum zira 27 yıllık bir şeyde tecrübede bazı şeyleri yapabiliyorum ama dediğim gibi öğrenciden hani yeterli dönüt diyorlar ya alamıyorum... şöyle deyim, öğretmen kendisini devamlı yenilemek, geliştirmek zorunda bizde çalıştık... çok çalıştık belli bir kideden sonra belli şeyler yapılabilir.”* demiştir. B2 ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Tabi ki insan hiçbir zaman ben şu*

konuda yeterliyim diyemez çünkü her zaman kendisini geliştirme özelliğine sahip bir varlıktır insan ama kendi alanındaki birçok öğretmene göre kendimi iyi yetiştirdiğime inanıyorum”.

Tablo 4.2’de görüleceği üzere öğretmenler bilgi ve uygulama boyutunda eksiklikleri olduğu yönünde de görüş belirtmişlerdir. Bu görüşte olan E4 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“O konuda tabi yeterli görmüyoruz yani. Eksiklerimiz var, muhakkak ki, ya eksikliklerimiz mesela birinci es eksikliğimiz var olduğu zaman, mesela şunu çocuklara belki nasıl öğretebiliriz?...değişik yöntem ve tekniklerde belki de eksiklerimiz vardır. Ondan dolayı.. Bizim bildiğimiz klasik işte bir iki tane teknik var: Anlatım teknikleri. Onun dışında pek diğer teknikleri tabi günümüzde bilmiyorum ...Formasyon pek fazla yetersiz olduğumuz için o açıdan pek de görmediğimiz için...bu anda tabi yetersizlik vardır muhakkak...”* demiştir. Görüşülen tarih öğretmenlerine öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına dair yeterli olma durumları ile ilgili belirttikleri görüşlerin nedenleri de sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.3 ve Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterli Olma Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Kişisel çaba gösterdiği için	8	42
Tecrübeli olduğu için	4	21
Üniversitede kaliteli bir eğitim aldığı için	2	11
Teknoloji desteği sağlandığı için	2	11
Kişilik özellikleri öğretmenliğe uygun olduğu için	2	11
Hizmet içi eğitim kurslarında eğitim aldığı için	1	5
Toplam	19	100

Tablo 4.3’de görüleceği üzere öğretmenlerin kendilerini öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve uygulama konusunda kendilerini yeterli görme nedenleri içinde en sık dile getirdikleri görüş kişisel çaba gösterme görüşüdür. Bu görüşte olan E3 *“Sürekli okuyorum...ortalama yıllık en az ortalama 30-35 kitap. Bu en az. Kendimi*

yeniliyorum, öğrencilerimle barışığım...” demiştir. Benzer görüşü paylaşan E₉ ise “Çünkü kendimi yenilemeye çalışıyorum. Çocuklara nasıl yararlı olabilirim, tarih dersini nasıl sevdirebilirim diye kendimde bir çaba görüyorum bu konuda kendime öz eleştiri yapıyorum” demiştir.

Öğretmenlerin bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yeterli görmelerinin nedenleri içinde ikinci sıklıkta dile getirdikleri görüş tecrübeli olma görüşüdür. Bu görüşte olan E₅ “Ben kendimi yeterli buluyorum zira 27 yıllık bir şeyde tecrübeye bazı şeyleri yapabiliyorum ama dediğim gibi öğrenciden hani yeterli dönüt diyorlar alamıyorum...şöyle deyim, öğretmen kendisini devamlı yenilemek, geliştirmek zorunda bizde çalıştık...çok çalıştık belli bir kademden sonra belli şeyler yapılabilir. Benzer görüşte olan E₁₀ “Valla ben kendimi bu konuda yeterli hissediyorum. Şöyle yeterli hissediyorum: Artık Mesleğimizin de on beş, on altı yılındayız, çok farklı birimlerde çalıştım, çok farklı okullarda çalıştım” demiştir.

Tablo 4.3’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yeterli görmelerinin nedeni olarak üçüncü ve aynı sıklıkta ifade edilen görüşlerden ilki üniversitede kaliteli bir eğitim alma, ikincisi, teknoloji desteğinin sağlanmış olması, üçüncüsü ise kişilik özelliklerinin öğretmenliğe uygun olmasıdır. Öğretmenler tarafından son sırada belirtilen görüş ise hizmet içi eğitim kurslarında eğitim alınmasıdır.

Tablo 4.4.

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yetersiz Olma Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Lisans öğreniminde yeterli eğitim almadığı için	7	41
Kendini bu konuda yetiştirmede için	5	29
Hizmet içi eğitim seminerleri yapılmadığı için	3	18
Üniversitede alınan dersler lise müfredatı ile uyumlu olmadığı için	1	6
Öğrencilik yıllarında bu alanla ilgili yayınlar az olduğu için	1	6
Toplam	17	100

Tablo 4.4’de görüleceği üzere tarih öğretmenleri öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı konusunda bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yetersiz görmelerinin en önemli nedeni olarak lisans öğreniminde yeterli eğitim almamış olmalarını göstermişlerdir. Bununla ilgili olarak E7, “... iyi niyetli davranıyoruz belki bir mücadele vermeye çalışıyoruz ama bu profesyonel olmuyor profesyonel olabilmesi için biraz daha herhalde eğitim kalitesinin veya bu gibi derslerinin içeriğinin üst seviyeye çıkarılması gerektiğini düşünüyorum” demiştir.

Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili bilgi ve uygulama boyutundaki yetersizliklerinin bir başka sebebi olarak kendilerini bu konuda yetiştirmemiş olduklarını da belirterek bir öz eleştiri de bulunmuşlardır. Böyle bir öz eleştiri yapan E15 “Bu ders konudan konuya göre değişiyor, bazılarında yeterli bazılarında yetersiz, yetersizsek bunun nedeni şudur: o konuda bilginizin azlığıdır bunun nedeni okumamadır, nedeni kendini yetiştirmemedir evet, o konuda yeterli seviyeye ulaşmak için ihtiyaç duymamadır, bunları diyebiliriz” demiştir. Benzer görüşte olan E7 ise “Herhâlde yeterli eğitim almayışımdan ileri geliyor veya bu konu üzerinde çok fazla okumalar yapmadık kendimizi yetiştirmek için ciddi bir gayret içerisine girmedik, temel sebep bu olabilir” demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yetersiz görmelerinin diğer nedenleri arasında hizmet içi eğitim seminerlerinin yapılmamasını göstermişlerdir. Bu düşüncede olan E6 “Ama yetersizlik var tabi... Sebepleri şu, bir kere biz bunların hiç birini mesela eğitim şeyi hayatımızda almadık. Uygulama yapmadık. Onun dışında hizmet içi eğitim olarak e iki defa bizi şeye aldılar, işte eğitim eğitim yöntemleri adıyla aldılar ama hiç bir şekilde eğitim öğretim yöntemleri ile ilgili bir şey görmedik. Hizmet içinde ”derken; benzer görüşte olan E8 ise “Valla biz tezsiz yüksek lisans mezunu olduk orda sorsan bize bir çok öğretim yöntem ve teknikleri öğretildi; ama ben bunun da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Benim, kendi hakkıma çoğu yöntemde ve biz bunu ilettik de belli yerlere bunların eğitimi verilsin bize detaylı, bunlar da verilmedi ”demiştir.

Tarih öğretmenleri öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgi ve uygulama boyutunda yetersiz olma nedenleriyle ilgili olarak aynı sıklıkta iki görüş belirtmişlerdir.

Bu görüşlerin ilki, üniversitede alınan dersler lise müfredatı ile uyumlu olmaması, ikincisi ise öğrencilik yıllarında bu alanla ilgili yayınların az olmasıdır.

Üniversitede aldığı dersler ile lise müfredatının uyumlu olmadığını belirten E4 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir “... *çünkü üniversitede aldığımız eğitimle lisede verilen müfredat konusunda arasında dağlar kadar fark var.... Birbirleriyle alakası yok*” demiştir.

4.1.3. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin Yeterliliği ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin Kendilerine Kazandırdıkları Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine lisans eğitiminde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yeterliliği hakkındaki görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.

Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programında Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Yetersizdi	13	65
Kısmen yeterliydi	5	25
Yeterliydi	2	10
Toplam	20	100

Tablo 4.5’de öğretmenlerin mezun oldukları lisans öğrenim programları ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenlerin 7’si Eğitim Fakültesi mezunu, 9’u Fen – Edebiyat Fakültesi mezunu, 1’ i Dil- Tarih- Coğrafya Fakültesi mezunu, 3’ü ise Eğitim Enstitüsü mezunudur. Fen – edebiyat

fakültesi mezunu olan 3 öğretmen tezsiz yüksek lisans yapmış, 6'sı ise pedagojik formasyon sertifika programı ile formasyon derslerini almıştır.

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası lisans eğitiminde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu görüşü belirten öğretmenlerin çoğu bu derslerde özellikle teorik bilgilerin ağırlıkta olduğunu ve derslerin uygulama konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşte olan **E8** “Söyledim, maalesef şöyle tarih dersine aktarımı konusunda bir şey görmedik. En azından bizim zamanımızda. İşte diyorum yöntem ve teknikler hakkında teorik bir bilgimiz var, mustarip olduğum şey şu: tarih dersine aktarım konusunda örnek çalışmalar yapmadık... bu da bizi sıkıntıya sokuyor” demiştir. Benzer düşüncede olan **E9** ise “...dışarıdan ne kadar onun bilgi anlamında depolasanız da, sınıfla, öğrenciyle karşı karşıya kalmadığınız müddetçe onlardan dönüt almadığınız müddetçe ciddi anlamda öğretmen oldum diyemezsiniz. Okuldaki lisans eğitimi yeterli değil...yeterli değil. Bilgi anlamında hep kitap formatında işte kitaptaki bilgilerin karşı tarafa aşılınması şeklinde bunların uygulamaya dönük ciddi anlamda hani verisini almadık biz almadığımız içinde öğretmenliğimizin ilk yıllarında tecrübesizliğimizin sıkıntılarını yaşadık” demiştir. Benzer görüşü paylaşan **E5** ise “Son derece de geri. Ben hala bu yıl ve bu sene bile yeterli olduğunu ya da bu yıllar da bile yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bizim aldığımız pedagojik formasyondaki dersler, hocalarda o zaman demek ki bilmiyorlardı...sıradan teorik şeyler. Herhangi birilerinin kitaplarından bize aktarım yapıyorlar başka hiç bir şey değil” demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden lisans eğitiminde aldığı öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili derslerin yeterli olduğu görüşünü belirten her iki öğretmende aldıkları derslerin teorik ve özelliklede uygulama boyutunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan **E10** görüşlerini şu şekilde dile ifade etmiştir: “Ders olarak yeterliydi, teori anlamında yeterliydi. Birde pratik uygulamada bizim okul eğitimini aldığım fakülte diğer fakültelerden çok öncelikli olarak öğretmen uygulama modeline geçmişti...önceden işte yarım dönem, iki ay staj uygulamasını biz işte bundan 15 – 16 yıl önce bir yıl boyunca uygulama o uygulamadan bir yıl önce okul içerisinde çeşitli kurslar, seminerler sunumlar yaparak...ders içerisindeki etkinlikte gösteriyorduk...o

öğrendiğimiz teorik bilgileri biz pratik de uyguluyorduk” demiştir. Benzer düşüncede olan B₁ ise “Evet ... Tezsiz yüksek lisans yaptık, iki, bir buçuk sene. Ankara Üniversitesinde yaptık... Bir buçuk yıl boyunca, resmen mastır yapıyor şeklinde mastır dersleri alıyor şeklinde gerçekleştirdik, mesela bu öğretim yöntem teknikleri hakkında oluşturulmuş, kendimize ait mesela, işte çalışmalarımız vardı, bunları nasıl kullanabiliriz, hocalarımız bunu çok iyi bir şekilde bize verdi. Bunları nasıl en iyi şekilde kullanabiliriz mesela biz sadece dersin anlatma yoluyla değil veya sadece soru-cevap şeklinde değil de tarihi daha nasıl zevkli hale getirerek öğretiriz? Şeklinde işlenilmiştir... bilimsel anlamda hem teorik hem de pratik boyutunu gördük o dönemde.” demiştir.

4.1.4. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı İle İlgili Meslek Hayatlarında Hizmet İçi Eğitim Semineri Alma Durumları Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Katkıları ve Hizmet İçi Eğitim Semineri Almayı İsteme Durumları Hakkındaki Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili meslek hayatlarında hizmet içi eğitim semineri alma durumlarına yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile birlikte aşağıda Tablo 4.6, Tablo 4.7, Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Meslek Hayatlarında Hizmet İçi Eğitim Semineri Alma Durumları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Almayanlar	10	50
Alanlar	9	45
Hatırlamayanlar	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerden 10’u meslek hayatlarında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim

semineri almadığını belirtirken, 9 öğretmen aldığını belirtmiş, 1 öğretmen ise bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim semineri alıp almadığını hatırlamadığını ifade etmiştir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili meslek hayatlarında hizmet içi eğitim semineri alan öğretmenlerin bu seminerin katkılarıyla ilgili görüşleri aşağıda Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Tarih Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitim Seminerinin Katkıları Hakkındaki Görüşleri

Olumlu Görüşler	f	%
Öğrenci merkezli eğitim açısından faydasını görme	2	14
Farklı uygulamaları öğrenme açısından faydasını görme	2	14
Kendini değerlendirme imkânı bulma	1	7
Olumsuz Görüşler		
Uygulama yapılmaması sebebiyle faydasını görmeme	3	21
Klasik bilgilerin verilmesi sebebiyle faydasını görmeme	3	21
Seminerleri veren kişilerin yeterli olmaması sebebiyle fayda sağlamama	2	14
Diğer	1	7
Toplam	14	100

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere meslek hayatlarında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldığını belirten öğretmenler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tür görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüşler içinden sık tercih edilen (2 kişi) iki görüş, öğrenci merkezli eğitim açısından faydasını görme ve farklı uygulamaları öğrenme açısından faydasını görmedir. Aldığı hizmet içi eğitim seminerinin öğrenci merkezli eğitim açısından fayda sağladığını belirten E3“Yansıması şöyle: *kalkıp demin de söyledim bizim derse bakış tarzımız sadece biz konuşacağız, başkaları da dinleyecek ama artık öğrencimize söz hakkı vermeye, öğrencimizi merkeze*

almaya başladık, öğrencimizi derse katmaya başladık, yani öğretmen bir nevi hakem görevi görmeye başladı, o seminerlerden sonra” demiştir.

En sık tercih edilen ikinci görüş olan farklı uygulamaları öğrenme açısından faydasını görme görüşünü belirten tarih öğretmenlerinden **E10** düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “...şöyle açayım... Daha sonra aldığımız kurslarda yeni ufuklar kazandık, yeni ufuklar gördük, orda da uygulama alanlarını görünce de bunları bizim uygulayabileceğimizi gördük... Projelerle ilgili bir seminer aldık bizde kurs aldık, proje tabanlı öğrenme diye, çok faydasını gördük.... Proje nasıl hazırlanır, öğrenci projeyi hazırlarken nelere dikkat eder? Gibi”.

Olumlu görüşler arasında yer alan kendini değerlendirme imkânı bulma görüşü ise bir tarih öğretmeni tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4.7’de görüleceği üzere meslek hayatlarında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldığını belirten öğretmenlerin en sık olarak belirttikleri olumsuz görüşlerden ilki uygulama yapılmaması sebebiyle faydasını görmeme olmuştur. Bu görüş 3 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bu görüşte olan **E15** “Orda daha çok dinleyicisin...uygulama yok, bizim en önemli eksikliğimiz uygulama yok, uygulama. Biz sadece oturup dinliyoruz orda ”demiştir.

Klasik bilgilerin verilmesi sebebiyle faydasını görmeme görüşü de öğretmenler tarafından en sık belirtilen ikinci görüştür. Bu görüş 3 tarih öğretmeni tarafında dile getirmiştir. Seminerleri veren kişilerin yeterli olmaması sebebiyle faydasını görmeme görüşü de 2 tarih öğretmeni tarafından ifade edilmiştir. Bu görüşü belirten öğretmenlerden **E11** seminerleri veren kişilerin okul ortamından haberdar olma anlamında, **E5** ise seminerleri veren kişilerin ülkemizin şartlarını bilme anlamında yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşte olan **E5** “...onun için ciddi manada sadece batıdakilerini bize aktaran değil; bakın bizim ülkemizin sosyolojisini kültür yapısını, coğrafyasını, tarihini iyi bilerek bir şeyler oluşturmuş birilerinin bize ders vermesi acilen şart” demiştir.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almayan tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri almayı isteme durumları aşağıda Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla İlgili Hizmet İçi Eğitim Semineri Almayı İsteme Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Almak isteyenler	10	91
Almak İstemeyenler	1	9
Toplam	11	100

Tablo 4.8, Tablo 4.6’da belirtilen meslek hayatlarında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almayan ve alıp - almadığını hatırlamadığını belirten tarih öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda Tablo 4.8’de 1 öğretmen haricinde, tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri almayı istedikleri görülmektedir. Hizmet içi eğitim semineri almak istemediğini belirten E2 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “*Hizmet içi eğitim semineri onların da fazla etkili olduğunu söylemek de mümkün değil... Almadık yok. Tabi bu yaştan sonra almak istemiyorum ama genç olsaydım tabi ki isterdim. Genç öğretmenlere gerekli. Ama şey içinin doldurulması lazım...gidip tatil yapma değil de ciddi manada bir şey verilmesi lazım*”.

Aşağıda Tablo 4.9’da öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almayı isteme nedenleri yer almaktadır.

Tablo 4.9.

Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımıyla ilgili Hizmet İçi Eğitim Semineri Almayı İsteme Nedenleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Mesleki yeterliliği artırmak için	5	56
Tarih dersinin sevilmesini sağlamak için	2	22
Akıllı tahtanın kullanım alanlarını öğrenmek için	1	11
Diğer	1	11
Toplam	9	100

Tablo 4.9’da görüleceği üzere öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almayı istemelerinin nedenleri ile ilgili olarak 10 tane görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı ise hizmet içi eğitim semineri almayı isteme nedenlerini belirtmemiştir.

Tablo 4.9’dan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almayı istemelerinin nedenleri arasında en sık tercih edilen görüş mesleki yeterliliği artırmaktır. Bu görüşte olan E8 “Bunu daha iyi daha anlaşılır işte öğrencinin içselleştirebileceği şekilde, işte analiz sentez yapabileceği şekilde bu yöntemlerin ben doğru olduğuna inanıyorum... Ama bunlarda ben daha iyi olursam, daha güzel anlatırım, onun için bunlara ihtiyacım var, öyle bir seminer düzenlenirse mutlaka da en başta ben başvururum” demiştir.

Tarih dersinin sevilmesini sağlamak için, öğretmenler tarafından belirtilen ikinci görüştür. Bu görüşü destekleyen E7 “Bütün öğretmenler de almak ister. Bir kere dersi daha zevkli hale getirecek daha işlenir hale getirecek konuların anlaşılabilirlik düzeyini daha üst düzeye çıkarak derse olan sevgiyi arttıracak bunların çok ciddi etkisi var” demiştir.

Tablo 4.9’a baktığımız zaman tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almayı isteme nedenleri arasında yer alan görüşlerden birisi de akıllı tahtanın kullanım alanlarını öğrenmek

görüşüdür. Bu konuyla ilgili olarak E4 akıllı tahtadan tarih dersinde nasıl faydalanılacağı ile ilgili bir hizmet içi eğitim seminerine ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ve düşüncelerini şöyle ifade etmiştir “...mesela akıllı tahtadan tarihten biz hangi alanlarda hangi boyutta nasıl yararlanabiliriz Onunla ilgili bir şey olabilirse mesela, daha güzel olur, mesela bir eğitim olursa... Sadece tarihle ilgili mesela. Tarihe yönelik. Bizim genel. Akıllı tahta nasıl kullanılır? Aldığımız seminer o”.

Burada belirtilmesi gereken bir husus görüşme yapılan tarih öğretmenleri FATİH projesi kapsamında akıllı tahtanın kullanımına yönelik hizmet içi eğitim semineri aldıklarını belirtmeleridir. Akıllı tahtanın kullanımına yönelik hizmet içi eğitim semineri aldığını belirten B5 “Ama örnek veriyorum işte bu senenin başında hem bilgisayar kursu şeklinde aldık tabi Birde işte FATİH projesi kapsamında kurs aldık. Her ikisinde de işte derslerimize yöntem olarak uyarlayabileceğimiz noktaları var, bunlardan yararlandık” demiştir. B1 ise “... bunun faydası şöyle bir şey dediğim gibi siz belli bir yaştan sonra dedim ya işte bilgisayarı öğrenen bir neslini çerisinde olunca tabi ki faydası oldu... şu anda akıllı tahtayı çok rahat çok daha iyi bir şekilde kullanabiliyoruz”.

Akıllı tahtanın kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri alan E7 ise “Akıllı tahta şimdilik biraz şu yönde eksikte: Ciddi bir alt yapı verilmedi öğretmene. Hevesli olanlar faal bir şekilde kullanıyor... İsteksiz olanlar bilgisi olmayanlar, istekli olsa da... İster istemez çok etkili kullanamıyor bizimde etkili kullandığımız tartışılır niye dediğim gibi bir iş yapılmadan önce öğretmene bir alt yapı verilmeliydi... Ama ona rağmen çok fazla şey kattığını düşünüyorum” demiştir.

4.1.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanılması Daha Uygun Olan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine tarih derslerinde kullanılması daha uygun olan yöntem ve teknikler ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanılması Daha Uygun Olan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Soru – cevap	17	33
Anlatım	12	24
Tartışma	9	18
Proje	4	8
Drama	2	4
Gezi yöntemi	2	4
Örnek olay	2	4
Grup çalışmaları	2	4
Güdümlü okuma	1	2
Toplam	51	100

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde kullanılması daha uygun olan yöntem – teknikler nelerdir? Sorusuna en sık verdikleri yanıt soru – cevap’ tır. Anlatım 12, tartışma 9, proje 4, drama, gezi, örnek olay ve grup çalışması ise 2’şer öğretmen tarafından belirtilen yöntemlerdir. Güdümlü okuma yöntemi ise 1 tarih öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 4.10’da belirtilen görüşlerden, tarih öğretmenlerinin derslerinde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanılmasının daha uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken diğer bir hususta tartışma yönteminin 9, proje yönteminin 4 öğretmen tarafından daha uygun yöntem – teknik olarak belirtilmesidir. Bu bulgu bize öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine karşı bakış açısının olumlu olduğunu göstermektedir.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerine, derslerinde kullanılmasının daha uygun olduğunu belirttikleri yöntem – teknikleri, daha uygun olarak düşünme sebepleri de sorulmuştur. Öğretmenler Tablo 4.10’da belirtilen yöntem ve teknikleri, kullanılması daha uygun yöntem - teknik olarak belirtme sebepleri ile ilgili olarak çoğunlukla;

öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmesi, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve öğrenciyi aktif kılması gibi benzer görüşler belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

E6 soru cevap yöntemiyle ilgili olarak *“Kalıcı oluyor, merak çekiyor, öğrencinin dikkatini kolay topluyorsun, ve katılım çok oluyor. Soru cevap olduğunda”* demiştir. Benzer görüşte olan **E12** ise, *“Böyle sohbet eder havasıyla soru – cevap yöntemiyle konular işlendiği zaman, öğrenciler daha rahat katılabiliyorlar, görüşlerini daha rahat dile getirebiliyorlar”* demiştir.

Anlatım yönteminin tarih dersleri için daha uygun olduğunu belirten **B4** *“...çünkü anlatılmadan olmaz, konuyu çocuklara en azından bilgi sahibi olabilmeleri için anlatmak lazım”* demiştir.

Farklı fikirleri ortaya çıkarması sebebiyle tartışma yönteminin derslerde kullanılmasının daha uygun olduğunu ifade eden **B1** *“Mesela hiç geleneksel olarak, işlenmiş, incelenmiş bir tarihi konunun hiç o konu hakkında fikri olmayan öğrenciler o konuyla ilgili beyin fırtınasında çok değişik fikirler ileriye sürebiliyorlar”* demiştir.

Proje yöntemini tarih dersleri için daha uygun bir yöntem – teknik olarak düşünme sebebi ile ilgili olarak **E4** *“Araştırma konusu verdiğimiz zaman çocuklara o da etkili oluyor. Tabi araştırma konusu vermemizin amacı, çocuğun... birincisi bilgiye bir kaynağa nasıl ulaşacağını öğretmesi...İkincisi ise çocuğa biraz daha merak mesela çocuk o verdiği konuyla ilgili bir şey araştırırken belki de farklı bir şeylere de o anda bakıyordur”* demiştir.

Öğrencilerine yerel tarih projeleri verdiğini belirten **E9** *“Çocuğa yerel tarihle ilgili ben daha çok yapmışımdır, bir konu vermişizdir mesela, “Erzurum’un ünlüleri” veya “Erzurum hikâyeleri” veya işte bir “Erzurumlu kadınlar” araştırma konusu bölmüşüzdür bir konuyu vermişizdir çocuklara süre tanınmıştır, vermişizdir, çocuklara süre tanınmıştır bu süre zarfında çocuklar gidip kütüphanelerden sözlü, yerel tarih uzmanlarından bilgiler toplamışlardır o toplanan bilgiler daha sonra tarafım tarafından alınmıştır, süzgeçten geçirildikten sonra bir derli toplu hale getirilmiş... çok orijinal bilgiler gelmiştir...Bunu kitaplaştırmışdır, çocuklar zevkle buna katılmıştır*

maddi olarak destek de vermişlerdir... Bunlar hep çocukların tarihe karşı böyle bakış açısını değiştirmeye yönelik yaptığımız çalışmalardır, bunlar kalıcı olmuştur” demiştir.

Drama yönteminin tarih dersleri için daha uygun bir yöntem olduğunu belirten **B2** neden bu görüşte olduğu ile ilgili olarak: “...nasıldır? Kendi yaptığımız bizim daha çok hoşumuza gider... birey konuşmayı sever, dinlemeyi pek sevmez... Öğrenciyi içine katması, , cazip olması, ilgi çekici olması... Kalıcılığı da çok yüksek” demiştir.

Tarih derslerinde kullanılabilecek daha uygun yöntem teknikler arasında gezi yönteminin olduğunu belirten **E7** “*Tabyalara çıktığı zaman çocuk en azından o havayı teneffüs ediyor işin zorluğunu biliyor mesela kasım ayında çıkardık biz, çocuklar acayip şekilde üşüdüler... dedik ki bu kasım ayı aralık ayında savaşa çıktıkları oluyor bunların. Bir empati kurma oluyor oradaki savaşan askeri veya tarihte karakteri en azından biraz daha anlama yoluna gidiyor*” demiştir. Benzer düşüncede olan **E10** ise “...yerinde anlatım diyebilebileceğimiz, tarihi mekânda anlatım... bu tabi imkân meselesi ama bence en etkili yöntem. Açık söyleyim en etkili yöntem çocuk hiç unutmuyor... İşte Kurtuluş savaşı anlatılırken Atatürk’ü anlatırken bir Atatürk evinin gezilmesi orda Atatürk’ün yapmış olduğu çalışmaların anlatılması Erzurum için söylüyorum yerel anlamda... etkili oluyor... evet” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Tarih derslerinde kullanılabilecek daha uygun yöntem – teknik olarak örnek olay yöntemini ifade eden **E8** “Örnek olay incelemesinde ise... tarih bize hep uzak gösterildi, uzak geliyor öğrenciye. Daha yakın örnekler üzerinden bir metinle araştırma yaptığımız zaman öğrenci hani tarih denen şeyi kendine çok uzak görmüyor, daha yakın görüyor, yaşanmış insan hayatı üzerinde değerlendiriyor” demiştir.

Grup çalışması yöntemini tarih dersleri için daha uygun yöntem – teknik olarak kabul etmesinin sebebini **E9** şöyle dile getirmiştir: “*Grup çalışması oda çocukların bir grupta bir toplulukla birlikte hareket edebilmesini sağlıyor, paylaşım duygusunu ortaya çıkarıyor birde eksiklikleri tamamlama... biri, birinin eksikliğini tamamlıyor...*” demiştir.

Güdümlü okuma ile ilgili olarak da tarih öğretmeni **B3** “...Yoğun bir yazıdır, özel, önemli bir yazıdır, hiçbir yerini geçmek istemiyorum... Özellikle Orhun kitabelerini ben cümle cümle okuturum, okur yorumlarınız, okur yorumlarınız, okuma derken...baştan

sona oku bitir değil kesinlikle... Her şey dede uygulamıyoruz... çok özel konularda ya da önemli konularda” demiştir.

4.1.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Anlatım	20	24
Soru – cevap	19	23
Tartışma	13	16
Proje	8	10
Drama	6	7
Gezi	4	5
Grup çalışması	3	4
Benzetim	2	2
Örnek olay	1	1
Fotoğraf yorumlatma	1	1
Güdümlü okuma	1	1
Tombala	1	1
Kelime avı	1	1
Yap – çöz	1	1
Hızlandırılmış tur	1	1
Toplam	82	100

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere görüşülen tarih öğretmenlerinin tamamı (20 kişi) derslerinde anlatım yöntemini kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin anlatım yönteminden sonra ikinci sıklıkta kullandıkları yöntem - teknik ise soru – cevaptır. Soru – cevaptan sonra kullanma sıklığına göre tartışma, proje, drama, gezi, grup çalışması ve benzetim yöntem – teknikleri gelmektedir. Benzetimden sonra tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin kullanma sıklığının düşük olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem – tekniklerle ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“ ...Anlatım, soru- cevap, zaten kullandığımız sürekli kullandığımız yöntemler...” (B4)

“... anlatım soru-cevap, görüntülü sunum yapmak...” (E14)

“İyi bir hazırlık ve öğretmen merkezli anlatım ama bunun dışında öğrenci oldukça faal olacak...” (E7)

“Bazen tartışma konuları olabilir, mesela tartışma yöntemini de kullanıyoruz, bazı konularda... tartışmaya açıktır... İnkılap tarihinde bugün mesela, kadın erkek eşitliği, medeni yasanın kabulünü işliyorsun, orda tartışma konusu oluşturabilirsin mesela...” (E4)

“Tabi tematik bir konu veriyorum 2-3 ay içerisinde... çoğu zaman kendilerine de soruyorum, ne istiyorsunuz, hangi temada hazırlanmak istiyorsunuz? Çok güzel temalar çıktı. Mesela: Osmanlıda sanat, Osmanlıda kıyafet ne bileyim, Abdülhamit böyle ilgi alakalı yönlerini de görmeye başlıyorsunuz çünkü kendileri de tercih ediyor bir müddet veriyorum onlara spor gazetesi ile, Osmanlıda spor gazetesi bile çıkardılar hani kendi düşünce dünyalarını da orda ortaya koyuyorlar hani öğrenciyi daha yakından tanıma fırsatları da bulunuyor... tamamen öğrenci hazırlıyor süre veriyorum ben 3 ay 4 ay diyorum ki kayıt altına alınan gruplar oluşturuyoruz. Çoğu zaman iş birliği yapacak kişiler çoğu zaman kendi grubunu kendi oluşturmasını istiyoruz ama bazen bunda sıkıntı olabiliyor, belli bir süre veriyoruz bu süre dahili içerisinde 1 - 2

sefer yönlendirme nihayetinde bir iki örneklendirme de göstererek güzel sonuçlar elde ediyoruz.” (E7)

“Bazen drama olabilir, yani canlandırma... Çok nadir oluyor, mesela divanı hümayunu işlerken mesela drama yaptırabiliyoruz üyelerine filan hepsine birini veriyoruz. Divanı hümayun üyelerini işlerken orda drama tekniğini kullanabiliyoruz, yani. O da oluyor... drama tekniğini de kullanıyoruz. Çok nadir de yılda bir iki yılda bir oluyor gezi olabiliyor mesela...” (E4)

“...Ben her yıl uyguluyorum mesela bir 93 harbini anlatırken, sınıfın birini alıp, tabyalara götürüyorum. En etkili öğretim bu. Tabyada savaş alanında, savaş meydanında bizzat tarihi mekânın içerisinde anlatmak öğrenciyi hem etkiliyor, hem de çok çok kalıcı oluyor. Şimdi biz bunu nasıl yapıyoruz, sanal yapıyoruz... Mesela bir Topkapı müzesini sanal gezebiliyoruz, bir Çanakkale’yi sanal olarak gezebiliyoruz... akıllı tahtalar sayesinde...” (E10)

“...Sonradan mesela bir başka yöntem gruplar olarak üçerli, dörderli, ikişerli gruplara böldüm, konuları onlara verdim, kaynak kullanarak, konuları sınıfta onların eliyle anlattım. Eksiklerini kendim tamamladım, oda bir senede aşağı yukarı onu uyguladım...” (E6)

“... hedef ve amaçlarımızda onun içeriğini öğretmek varsa o zaman... bu örnek olay, küçük grup tartışma, benzetişim, münazara gibi yöntemler kullanıyoruz”. (E8)

“Mesela bir olayın başlangıç kısmından bir - iki cümle yazıyorum, gerisini tamamlayın diyorum... parça tamamlama biçiminde bazen resimleri vererek konuyla ilgili farklı resimleri vererek, resimleri yorumlattırıyorum, fotoğrafları yorumlattırıyorum...” (E6)

“Bazen ben şunu yapıyorum güdümlü okuma, yaptırıyorum... güzel bir yazı, hiçbir yerinin atlanmasını istemiyorsam beraberce alıyoruz diyelim, onlarda takip ediyor, bende. Hem okuyup açıklıyoruz, okuyup açıklıyoruz ama çok özel yazılarda. Çok dolu yazılarda. Tabi ki her yerde bu değil arada bir bakıyorum, öğrencinin dikkatini de

çekiyor, ama tabi sürekli uygulanmaz güdümlü okuma hani lise öğrencisinde... belli konularda, özel konularda, özel bir parçası olan yazısı olan konularda”(B3)

“Tombala tekniği kullanıyorum... benim kendimin geliştirdiği bir teknik. Öyle bir teknik yok da. Tombala gibi mesela soruları yazıyorduk onu yıllarca yaptığım bir şeydi. Yüz kadar soru benim hep hazır. Bir tane kesenin içinde işte ünite ünite oluyordu mesela ünite sonunda... dersin birini sırf ona ayırıyordum. Öğrenciye çalkalıyordum. Soru çektiriyordum. Soru onlar kendileri o soruyu cevaplıyorlardı. Sıra sıra o soruları çektiriyordum. Hangi sıranın daha fazla yaptığına dair.” (B2)

“Mesela yine bilgisayardan yararlanarak bulmacalar, kelime avı, tarih biraz sıkıcı, sadece sözel ders gibi gözüktür ama ben mesela bulmacalar hazırlıyorum, kelime avı hazırlıyorum, öğrencilerin hoşuna gidiyor, eğlence içerisinde dersi öğrenmiş oluyorlar. Ben amacıma ulaşıyorum, onlar dersten zevk alıyor, bir problem olmuyor...” (B5)

“Yap – çöz tekniğini uyguladık... kolay- orta- zor olarak biz bir üniteyi Kurtuluş Savaşı ünitesini örnek küme olarak aldık. Kolay- orta- zor şeklinde o örnek kümeye puzzle lar yaptık. Her altmışlı puzzle her puzzle ın altına; kolay aşamaya kurtuluş savaşının kolay soruları, orta aşamaya zor soruları, en zor soruları da en zor aşamaya yaptık: üçüncü aşamaya. Üç katlı olarak üç katlı olarak bide avantaj kart yaptık avantaj kart dokuz tane kart oluşturduk. Bu dokuz tane kartı konuları yazdık, anlattık. Kurtuluş savaşının konularını tamamıyla o dokuz karta anlattık ve sonra da... bunu oyun haline getirdik gruplar halinde oynandı puzzle ın altına puanlama sistemleri oluşturduk puzzle ın yerleştiren soruyu cevaplama hakkını elde etti. Eğer üç hata yaparsa da o karşıdan avantaj kart geldi, avantaj kartla konuyu da anında öğrenme olanağı buldu. En çok puanı alanda kazandı.” (B2)

“...kendim şöyle bir şey ürettim: soru- cevap yöntemini biraz daha farklılaştırdım. Öğrencileri yarış içerisine sokuyorum ve aynı zamanda hızlandırılmış tur diyorum buna. Mesela, onu çok seviyorlar. Konu sonlarında hızlandırılmış tur, 1-2-3 başla şeklinde... pas diyebiliyorlar, mesela oyun şekline dönüştürdüm. Her konunun sonunda bunu yapıyorum... konunun sonunda bunu yaptığım zaman çocuk bir önceki derste

diyor ki onu şu arkadaşım cevaplayamamıştı, cevabı buydu. Onu dahi hatırlıyor...”
(B1).

Burada belirtilmesi gereken bir başka noktada görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin büyük kısmının FATİH projesiyle beraber kullanılmaya başlanan akıllı tahtaların derslerin işlenişine zenginlik kattığını ifade etmesidir. Tarih öğretmenleri akıllı tahtada yer alan görsel ve sesli öğelerin kalıcı ve etkili öğrenmeler üzerindeki olumlu etkisinden ve akıllı tahtanın zamandan tasarruf etmeyi sağladığından bahsetmişlerdir. Bazı tarih öğretmenleri ise akıllı tahtanın dezavantajları üzerinde durmuştur. Bununla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Mesela FATİH projesinden sonra e görsel videolar, animasyonlar öğrencilere gösterebiliyoruz. Şekilleri, şemaları çok rahat gösterebiliyoruz, zaman kaybını önüyor en azından. Tahta kullanımından çok daha öte. Onun dışında işte öğrenciye uyarlayabileceğimiz, alıştırmaya yapma şansımız var. İşin içine görsellik de girince alıştırmaya daha eğlenceli oluyor, öğrenci daha çabuk...derse katılıyor.”(B5)

“Ama bu FATİH projesiyle beraber teknolojiyi katmamız bu yöntemleri biraz uygulamamıza ve güçlendirmemize vesile oldu...FATİH projesi süper bir olay. Tam böyle sanki birileri oturmuş tarih dersi için yapmış onu gibi geliyor bana...”Onun içim mesela FATİH projesinde ise bütün bunların görselini sunuyorsunuz...videosunu sunuyorsunuz, mesela ders kitaplarında olamayan...Haritaları sunuyorsunuz, animasyonları sunuyorsunuz, o açıdan çok güzel. Yani, konuyu olduğu gibi öğrencinin şu kafasına yerleştiriyor.”(E5)

“Tabi akıllı tahta gerçekten bir çığır açtı bizim için daha özgürsün yani hayal gücünüze bağlı hayal gücünüze bağlı artık dersinizin kalitesi güzelliği, kalitesi.”(E7)

“Özellikle görsel materyal kullanımına önem verilmelidir. Bence bu konuda..., günümüzde akıllı tahtaların gelmesi, tarih dersleri için çok güzel oldu.”(B2)

“Özellikle... yeniliye açık olmak lazım çünkü mesela akıllı tahtalar geliyor bakıyorsun ona göre yeni bir ufuk açıyor önüne yeni şeyler sunuyor, onun için de bu konuda da yeni teknikler öğrenmek gerekir.”(E14)

“... haritanın bile olmadığı dönemlerden geldik, şimdi mesela daha iyiyiz, FATİH projesinden dolayı...Hele son aldığımız FATİH projesinin çok çok büyük faydalarını gördük. Sınıfta o haritaları o videoları o bilgisayarı kullanmak bize çok büyük avantaj sağladı, zaman zaman kazandırdı... Çocukları saha somut olaylarla karşılaştırdık...”(E9)

“Bir de materyal boyutunda zaten akıllı tahtaların gelmesiyle tarihte kolaylık sağladı. Kitap yansıyabiliyor, harita yansıyabiliyor internetimiz yok, gerçi şu anlık ama teknolojinin kullanımı da önemli.” (E12)

Akıllı tahtanın avantaj ve dezavantajları olduğunu belirten E8*“Şimdi akıllı tahtaları da kullanıyorum hangi sınavda sorarsam sorayım cevap veriyor, bize fayda sağlıyor şimdilik ama nasıl söyleyim ki biz onu kullandıkça da şundan uzaklaşıyoruz tarihte olayları analiz sentez etme gücümüzü kaybediyoruz ama müfredatı iyi verebiliyoruz”* demiştir. Akıllı tahtanın eksik bir yönü üzerinde duran B1 ise *“Kendimi mesela biz şu anda akıllı tahta yöntemi...Bence mesela her okulda mutlaka en büyük eksiklik, internet olmalıydı, internet yoksa öğretmenler kesinlikle çok aktif bir şekilde özellikle sözel dersler adına bunu yöntem tekniklerde kesinlikle internet üzerinden istifade ederek... Oradaki şeylere bilgilere daha kolay ulaşmalıydık”* demiştir.

4.1.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Seçerken Hangi Ölçütleri Dikkate Aldıklarıyla İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri seçerken hangi ölçütleri dikkate aldıkları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile birlikte aşağıda Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Seçerken Hangi Ölçütleri Dikkate Aldıklarıyla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci özellikleri	18	26
Konunun yapısı	13	19
Fayda sağlaması	11	16
Okulun fiziki imkânları	7	10
Dersin amacı	6	9
Müfredatın yoğunluğu\ zaman	5	7
Öğretmen özellikleri	3	4
Öğrencinin başarı durumu değerlendirmesi	2	4
Sosyal çevre	2	3
Konuların ilerlemesini sağlamak	1	1
Diğer	1	1
Toplam	69	100

Tablo 4.12’de tarih öğretmenleri derslerinde kullanacakları yöntem ve teknikleri seçerken ölçüt olarak daha çok öğrenci özelliklerini dikkate aldığı görülmektedir. Bu görüşte olan **E1** “...burada kriterler şu, öğrencinin bilgi seviyesi, hazırbulunuşluğu, değil mi, öğrencinin bilgi seviyesi, hazırbulunuşluğu, bunlar çok önemli” demiştir. Benzer düşüncede olan **B1** ise “...bir öncelikle sınıfın genel bir potansiyeli çok önemli... sınıfın bir önceden bir hazırbulunuşluk düzeyini kesinlikle ölçüyorum” demiştir.

Tarih dersinde kullanılacak yöntem ve teknikleri seçerken dikkate alınan ölçütlerden en fazla belirtilen ikinci görüş konunun yapısıdır. Bu görüşte olan **E10** “Bir kere konu. Konu çok önemli...seçtiğiniz konuya hangisi uygunsa, hangi yöntem uygunsa onu bir kere kullanacaksınız...bir münazara gerektiren konuda düz anlatım yaparsanız ...o amaca hizmet etmemiş olursunuz” demiştir. Benzer görüşte olan **B5** ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Konu, konuya göre yöntem illaki seçmek zorundayız. Güncel konuya günümüze yakın konuya farklı oluyor... Ya da direkt bilgi

içeren yorumsal bir şeylerin olmadığı konular var onlara haliyle konuya göre yöntem seçiyoruz”.

Tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem teknikleri seçerken dikkate aldıkları ölçütler arasında yöntem ve tekniğin fayda sağlaması görüşü en fazla belirtilen üçüncü görüştür. Bu görüşte olan **E6** *“Faydalılık...temel odur. Öğrenci kavrama noktasında en faydalı olan hangisidir? Konuyu en iyi nasıl öğretebilirim, konuya dikkati en fazla nasıl çekebilirim ve bilgilerin kalıcılığını ne yaparsam sağlayabilirim dolayısıyla temel şeyimiz o”* demiştir. **E11** ise *“Onun haricinde...işte temelde faydalı gördüğüm için onu yapıyorum başka bir şey yok. Ölçütüm o”* demiştir.

Yöntem ve teknikleri seçerken dikkate alınan ölçütlerle ilgili en fazla belirtilen dördüncü görüş okulun fiziki imkânlarıdır. Bu görüşte olan **B5** düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“Tabi...bunun içine teknolojik imkân ya da imkânsızlıklarda bunun içine girebilir, hani isterim ama imkânsızlıklardan dolayı yapılamayan yöntemler, uygulamaklar olabilir. Mesela her hangi bir tarihsel konuyu tiyatro şeklinde uygulatmaya bazen zaman yetmeyebilir bazen imkân yetmeyebilir bu şekilde şeyleri yapamayabiliriz hani”.* **E1** ise *“..bir de tabi materyal bolluğuna bağlı... ama materyalin olmadığı konularda genellikle öğretmenin anlatımına soru- cevaba dayalı oluyor”* demiştir.

Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken en fazla dikkate aldıkları ölçütler arasında beşinci sırada dersin amacı görüşü yer almaktadır. Bu görüşte olan **E14** *“Konunun içeriğine ve temelde şu öğrenciye ne vermek istediğimiz biz bu derste amacımız ne? Öğrenci bizden ne öğrenecek ya da bu dersi işlerken bu konu konulmuşken, öğrenciye ne hedeflenmiş, onu göz önüne alıyorsun, ona göre anlatım yöntemi ona göre bir mesela bazen işte diyorsun ki burada görüntü kullanırsak daha kalıcı olur”* demiştir. Benzer görüşte olan **E8** ise *“...Öğrenciye vermek istediğimiz hedef ve amaçlar mesela seçtiğimiz yöntemlerde çok etkili... Eğer hedef ve amaçlarımızın içerisinde o kavramı öğretmek varsa, bir kavram x bir kavram o zaman daha çok görsel yönü, soru- cevap anlatım yönü olan şeylere ağırlık veriyorum. Ama hedef ve amaçlarımızda onun içeriğini öğretmek varsa o zaman işte bu örnek olay, küçük grup tartışma, benzetişim, münazara gibi yöntemler kullanıyoruz.”* demiştir.

Müfredatın yoğunluğu / zaman öğretmenlerin yöntem ve teknikleri seçerken dikkate aldığı bir başka ölçüttür. Bu görüşü belirten **E8** “*Çok yoğun konular var. Mesela bir örnek veriyim sana Osmanlı tarihinde biz kuruluştan alıyoruz, yükselmeye geçiyoruz, arada Avrupa Rönesans reforma giriyoruz. Ondan sonra Osmanlı’nın işte ne dersiniz bu tanımlamalar doğru veya yanlış duraklama, gerileme dönemlerine geçiyorsun arada Amerika’nın kuruluşundan bahsediyorsun, Coğrafi keşiflerden onda bundan hepsinden anlatıyorsun, getiriyorsun, 1. Dünya savaşının sonucunu Osmanlı tarihini bitiriyorsun. Şimdi iki saatlik bir ders, bu saydığım bütün konuları o zaman seçeceğin yöntem ona göre biraz daha kestirme oluyor bazen.*” demiştir. Benzer görüşte olan **B5** de “*Tabi zamanda zaman da ders saatinin yettiği yöntemleri evet daha çok kullanıyoruz temel şeyler bunlar*” demiştir.

Öğretmen özellikleri yöntem ve tekniklerin seçiminde dikkate alınan bir diğer ölçüttür. Bu görüşte olan **E2** “*... bir de öğretmenin özverisi var...öğretmen biraz kendini yormak istemiyorsa farklı yöntemler uygular*” derken; **E11** ise “*Rahatlığım için olabilir, zaman zaman çünkü bazen farklı şeyleri denediğimiz oluyor. Günde bazen 7 saat 8 saat derse girdiğimiz oluyor, bu son derslere doğru olunca ister istemez bu da etken oluyor*” demiştir.

Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri seçerken dikkate aldığı diğer ölçütler ise sosyal çevre, öğrencinin başarı durumu değerlendirmesi ve konuların ilerlemesini sağlamaktır. Öğrencinin başarı durumu değerlendirmesinin kullanacağı yöntem ve teknikleri seçerken ele aldığı ölçütler arasında olduğunu belirten **E7** “*Mesela neye bakıyorsunuz bu kez sorduğun sorulara cevap verme oranı... Tabi ki sınavlarda yaptıkları soru milli eğitimin somut ölçütü bu buraya ne yansıtmış sınavlarda başarı sağlaya bilmiş mi doğal olarak bizim ölçütlerimizden biride bu...*” demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bir kısmı derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri seçerken dikkate aldıkları ölçütleri tercih etme nedenlerini de belirtmişlerdir. Tarih öğretmenleri kullandıkları yöntem ve teknikleri seçerken dikkate aldıkları ölçütleri belirlerken en çok öğretimden verim almayı ve öğrenmeyi sağlamayı amaçladıklarını belirtmişlerdir.

4.1.8. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine derslerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda öğretmenler yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları genel problemlerden ve kullandıkları yöntem ve tekniğe ilişkin özel problemlerden bahsetmişlerdir. Bu sebepten ilk olarak tarih öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları genel problemler frekans ve yüzdeleri ile aşağıda Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Uygularken Karşılaştıkları Genel Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci ilgisizliği ve isteksizliği	10	15
Müfredatın yoğunluğu ve zaman sıkıntısı	8	12
Öğrenci seviyesinin istenilen düzeyde olmaması	7	11
Öğrenci ilgi ve dikkatinin dağılması	6	9
Okulun ve sınıfın fiziki yetersizliği	6	9
Öğretmenin yeterli bilgi ve uygulama becerisine sahip olmayışı	5	8
Öğrencinin derse çalışmadan gelmesi	4	6
Öğrencilerdeki öz güven eksikliği	3	5
Sınıfların kalabalık olması	2	3
Öğrencilerin dersin farklı yöntem ve tekniklerle işlenmesine yabancı olması	2	3
Dershaneler	2	3
Öğrencilerin tarih dersiyle ilgili sahip oldukları ön yargılar	2	3
Ders kitabından kaynaklanan sorunlar	2	3
Diğer	6	9
Toplam	65	100

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere tarih öğretmenleri tarafından en fazla dile getirilen sorun öğrenci ilgisizliği ve isteksizliğidir. Bu görüşte olan **E2** “... öğrenciyi ister hale getirmek lazım... öğrencinin okula neden geldiğini bilmesi lazım... Eğer öğrenci ister hale gelmemişse, iş olsun diye okula geliyorsa, ne yaptığının farkında değilse, hangi metodu uygularsanız, uygulayın, başarılı olmak mümkün değil. Önce bir defa öğrenciyi ister hale getirmek lazım” derken; benzer görüşte olan **E7** ise “Bunun dışında öğrencinin isteksizliği olabilir...” demiştir.

Öğretmenler tarafından en fazla dile getirilen ikinci sorun ise müfredatın yoğunluğu ve zaman sıkıntısıdır. Bu görüşü belirten **B5** “... müfredatı yetiştirme anlamında da sıkıntılarımız var, konularımız çok, ders saatimiz kırk dakika...mesela kırk dakika ciddi anlamda bize göre yüklü bir konuyu anlatmak zorundayız, bunu yaparken de ister istemez bazen uygulamak istediğimiz yöntemleri es geçip düz anlatım yöntemi ve dikte ettirme yöntemini kullanıp geçebiliyoruz ... Ders saatimiz ve müfredat bence uyumlu değil” demiştir. Benzer düşüncede olan **E6** ise “... zaman sıkıntısı var, aslında burada yine dönüp dolaşıp müfredata geliyor... konuları bu kadar yoğun bir şekilde müfredata yükleme yerine belli parçalar koyarak, belli ana konuları tespit ederek çocuğun yorum gücünü geliştirebilecek farklı parçalarla dersi işleme yöntemini bakanlık bir şekilde geliştirmesi lazım çünkü konudan konuya, konudan konuya adeta böyle bir adeta bir parkurda koşan yarışçı gibi, derste de ha bire koşuşturuyoruz, çünkü ara verdin mi yetiştiremiyorsun... pedagojiyle bizim müfredatın da bu anlamda bir oturulup o eşitlenmesi lazım... konular azaltılmalı ki o istenenleri yapabilelim” demiştir.

Tarih öğretmenlerinin en çok belirttikleri üçüncü sorun öğrenci seviyesinin istenilen düzeyde olmamasıdır. Bu görüşte olan **E8** “Öğrencilerin seviyesi, diyorum eğer karşınızda hani her öğrenci bazı durumlarda en net ifade edeceğim şey, karşınızda bir duvar varsa hiçbir yöntem işe yaramaz...çünkü şu yöntemlerde anlatım dışındaki bütün yöntemlerde ilerlememiz için ne yapmamız lazım, öğrenciyle bir iş birliği içinde olmamız lazım. Ama şunu üzülerek söylüyorum öyle bazen öğrencilerimiz var ki okuma yazması yok. Lise 1 de okuma yazması yok... biz bununla şimdi karşılıklı iletişim halinde olamıyoruz, bir soru cevap yöntemini bile soru- cevap yapamıyorsun. Sadece

düz anlatıyorsun, bazı sınıflarda. Ama bazı sınıflarda çok iyi. Karşılıklı veya işte bir kardeş katlini “araştırın gelin” diyorsun kimse araştırmıyor...söyleyecek bir cümlesi yok, sadece insani değerler açısından yaklaşıyor diyor ki, asmamalıydı ya da asmalıydı işte. Bir alt yapı üzerinden konuşmuyor”...

Öğretmenlerin dördüncü sırada belirttikleri sorunların ilki öğrenci ilgi ve dikkatinin dağılmasıdır. Bu görüşte olan **E10** “ *Bir kere karşılaştığım en büyük problem şu: öğrencinin, öğrencinin derse ilgi ve alakasının kesilmesi en büyük sorun bu.*” demiştir.

Öğretmenlerin dördüncü sırada belirttikleri sorunların ikincisi ise, okulun ve sınıfın fiziki yetersizliğidir. Bu düşünceyi paylaşan **E8** “ *...İkincisi sınıfın fiziksel durumu mesela o sıraların o oturma yöntemleri vs. birçok yöntem vardır değil mi? Hani en çok uygulanabilirliği olan ha fiziksel konum dedik, sınıfın...mesela şöyle hani diyelim, benim okuduklarım da bazı yöntemlerin bazı oturma şekilleri vardır. İşte “U” şeklinde, daire şeklinde, birbirinin yüzünü görerek karşılıklı görüş bildirme ama biz sınıfı o pozisyona sokamayız. 40 kişilik sınıfta 40 tane sırayla küçük bir sınıfta ya da bir 20 kişilik sınıfta her türlü “V” şeklinde bir pozisyon aldırırsın, münazara için küçük küçük işte gruplar oluşturup ortada münazarayı yöneten kişinin olduğu, öğretmenin rehber olduğu bir sınıf yaratabilirsin. Hani her tarza göre sınıf yaratabiliriz ama şimdi onların hiç bir imkânı yok.*

Öğretmenlerin yeterli bilgi ve uygulama becerisine sahip olmamaları ise en çok belirttikleri beşinci sorundur. Bu görüşte olan **E8** “*... belki de en önemlilerinden biri açık konuşayım, bizim yetersiz ve eksik bilgimiz çünkü yöntemlere yönelmemizi kısıtlıyor. Mesela bir öğretmen kendini en güvenli hissettiği derste yöntemi uygular*” demiştir. Benzer düşüncede olan **E14** ise “*En temel sorun bazen bizde de bilgi eksikliği oluyor en temel sorun bu kendimize yani biz kesinlikle şöyle: şu an kendimizi yeterli görüyoruz ama bu ben kesinlikle benden daha iyisi yoktur ben tam olmuşum diyemeyiz*” demiştir.

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere öğretmenlerin en çok karşılaştıklarını belirttikleri yedinci ve sekizinci sıradaki sorunlar öğrencilerin derse çalışmadan gelmesi ve öğrencilerdeki öz güven eksikliğidir. Öğrencilerdeki öz güven eksikliği ile ilgili olarak

E3 “Çocuklarda öz güvensizlik var, mesela çocuğu kaldırıp konu anlattırmak istediğin zaman, bazı çocuklarımız da utangaçlık var, çocuk konuyu biliyor, ama diyor ki hocam diyor, ben konuştuğum zaman kızarıyorum, utanıyorum, öz güven eksikliği demiş olduğum bu” demiştir. Benzer düşüncede olan **B1** “Öğrencinin işte dediğim gibi isteksizliği oluyor mesela beyin fırtınasında falan çok fazla konuşmak istemiyor veya diyor ki ben hocam, yazılı kâğıdına yazarım, ifade etmek istemiyorum veya arkadaşlarından çekiniyor” demiştir.

Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları dokuzuncu sırada yer alan sorun sınıfların kalabalık olması, onuncu sorun ise öğrencilerin dersin farklı yöntem ve tekniklerle işlenmesine yabancı olmasıdır. Dershaneler, öğrencilerin tarih dersiyle ilgili sahip olduğu ön yargılar ve ders kitabından kaynaklanan sorunlar da öğretmenlerin karşılaştıkları sıkıntılar arasında yer almaktadır.

Dershanelerle ilgili karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak **E1** “Çocuklar hep özellikle onuncu sınıf, on birinci sınıftan itibaren hep dershane mantığı ile hareket ediyor ve dershaneye gidiyorlar... Öğrenci eğitim hayatını okula göre değil de dershaneye göre şekillendirmeye çalışıyor, bu yönüyle bizim büyük bir sıkıntımız oluyor” demiştir.

Öğrencilerin tarih dersiyle ilgili sahip olduğu ön yargılar ile ilgili olarak **E12** “Sorunlardan birisi bir de tarihe bir ön yargılı geliyor öğrenci. Çocuk ilköğretimden itibaren tarihe çoğunlukla ön yargılı geliyor. Ön yargı şu var: ben bu dersi başaramam şeklinde, bazen de zordur, özellikle zordur şeklinde” demiştir.

Tablo 4.14, Tablo 4.16, Tablo 4.18, Tablo 4.20, Tablo 4.22, Tablo 4.24 ve Tablo 4.26’ da öğretmenlerin kullandıkları yönteme özgü olarak karşılaştıkları sorunlar sunulmuştur. Karşılaştıkları bu sorunlara getirdikleri çözüm önerileri ise Tablo 4.15, Tablo 4.17, Tablo 4.19, Tablo 4.21, Tablo 4.23 ve Tablo 4.25 ve Tablo 4.27’de sunulmuştur. Burada belirtilmesi gereken bir diğer husus tarih öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunların hepsine değil, bazılarına çözüm önerisi getirmiş olduğu ve öğretmenlerin genel olarak belirttikleri sorunların çözümünden ziyade seçtikleri yöntem - teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara çözüm önerisi sunmuş olduklarıdır.

Tablo 4.14.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Anlatım Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmemesi	5	71
Öğrencinin derse çalışmadan gelmesi	1	14
Öğretmenin konu dışına çıkması	1	14
Toplam	7	100

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere anlatım yöntemini uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun, bu yöntemin öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmemesidir; bu görüş beş öğretmen tarafından dile getirilirken; birer öğretmen de öğrencinin derse çalışmadan gelmesini ve öğretmenin konu dışına çıkmasından şikâyet etmiştir.

Tablo 4.15.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Anlatım Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Anlatımı zenginleştirme (anektot, espri ve materyallerle)	3	30
Çok fazla detaylandırmama	3	30
Anlatımla birlikte soru – cevabı kullanma	1	10
Öğrenciye söz hakkı verme	1	10
Yöntemi değiştirme	1	10
Ödev verme	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere tarih öğretmenleri derslerinde anlatım yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunların çözümü için anlatımı zenginleştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin bu sorunları çözmede ikinci öncelikleri ise anlatımı çok fazla detaylandırmamadır. Anlatımla birlikte soru – cevabı kullanma, öğrenciye söz

hakkı verme, kullanılan yöntemi değiştirme ve ödev verme de öğretmenler tarafından aynı sıklıkta belirtilen diğer çözüm önerileridir.

Tablo 4.16.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Soru – Cevap Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin konu hakkında bilgilerinin olmayışı	5	36
Öğrencinin ilgisizliği	2	14
Soruların öğrencilerde stres oluşturmaları	1	7
Soruların düzeyini belirlemenin zor olması	1	7
Öğrencilerin birbirini dinlememesi	1	7
Öğrencilerin cevap verirken konu dışına çıkması	1	7
Zaman yetersizliği	1	7
Teknolojik imkân yetersizliği	1	7
Öğrencilerdeki öz güven eksikliği	1	7
Toplam	14	100

Tablo 4.16’da görüleceği üzere tarih öğretmenleri derslerinde soru – cevap yöntemini uygularken en fazla öğrencilerin konu hakkında bilgilerinin olmayışı sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikinci sırada belirttikleri sorun öğrencilerin ilgisizliğidir. Soruların öğrencilerde stres oluşturmaları, soruların düzeyini belirlemenin zor olması, öğrencilerin birbirini dinlememesi, öğrencilerin cevap verirken konu dışına çıkması, zaman yetersizliği, teknolojik imkân yetersizliği ve öğrencilerdeki öz güven eksikliği birer öğretmen tarafından belirtilen görüşlerdir.

Tablo 4.17.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Soru – Cevap Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenciyi doğru cevapları karşısında ödüllendirmek	1	20
Telkinde bulunmak	1	20
Öğrencilere demokrasi eğitimi vermek	1	20
Otorite kurmak	1	20
Öğrencileri söz almaya teşvik etmek, cesaretlendirmek	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi tarih öğretmenleri soru – cevap yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara aynı sıklıkta çözüm önerileri getirmişlerdir. Bu çözümler öğrenciyi doğru cevapları karşısında ödüllendirme, öğrenciye telkinde bulunma, öğrencilere demokrasi eğitimi verme, otorite kurma ve son olarak da öğrencileri söz almaya teşvik etmek, cesaretlendirmektir.

Tablo 4.18.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Tartışma Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci bilgi alt yapısının eksikliği	3	23
Öğrencilerin tartışma becerisine sahip olmayışları	2	15
Sınıf hâkimiyetinin zorlaşması	2	15
Öğrencilerin ilgisizliği	2	15
Bazı tarihi olayların ideoloji ile ilişkilendirilmesi	1	8
Zaman alıcı olması	1	8
Sınıfların fiziksel yetersizliği	1	8
Öğrencilerdeki özgüven eksikliği	1	8
Toplam	13	100

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin tartışma yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar içinde en fazla dile getirdikleri görüş öğrencinin bilgi alt yapısının eksik olmasıdır. Bu görüşte olan **E6** “*Ama bunun yanında işte tartışmayı, tartışmayı pek beceremiyoruz bakın. Öğrencilerimiz henüz tartışmayı pek beceremiyorlar bunu da biliyoruz. Çünkü yok, bir alt yapıları yok. Alt yapıları olmayınca yorum yapamıyorlar. Yorum yapamayınca da tartışma çıkmıyor yani bir konu veriyorsunuz tartışma konusu siz söylemeseniz bazı şeylere öncülük etmezseniz asla bir cümle bile kullanmıyor*” derken; benzer görüşte olan **E10** ise “*Evet, şimdi münazara diyelim ki yapacaksınız diyelim ki Erzurum’la ilgili bir münazara yapacaksınız... Şimdi siz bu güdümlü tartışmayı yaparken bir kere öğrencinin belli bir alt yapısının olması lazım. Şimdi öğrenci Erzurum’un kurtuluşuyla ilgili hiçbir şey okumamışsa Erzurum’un kurtuluşuyla alakalı hiçbir bilgiye, hiçbir belgeye sahip değilse siz o kadar güdümlü tartışma yapın ki hiçbir şey olmaz*” demiştir.

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğrencilerin tartışma becerisine sahip olmayışları, sınıf hâkimiyetinin zorlaşması, öğrencilerin ilgisizliği, öğretmenlerin aynı sırada ve ikinci sıklıkta belirttikleri sorunlardır. Bazı tarihi olayların ideoloji ile ilişkilendirilmesi, zaman alıcı olması, sınıfın fiziksel yetersizliği, öğrencilerdeki özgüven eksikliği de öğretmenlerin son sırada ve yine aynı sıklıkta karşılaştıkları sorunlardır.

Tablo 4.19.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Tartışma Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Tartışma koordinatörlüğünün iyi yapılması	1	25
Branş sınıflarının oluşturulması	1	25
Sınıfların düzenlenebilir yapıya getirilmesi	1	25
Öğretmen ve öğrenci arasında sevgi bağı kurulması	1	25
Toplam	4	100

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere öğretmenler tartışma yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak tartışma koordinatörlüğünün iyi yapılması, branş

sınıflarının oluşturulması, sınıfların düzenlenebilir yapıya getirilmesi ve öğretmen ile öğrenci arasında sevgi bağı kurulması görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.20.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Zaman alıcı olması	3	38
Materyal eksikliği	2	25
Öğrencilerin ciddiyetsizliği	1	13
Öğrencilerin dramaya alışmaları	1	13
Her konuya uygun olmaması	1	13
Toplam	8	100

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere tarih öğretmenleri drama yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlar ile ilgili 6 tane görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler drama yöntemini kullanırken en fazla materyal eksikliği ve zaman sorunuyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşte olan **B5** “*Tabi yine...bunun içine teknolojik imkân ya da imkânsızlıklarda bunun içine girebilir...isterim ama imkânsızlıklardan dolayı yapılamayan yöntemler, uygulamalar olabilir. Mesela herhangi bir tarihsel konuyu tiyatro şeklinde uygulamaya bazen zaman yetmeyebilir bazen imkân yetmeyebilir bu şekilde şeyleri yapamayabiliriz...*” demiştir. Benzer düşüncede olan **E4** ise “*Mesela canlandırmada mesela sınıf ortamında canlandırma yaparken tabi materyal yetersizliği canlandırmada sorun oluyor... Materyaller mesela, ...her hangi bir konuyu sınıfta canlandırıcaksan onunla ilgili mesela o dönemi çağrıştırabilecek, canlandırabilecek materyallerin olması gerekiyor... Mesela divan ya hep ondan örnek verdik... Kılık kıyafetin den tut işte başına giyebileceği şeyler olabilir. Tabi bunlar da olursa materyaller okullarda olursa daha çok ilgi çeker... Materyal olmadığı için mesela bu konulara ne yapamıyorsun değinmiyorsun...*” demiştir.

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları diğer sorunlar ise öğrencilerin ciddiyetsizliği ve öğrencilerin dramaya

alışmalarıdır. Öğrencilerin dramaya alışmaları ile ilgili olarak **E10** “*Mesela geçen canlandırdığımız Yıldırım Beyazıt, Doğan Bey konuşması güzel bir canlandırmaydı. Çocuk kendini öyle kaptırdı ki...kendini neredeyse yıldırım Beyazıt’ın yerine koydu. Öyle özümsemi rolünü ve sınıf, inandırıcı oldu, kullanılan kostümlerle... Bunlar çok önemli dersin içindeki. Oradaki zayıf yan ne mesela? Dersi toparlamak zor oluyor. Çünkü öğrenci hep hep o dersin sonuna kadar dramatize istiyor. Tekrar işte soru – cevaba, düz anlatıma veya diğer yönteme geçmek istemiyor*” demiştir.

Tablo 4.21.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Okullara gerekli materyallerin gönderilmesi	1	50
Yöntemlerin profesyonelce kullanılması	1	50
Toplam	2	10

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi tarih öğretmenleri drama yönteminde karşılaşılan sorunlara 2 tane çözüm önerisi getirmişlerdir. Birer öğretmen tarafından belirtilen bu çözüm önerilerinin ilki; okullara gerekli materyallerin gönderilmesi, ikincisi ise yöntemlerin öğretmenler tarafından profesyonelce kullanılmasıdır.

Tablo 4.22.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Gezi Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
İzin işlemlerinin uzun sürmesi	2	40
Müfredatta yer alan konuların tarihi mekân olarak karşılığını bulamama	1	20
Öğrencilerin isteksizliği	1	20
Güvenlik tehlikesi	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere tarih öğretmenlerinin gezi yöntemini uygularken en fazla izin alma işlemlerinin uzun sürmesi sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü belirten **B5** “*Onun dışında bir şeyleri kolaylaştırmak lazım. Örneğin ben tarih öğretmeniyim, çalıştığınız yerlerde tarihi yerler var. Onlara ziyareteler gezileri birazcık daha kolaylaştırmak lazım. Biraz prosedürden bazı şeyleri çıkarmak lazım... Tabi ki... örnek veriyorum, izin alıcaz, sadece okulun izni yetmiyor, valilik tabi bunlar olması gereken şeyler ama hani birazcık daha kolaylaştırılrsa hani mesela o hafta konum var. O konuya da uygun hemen üstüne mesela ne olabilir, mesela Anadolu Selçukluları burada Anadolu Selçuklularına ait yerler var, işte tarihi eserler var. Onlara hemen o konuyu işledikten sonra gidersek, bilgi hani öğrenim daha kalıcı olur*” demiştir. **B4** ise “*Bunun dışında hani zaman zaman çocukları müzeye götürmek... gerekli izinleri almak zaten sıkıntılıymış her halde*” demiştir.

Tablo 4.22’de görüleceği üzere gezi yöntemini kullanırken müfredatta yer alan konuların tarihi mekân olarak karşılığını bulamama, öğrenci isteksizliği ve güvenlik tehlikesi de öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır.

Tablo 4.23.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Gezi Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Tarihi yerlerle ilgili Cd lerin hazırlanarak okullara gönderilmesi	1	20
Geziye gönüllü öğrencileri götürme	1	20
Plan yapma ve öğrencileri gezi hakkında bilgilendirme	1	20
Geziyi birkaç öğretmen ile birlikte düzenleme	1	20
İzin alma işlemlerinin kolaylaştırılması	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere tarih öğretmenleri gezi yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak aynı sıklıkta ve aynı sırada yer alan görüşler belirtmişlerdir. Gezi yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak tarihi yerlerle ilgili CD’lerin hazırlanıp okullara gönderilmesi görüşünü belirten **E6** “*Mesela*

gezi gözlem falan çok şey oluyor, çok destekleniyor da şimdi, doğrudur yerinde tarih anlatımı, çok kalıcı oluyor ama burada anlatacağın yerinde tarih bir üç kümbetlerde Selçuklu mimarisidir, ya da Saltuklulardır ya da Osmanlıyla ilgili Aziziye, 93 Harbidir. Onun dışındaki konuları burada yer olarak karşılığını bulamıyorsun, o zaman... Onların bir şekilde bakanlıkça belgesel ya da görselleştirilerek okullara gönderilmesi lazım” demiştir.

Geziye gönüllü öğrencileri götürme, plan yapma ve geziyi birkaç öğretmen ile birlikte düzenleme görüşünü belirten E7 “Alan gezilerinde de iyi bir plan önceden öğrencilerle konuşma bakın arazide bunlar olacak şunlar olacak bazen uzun soluklu geziler olabilir çünkü ve tek öğretmen asla yapmayacak tek öğretmen olduğu zaman kontrolü ne yaparsanız yapın sağlayamıyorsunuz grubunuz hele büyükse 2-3 öğretmen ama sözü dinlenir öğretmen baskın kontrolü elinde tutabilen öğretmenlerle hareket etmek ciddi bir kazançtır. Eğer uzun bir gezi ise öğrenci seçeceksiniz bir grup oluşturuyorsanız bilgili ve birlikte hareket edebileceğiniz öğrenciler seçmelisiniz bu da çok ciddi bir kolaylık sağlıyor çünkü ilgisiz bir kişiyi alan gezisine götürmekte çok zorlama oluyor bu kez sizde bir daha yapmak istemiyordunuz o işi” demiştir.

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi izin alma işlemlerinin kolaylaştırılması görüşü de bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 4.24.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Grup Çalışması Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin yöntemin uygulama süreciyle ilgili bilgisinin olmaması	2	40
Öğrencilerin ilgisizliği	1	20
Öğrencilerin konu hakkındaki bilgisiz oluşu	1	20
Öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmaması	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.24’den anlaşılaçağı gibi, tarih öğretmenleri derslerinde grup çalışması yöntemini uygularken en fazla, öğrencilerin yöntemin uygulama süreciyle ilgili

bilgisinin olmaması sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşte olan **E10** “...grup çalışması dediğimiz çalışmayı yaparken, sınıfın ondan kopuk olmaması lazım. Veya bir grup bütün halinde çalışmıyorsa, ondanda bir sonuç çıkmıyor. Şimdi siz konuyu veriyorsunuz onlar kendi aralarında paylaşıyorlar. Onun çalıştığını o bilmiyor, öbürünün çalıştığını öbürü bilmiyor”. Benzer görüşte olan **E6** “... öğrenci merkezli, eğitim deniyor da öğrenci merkezli eğitimi yapabilmen, için bütün az önce saydığımız o alt yapısının olması gerekiyor... İşte yönlendirici olarak gruplar şeklinde de bazı dönemlerde gruplar olarak çalıştırdım. Oluyor ama bu seferde grupların öğrenimi farklı oluyor....biri bir kavramı biliyor, öbürü bilmiyor, biri bir kavramı farklı algılıyor, öbürü farklı algılıyor orda da farklı şeyler ortaya çıkıyor”.

Tablo 4.24’de görüldüğü üzere öğretmenlerin aynı sıklıkta ve sırada belirttiği diğer görüşler öğrencilerin konu hakkındaki bilgisiz oluşu ve öğretmenin yeterli bilgiye sahip olmamasıdır.

Tablo 4.25.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Grup Çalışması Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Sınıfı ve grubu çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme	1	20
Öğrencilere rehberlik etme	1	20
Öğrenciye derse katacak yeni yöntemlerin geliştirilmesi	1	20
Öğretmenin kullandığı yöntem hakkında bilgi sahibi olması	1	20
Öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler hakkında uygulama sonuçlarını içeren raporlar hazırlaması	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.25’de görüldüğü üzere öğretmenlerin grup çalışması yöntemini uygularken karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözüm önerileri: sınıfı ve grubu çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme, öğrencilere rehberlik etme, öğrenciyi derse katacak yeni yöntemlerin geliştirilmesi, öğretmenin kullandığı yöntem hakkında bilgi sahibi olması ve öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler hakkında

uygulama sonuçlarını içeren raporlar hazırlamasıdır.

Sınıfı ve grubu çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme görüşünü belirten **E10** “*Grup çalışmasında ne olacak? Bir kere o grubun bir amacı olacak, o amacı vermediğiniz zaman grupla ne yaparsanız yapın, artı sınıf grubu nasıl karşılayacağını bilmiyorsa bir sonuç alamazsınız. Sınıfta bilecek. Sınıfta bilecek ki bu bana soru yöneltecek, ben ona soru yönelteceğim, benim hazır gitmem lazım demiştir*”. Öğretmenin kullandığı yöntem hakkında bilgi sahibi olması ve öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler hakkında uygulama sonuçlarını içeren raporlar hazırlaması görüşünü de ifade eden **E10** “*...seçtiğimiz yöntem ve tekniğin detaylarını bilmek lazım. Detaylarına hâkim değilsek, uygulama sonuçlarını bilmiyorsak, hani bu fen derslerinde kullanılır deney raporu. Bizde de uygulama raporlarının olması lazım. Bizim kendimizin oluşturması lazım...ben şu yöntemi uyguladım ama bunun sonucunda şöyle bir sonuç çıktı, işte ben grup çalışması yaptım, ama grup yaptı, sınıf yapmadı veya gruptan iki kişi yaptı bunları bilmemiz lazım*” demiştir.

Tablo 4.26.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Proje Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin çalışma süreciyle ilgili bilgisinin olmaması	3	30
Maliyet gerektirmesi	1	10
Öğrencinin isteksizliği	1	10
Zaman alması	1	10
Öğrencilerin interneti kullanarak sınıfa getirdiği çelişkili/ yanlış bilgi	1	10
Proje ödevlerinin zamanında yapılmaması ve içerik olarak yetersiz olması	1	10
Yeterli kaynağın olmaması	1	10
Velilerin öğretmeni desteklememesi	1	10
Toplam	10	100

Tablo 4.26'dan anlaşılacağı gibi, tarih öğretmenlerinin proje yöntemini uygularken en fazla şikâyet ettikleri konu öğrencilerin çalışma süreciyle ilgili bilgisinin olmamasıdır. Bu görüşte olan **E4** *“Birincisi, çocuk araştırma konusunda kaynağa nasıl ulaşacağını bilmiyor....sürekli gelip sana hocam işte, nerden alıcaz, nasıl yapıcaz, kaynağı bulsa bile hocam bundan nasıl yararlanıcam? Bu bilgileri nasıl bir araya getiricem, nasıl derleyeceğim...çocuk genellikle bu tarz sorularla karşımıza geliyor, hemen hemen öğrenciye verdiğin konuyu sanki sen hazırlıyormuşsun gibi bir şey oluyor...”* demiştir. Benzer görüşte olan **B1** *“Araştırma, işte proje ödevleri hazırlama veya ödev hazırlama, bu noktada öğrencide çok büyük bir eksiklik olduğunu görüyorum”* demiştir.

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi öğretmenlerin proje yöntemini uygularken karşılaştıkları diğer problemler: maliyet gerektirmesi, öğrencinin isteksizliği, zaman alması, öğrencilerin interneti kullanarak sınıfa getirdiği çelişkili / yanlış bilgi, proje ödevlerinin zamanında yapılmaması ve içerik olarak yetersiz olması, yeterli kaynağın olmaması ve velilerin öğretmeni desteklememesidir. Yeterli kaynağın olmaması ve velilerin öğretmeni desteklememesi görüşünü belirten **E6** düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: *“Mesela şimdi ödevlendiriyorsun, ödev veriyorsun, ya da etnik etkinlik veriyorsun ama bu sefer veliler ha bire işte bir ders tarih mi, başka ders yok mu, sıkıntısını çok yaşadık, işte bunlar tarihçi mi olacak, falan gibi, serzenişler çoğaldı, dolayısıyla ...bu sefer... yapılma oranının sıklığını azaltmaya başlıyorsun... Velilerin öğretmeni desteklememesi görüşünü de belirten **E6** *“Birde bizim buradaki sıkıntımız, yani okul adına söylüyorum bizim mesela pansiyonlu olduğu için dışardaki bir şekilde sağdan soldan bir yerden gidip bir şey bulabiliyor da buradakinin o ödevi hazırlamada kütüphanenin yetersizliği, internetin yetersizliği nedeniyle çok sıkıntı çekiliyor, genelde hafta sonlarına bırakılıyor hafta sonları da işte bizim bu şeyler yeterli değil sayı olarak, internet şeyleri, bilişim sınıfı.”**

Tablo 4.27.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Proje Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Sorunların Çözümleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilere rehberlik etme	1	20
Okulların fiziki yapılarının yeterli hale getirilmesi	1	20
Velilerin proje ödevlerini maddi açıdan desteklemesi	1	20
Müfredatın hafifleştirilmesi ve hazırlanmasında öğretmenlere öncelik verilmesi	1	20
Öğretmenin öğrenciyi motive etmesi	1	20
Toplam	5	100

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere öğretmenler proje yöntemini uygularken karşılaştıkları problemlere çözüm önerisi olarak öğrencilere rehberlik etme, okulların fiziki yapılarının yeterli hale getirilmesi, velilerin proje ödevlerini maddi açıdan desteklemesi, müfredatın hafifleştirilmesi ve hazırlanmasında öğretmenlere öncelik verilmesi son olarak da öğretmenin öğrenciyi motive etmesi görüşlerini belirtmişlerdir. Okulların fiziki yapılarının yeterli hale getirilmesi gerektiğini düşünen **E6** düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: “...çözüm tabi...mutlaka çözüm var önerilerim kendimize göre vardır da ... mesela temel bazı eserlerin özellikle okullara konulup artık bakanlık kendi mi yapar, okulu mu mecbur tutar, nasıl olur, bilemiyorum da derslerle ilgili olan özellikle temel eserlerin okulların kütüphanelerinde bir şekilde bulunmasını sağlamak gerekiyor. Çünkü mevcut, özellikle bu bizim derslerle ilgili çok eski bilgilerin olduğu kitaplar var, çocuk zaten açıp bakmıyor yüzüne de, değişen bilgiler maalesef kütüphanelere yansıtılamıyor, onun içinde çocuk ha bire interneti kullanıyor, o da çok fazla sağlıklı olmuyor.” **E6** müfredatın hafifleştirilmesi ve hazırlanmasında öğretmenlere öncelik verilmesi konusundaki düşüncelerini ise şöyle ifade etmiştir: “...Onun için ısrarla devamlı söylüyoruz, bir şekilde konular seyrekleştirilmeli, çok bilgi verip hiçbir şey vermeme, verememe yerine az ve öz bilgi vererek çocuklarda istenilen o davranış şeyini yakalamamız gerekiyor da bu da bilmiyorum artık olur mu olmaz mı...biz oldu nerdeyse 20 sene görmedik de...inşallah olur...çözüm önerisi

mesela müfredata hazırlanırken, özellikle biz bu işin içinde olduğumuz için zorlukları, yaşananları birebir biliyoruz ve yaşıyoruz müfredatın hazırlanmasında öğretmenlere öncelik verilmeli, fikirlerine hani yine akademisyenler hazırlasın da hangi zorluklarla, hangi konuyu anlatmada ne sıkıntı çekiyoruz bunlar mesela, çok fazla istenmiyor bizden” .

4.1.9. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etme Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmenine öğretim yöntem ve gelişmeleri takip etme durumları hakkındaki görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.28, Tablo 4.29 ve Tablo 4.30’da frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 4.28

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etme Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Takip etmiyorum	7	35
Kısmen takip ediyorum	7	35
Takip ediyorum	5	25
Kesin cevap vermeyenler	1	5
Toplam	20	100

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmediğini ve kısmen takip ettiğini belirten öğretmen sayısı 7’dir. Görüşülen tarih öğretmenlerinden 5’i öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip ettiğini belirtirken, 1 tarih öğretmeni ise kesin cevap vermemiştir.

Tablo 4.29

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışma Gelişmeleri Hangi Kaynaktan Takip Ettikleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
İnternet	8	26
Kitap	5	16
Diğer öğretmenlerle fikir alış – verişi	5	16
Kurslar	2	6
Tezler	2	6
Dergiler	2	6
TÜBİTAK’ın yarışmaları	2	6
Yönetmelikler	2	6
Konferanslar	1	3
Makaleler	1	3
Gazeteler	1	3
Toplam	31	100

Tablo 4.29’den anlaşılabacağı gibi, öğretmenler tarih öğretim ile ilgili çalışma ve gelişmeleri en fazla internetten takip etmektedirler. Öğretmenlerin ikinci sırada faydalandıkları kaynaklar: kitap ve diğer öğretmenlerle fikir alış – verişi yapmadır. Öğretmenlerin üçüncü sırada faydalandıklarını belirttikleri kaynaklar ise kurslar, tezler, dergiler, TÜBİTAK’ın yarışmaları ve yönetmeliklerdir. Öğretmenlerin son sırada faydalandıklarını belirttikleri kaynaklar ise konferanslar, makaleler ve gazetelerdir.

Tablo 4.30.

Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etmeme Nedenleriyle İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Yapılan çalışmalardan habersiz olduğu için	3	27
Ders yükü fazla olduğu için	1	9
Öğrenciler isteksiz olduğu için	1	9
Teknolojinin kullanımı başaramadığı için	1	9
Kişisel çalışmalara ağırlık verildiği için	1	9
Akademik ortamdan uzak olduğu için	1	9
Kaynaklar sınırlı olduğu için	1	9
Vakit bulunamadığı için	1	9
Emeklilik dolduğu için	1	9
Toplam	11	100

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi tarih öğretmenlerinin tarih öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmeme nedenleri arasında en fazla belirttikleri görüş yapılan çalışmalardan habersiz olmadır. Bu görüşte olan E5 “Ben bu konuda ciddi bir çalışama ve gelişme olduğunu düşünmüyorum. Ya da ben mi takip edemiyorum bilmiyorum” demiştir. Benzer görüşte olan E11 ise “...bu olabildiğince fazlada bir gelişme olduğunu zannetmiyorum pek bilmiyorum....fazla bir şey yok” demiştir. Tarih öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmeme nedeninin ders yükünün fazla olması olduğunu belirten E5 “... bir kere ders yükü çok fazla. Bunu açıkçası bizde...nefsimize sorduğumuzda ek ders ücreti açısından dersimizin çok olmasını istiyoruz, fakat bu bize belli bir zaman şeyi getiriyor zamanınızı kullanıyorsunuz, zaten bir de gece eve iş götürüyorsunuz, yazılıları düşünün öğretmen gece evde yazıltıyı hazırlar, gece evde okur, gece evde onu bilgisayara geçer... böyle şeyleri de var. Onun için çok çok vaktimiz olmuyor” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Tarih öğretmenleri tarih öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmemelerinin öteki nedenleri olarak öğrencilerin isteksizliği, teknolojinin kullanımının başılamaması, kişisel çalışmalara ağırlık verilmesi, akademik ortamdan uzak olunması, kaynakların sınırlı olması, vakit bulunamaması, emekliliğin dolması görüşlerini belirtmişlerdir. Tarih öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmeme nedeni olarak emekliliğinin dolması görüşünü belirten E13 ise *“Fazla etmiyorum desem daha iyi... Şimdi daha doğrusu ki 3- 5 sene önce takip ediyordum da işte emekliliğim dolduğu için fazla takip etmiyorum”* demiştir.

4.2. Yorum

Elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenleri, tarih dersinin geçmişten ders alma ve geleceği şekillendirme, nitelikli insan yetiştirme, milli birlik ve beraberliği sağlama, vatan sevgisi oluşturma gibi geleneksel amaçları gerçekleştirmek için öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin çok az bir kısmı tarih dersinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin % 42'si bu yeterliliklerinin en önemli sebebi olarak kişisel çaba gösterme görüşünü belirtmiş, öğretmenlerin yalnızca % 11'i yeterliliklerinin sebebini üniversitede aldıkları kaliteli eğitimle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgi ve uygulama boyutundaki yetersizliklerinin sebebi olarak en sık “lisans öğreniminde yeterli eğitim almama görüşü” nü belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 65) lisans eğitiminde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri bilgi ve uygulaması konusunda yetersiz olmalarının sebebi olarak elde edilen “yeterli eğitim almama” bulgusu ile lisans eğitiminde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yetersiz olduğu konusundaki bulgunun benzeştiği görülmektedir.

Arı (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ilköğretim programını uygulayabilmeleri için gereken bilgi ve becerileri yeterince kazanamadan

mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. İnal ve Büyükyavuz (2013) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının sadece % 9.8' i lisans eğitiminin öğretmen adaylarını gerçek okul şartlarına hazırladığını belirtmiş % 47.7'si ise aldığı lisans eğitiminin öğretmen adayını gerçek okul şartlarına hazırlamadığını ifade etmiştir. Yine bu araştırmayla öğretmen adaylarının lisans eğitimleriyle ilgili belirttikleri sorunlar arasında uygulamaya yönelik eğitimin yetersiz olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Bu bulgularla araştırmadan elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

“Öğretmenlerin gelecek nesli nitelikli yetiştirebilmeleri için kendilerinin de nitelikli olarak yetişmeleri gerekmektedir” (Gündüz ve Odabaşı, 2004, 44). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin en büyük belirleyicisi lisans eğitimlerinde aldıkları eğitimin niteliğidir. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri lisans eğitimlerinin özellikle uygulama boyutunda yetersiz olduğunu ve lisans eğitiminde sadece teorik bilgileri edinmenin tek başına bir anlam taşımadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşünü Baskan, Aydın, ve Madden (2006) tarafından yapılan Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme modelinin ABD, Almanya ve Japonya gibi ülkelerle karşılaştırıldığı araştırmadan elde edilen sonuçlar desteklemektedir. Bu bağlamda belirtilen araştırma sonucunda Türkiye’ de eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinden başlayarak öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden gözden geçirilmesi, öğretmenlik programları derslerinde öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve okullarda yapılan uygulamalara verilen ağırlığın artırılması ve lisans eğitiminin sonunda uygulama sınavları yapılarak öğretmenlerin performanslarını göstermelerinin sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan tarih öğretmenleri öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitim seminerlerinin öğrenci merkezli eğitim açısından ve farklı uygulamaları öğrenme açısından kendilerine fayda sağladığını belirtmişlerdir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) tarafından yapılan araştırmada hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin fen bilgisi öğretim yöntem – teknikleri ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımına ilişkin bilgi ve becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile çalışmadan elde edilen bulgu birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hizmet içi eğitim semineri almak istediğini belirten öğretmenlerin böyle bir hizmet içi eğitim semineri almayı isteme nedenleri arasında en fazla belirttikleri görüşün mesleki yeterliliği artırma görüşü olduğu tespit edilmiştir. İnal ve Büyükyavuz (2013) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmen adaylarının % 79.0' unun düzenli hizmet içi kurslarının mesleki gelişimleri için faydalı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Sariaslan (2005) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de araştırmaya katılan öğretmenler öğretim yöntemleri konusunda düzenlenecek bir kursa katılma nedenlerinin % 83 oranında birinci tercih olarak, alanındaki yenilikleri görmek olduğunu belirtmişlerdir. Her iki araştırmadan çıkan bulgularla araştırmadan elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir.

Görüşülen tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitim seminerleriyle ilgili olarak en fazla belirttikleri olumsuz görüş uygulama yapılmaması ve klasik bilgilerin verilmesi sebebiyle faydasını görememedir. Kaya, Güven, Akkuş ve Günal (2013) tarafından yapılan araştırmada hizmet içi eğitim semineri alan öğretmenlerin bu seminerlerin niteliği ile ilgili belirttikleri olumsuz görüşler, uygulama örneklerine değinilmemesi (% 40) ve doyurucu bilgi alamamadır (% 20). Bu bulguların çalışmadan elde edilen bulgularla benzeştiği görülmektedir. Bununla birlikte görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden hizmet içi eğitim semineri aldığını belirtenler hizmet içi seminerlerinin, kendilerine: öğrenci merkezli eğitim, farklı uygulamaları görme ve kendini değerlendirme imkânı bulma açılarından katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Tarih öğretmenleri tarih derslerinde kullanılabilecek daha uygun yöntem – teknik olarak birinci sırada soru – cevap ve ikinci sırada ise anlatım yöntem – tekniğini ifade etmişlerdir. Polat (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre de sosyal bilgiler öğretmenleri etkili bir sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması gereken yöntemler içinde soru – cevap yöntem – tekniği her zaman kullanılmalıdır görüşü % 28.8 oranla ilk sırada yer alırken, anlatım yöntemi her zaman kullanılmalıdır görüşü % 25.0 oranla ikinci sırada yer almıştır. Bu bulgular ve araştırmadan elde edilen bulguları benzerlik göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler derslerinde en fazla anlatım, soru – cevap ve tartışma yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar. Bu da öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla geleneksel yöntem ve teknikleri kullanıldığı göstermektedir. Ancak Tablo 4.11’de öğretmenlerin tartışma (% 16) ve proje (%10) yöntemleriyle ilgili görüşlerinin yüzdesine bakıldığında tarih öğretmenlerinin derslerinde çağdaş veya başka bir deyişle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine de yer verdiği görülmektedir. Kurtulgan ve Köstüklü (2010) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişinde en fazla düz anlatım (% 69.1), soru – cevap (% 90.9) ve tartışma (% 52.7) yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada müfettiş görüşleri de alınmış ve müfettişler de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişinde en fazla düz anlatım (%100), soru – cevap (% 75) ve tartışma (% 15) yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Polat (2006) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde çoğunlukla anlatım, soru – cevap ve tartışma yöntem – tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine bu bulguların, araştırmadan elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Ulusoy (2009) tarafından öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yapılan araştırmada uygulama öğretmenlerinin tarih konularının işlenişinde büyük oranda (% 91.2) düz anlatım yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2006) tarafından öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda yapılan araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin düz anlatım ve soru – cevap yöntemlerini her zaman sınırları içerisinde kullandıkları tespit edilmiştir. Her iki araştırmadan elde edilen bulguların araştırmadan elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Tarih öğretmenlerinin derslerinde daha çok geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmelerinin nedeni, öğretmenlerin tarih dersinin amaçlarıyla ilgili görüşleri ve yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sıkıntılar ile ilgili görüşleri incelendiğinde anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerinin tarih dersinin geleneksel amaçları gerçekleştirmek için öğretildiğini düşündükleri ve yöntem ve teknikleri uygularken, daha çok öğrenci ilgi ve isteksizliği, müfredatın yoğunluğu ve zaman sıkıntısı ile karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri kullanma

sebeplerinin; tarih dersinin geleneksel amaçlarının gerçekleştirilmesi, öğrenci isteksizliğinin öğretmenleri farklı yöntem - teknikleri kullanmaya yöneltmemesi ve müfredatın yoğun olması sebebiyle belirli yöntemlerin dışına çıkamama olduğunu söyleyebiliriz. Göç (2009) tarafından yapılan çalışmada ise tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde anlatım yöntemini kullandıkları ve bunun en önemli sebebinin sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması ve materyal eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmamızdan elde edilen bulgularla bu bulguların birbirini desteklediğini ifade edebiliriz.

Ayrıca burada belirtilmesi gereken bir husus tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde kullanılabilecek daha uygun yöntem ve tekniklerle ilgili görüşleri ile öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili görüşlerinin benzer olduğudur. Öğretmenler tarih derslerinde kullanılabilecek daha uygun yöntem - teknik olarak birinci sırada soru cevap, ikinci sırada ise anlatım yöntemini belirtmişlerdir. Anlatım yöntemi ayrıca tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem – teknikler içinde birinci sırada yer alırken, soru cevap yöntemi ikinci sırada yer almıştır. Tartışma yönteminin ise hem tarih dersinde kullanılabilecek daha uygun yöntem – teknikler içinde hem de tarih derslerinde kullanılan yöntem – teknikler içinde sırası değişmemiş ve her ikisinde de tarih öğretmenleri tarafından üçüncü sırada belirtilmiştir.

Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken en fazla dikkate aldıkları ölçütler, öğrenci özellikleri, konunun yapısı, fayda sağlaması, okulun fiziki imkânları, dersin amacı, müfredatın yoğunluğu / zaman, öğretmen özellikleridir. Sarıaslan (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğretmenler sosyal bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve teknikleri seçerken ilk başta dersin özelliğini sonra ders süresini, öğrenci sayısına uygunluğu ve öğrencilerde oluşturulmak istenen davranış değişikliğini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ile çalışmadan elde edilen bulguların benzeştiği görülmektedir.

Tarih öğretmenleri tarih derslerinde karşılaştıkları genel sorunlar arasında en fazla öğrenci ilgi ve isteksizliği, müfredatın yoğunluğu ve zaman sıkıntısı, öğrenci seviyesinin istenilen düzeyde olmaması, öğrenci ilgi ve dikkatinin dağılması, okulun ve sınıfın fiziki yetersizliği, öğretmenin yeterli bilgi ve uygulama becerisine sahip

olmayışı, öğrencinin derse çalışmadan gelmesi görüşlerini belirtmişlerdir. Akgül (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler öğretiminde yöntem seçiminde karşılaştıkları güçlükler arasında sınıf mevcudu (% 16.1), öğrenci ilgi ve isteksizliği (% 14.4) yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmama (%11.4), materyal eksikliği (% 9,7) yer almaktadır. Bu bulgular ve çalışmadan elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenleri gezi yöntemini uygularken en fazla izin alma işlemlerinin uzun sürmesi sorunuyla karşılaşmaktadırlar. Öztaş ve Turan (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişinde yöntem çeşitliliğine gidilememesinin nedenleri arasında gezi – gözlem yönteminin yasal prosedürler gerektirmesi görüşünü de belirtmişlerdir. Yine Sarıaslan (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler gezi – gözleminin uygulanması için gerekli olan bürokratik işlemlerin zor ve sıkıcı olmasının gezi – gözlem yönteminin kullanılmasını engellediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu iki çalışmadan elde edilen bulgularla çalışmadan elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenleri öğretim yöntemleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri yeterince takip etmemektedir.

Yöntem ve tekniklerle ilgili çalışma ve gelişmeleri takip ettiğini belirten öğretmenler bu gelişmeleri daha çok internet, kitap ve diğer öğretmenlerle görüş alış – veriş yapmak suretiyle takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmeme nedenleri içinde en fazla belirttikleri görüş ise, “yapılan çalışmalardan habersiz olma”dır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, ortaya konulan alt problemler ışığında elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Bunlara ek olarak bu bölümde, elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Dersinin Amaçlarıyla İlgili Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yarıdan fazlasının tarih dersinin geçmişten ders alma ve geleceği şekillendirme amacını gerçekleştirmek için öğretildiğini düşündüğü tespit edilmiştir. Tarih öğretmenlerinden 11'inin tarih dersinin nitelikli insan yetiştirme 7'sinin milli birlik ve beraberliği sağlama, 6'sının vatan sevgisi ve tarih bilinci oluşturma amacıyla öğretildiği görüşünde olduğu belirlenmiştir. 5 tarih öğretmenin tarih dersinin değer aktarımını sağlama amacını taşıdığını, 3'er tarih öğretmenin ise tarih dersinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ve genel kültür verme amacıyla öğretildiği görüşünde olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerinin tarih dersinin geleneksel amaçları gerçekleştirmek için öğretildiğini düşündükleri belirlenmiştir.

5.1.2. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı Konusunda Bilgi ve Uygulama Boyutunda Yeterli Olma Durumları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden 7'sinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yeterli gördüğü belirlenmiştir. 5 tarih öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerinin bilgi boyutunda, 5'

inin uygulama boyutunda eksikliği olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. 3 tarih öğretmeninin ise öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini kısmen yeterli gördüğü tespit edilmiştir.

Tarih öğretmenlerinin büyük kısmının öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yetersiz görmelerinin en önemli nedeninin, lisans eğitiminde yeterli bir eğitim almamaları olduğu anlaşılmıştır.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımıyla ilgili bilgi ve uygulama boyutunda yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin bu yeterliliklerinin en önemli sebebinin ise kişisel çaba gösterme ve tecrübeli olma görüşü olduğu belirlenmiştir. Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı konusunda bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yeterli görme nedenleri arasında üniversitede kaliteli bir eğitim alma görüşünün sık tercih edilmediği anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerinin öğretim yöntemlerinin kullanımı konusunda bilgi ve uygulama boyutunda kendilerini yetersiz görmelerinin en önemli nedeninin lisans eğitiminde yeterli eğitim almamaları ve kendilerini bu konuda yetiştirmemeleri olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Aldıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Derslerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden 13'ünün lisans eğitiminde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili dersleri yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Tarih öğretmenlerinden 5'inin bu dersleri kısmen yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan yalnızca 2 tarih öğretmeni lisans eğitiminde aldığı öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanımı İle İlgili Meslek Hayatlarında Hizmet İçi Eğitim Semineri Alma Durumları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinden 10'unun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almadığı, 9'unun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri aldığı, 1 öğretmenin ise hizmet içi eğitim semineri alıp almadığını hatırlamadığı tespit edilmiştir. Belirtilen bu duruma göre tarih öğretmenlerinin hizmet içi eğitim semineri alma durumlarının yeterli olmadığını söyleyebiliriz.

Hizmet içi eğitim semineri alan tarih öğretmenlerinin katıldıkları bu seminerle ilgili belirttikleri olumlu görüşler arasında en fazla ifade edilen görüşlerin, öğrenci merkezli eğitim açısından ve farklı uygulamaları görme açısından faydasını görme görüşü olduğu belirlenmiştir. Alınan hizmet içi eğitim seminerleri hakkında en fazla belirtilen olumsuz görüşlerin ise uygulama yapılmaması sebebiyle ve klasik bilgilerin verilmesi sebebiyle faydasını görmeme görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almadığını belirten 10 tarih öğretmeninden 9'unun bu konuyla ilgili bir hizmet içi eğitim semineri almak istediği, yalnızca 1 tarih öğretmenin ise öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istemediği anlaşılmıştır.

Hizmet içi eğitim semineri almak istediğini belirten öğretmenlerin böyle bir hizmet içi eğitim semineri almayı isteme nedenleri arasında en fazla belirttikleri görüşün mesleki yeterliliği artırma görüşü olduğu tespit edilmiştir.

Bulguların tamamından öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istediği anlaşılmıştır.

5.1.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanılabilecek Daha Uygun Yöntem ve Tekniklerin Neler Olduğu Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin soru – cevap, anlatım ve tartışmayı tarih dersleri için daha uygun yöntem – teknik olarak gördüğü anlaşılmıştır. Öğretmenlerin tartışma yönteminden sonra sırasıyla drama, gezi, örnek olay ve grup çalışmaları yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının daha uygun olarak düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en son sırada ise tarih dersleri için daha uygun yöntem teknik olarak benzetişim ve güdümlü okuma yöntem ve tekniklerini kabul ettikleri belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde kullanılabilecek daha uygun yöntem – teknik olarak daha çok geleneksel bir anlayış içinde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca tarih öğretmenlerinin nispeten de olsa çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yana görüş bildirmesi öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine karşı bakış açısının olumlu olduğunu göstermektedir.

5.1.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanmış Oldukları Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Elde edilen bulgulardan görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde en fazla anlatım, soru - cevap ve tartışma yöntem - tekniklerini kullandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda anlatım yönteminin tarih öğretmenlerinin tamamı tarafından kullanıldığı, soru ve cevap yöntem - tekniğinin ise öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde soru – cevap ve anlatımın yanında tartışma, proje, drama, gezi ve grup çalışması gibi çağdaş öğretim yöntem - tekniklerini nispeten kullandıkları tespit edilmiştir. Benzetim, örnek olay, fotoğraf yorumlatma, güdümlü okuma, tombala, kelime avı, yap - çöz ve hızlandırılmış tur yöntem – tekniklerinin ise kullanılma sıklığı bakımından oldukça zayıf kaldığı belirlenmiştir. Burada belirtilmesi gereken bir husus görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin kullandıkları yöntem- teknikler arasında problem çözme yönteminin belirtilmemiş olmasıdır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin derslerinde problem çözme yöntemini

kullanmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin ifade ettikleri görüşlerden FATİH projesi kapsamında kullanılmaya başlanan akıllı tahtaların derslerin işleniş sürecine zenginlik kattığı anlaşılmıştır.

Bulgulardan tarih öğretmenlerinin derslerinde ağırlıklı olarak geleneksel yöntem ve teknikleri kullandığı çağdaş öğretim yöntem – tekniklerine de nispeten yer verdikleri anlaşılmıştır.

5.1.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Kullanmış Oldukları Yöntem ve Teknikleri Seçerken Hangi Ölçütleri Dikkate Aldıkları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem – teknikleri seçerken ölçüt olarak en fazla öğrenci özelliklerini, konunun yapısını, fayda sağlamasını, okulun fiziki imkânlarını, dersin amacını, müfredatın yoğunluğu / zamanı ve öğretmen özelliklerini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha az sıklıkta dikkate aldıkları ölçütlerin ise, sosyal çevre, öğrenci başarı durumu değerlendirmesi ve konuların ilerlemesini sağlamak olduğu anlaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin bu ölçütleri tercih etme sebeplerinin ise öğretimden verim alınmasını ve öğrenmeyi sağlamak olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulguların tamamından tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem – teknikleri seçerken ölçüt olarak daha fazla öğrenci özelliklerini, konunun yapısını ve fayda sağlamasını dikkate aldıkları, dersin amacını ise çok fazla göz önünde bulundurmadıkları anlaşılmıştır.

5.1.8. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Seçtikleri Yöntem - Teknikleri Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde sırasıyla, öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, müfredatın yoğunluğu ve zaman sıkıntısı, öğrenci seviyesinin istenilen düzeyde olmaması, öğrenci ilgi ve dikkatinin dağılması, okulun / sınıfın fiziki yetersizliği, öğretmenin yeterli uygulama becerisine sahip olmayışı, öğrencinin derse çalışmadan gelmesi gibi sorunları daha sık belirttikleri anlaşılmıştır. Ancak

öğretmenlerin karşılaştıkları bu genel sorunların çözümünden ziyade yöntem ve teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar için çözüm önerileri getirdikleri belirlenmiştir.

Tarih öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklere özgü olarak karşılaştıkları sorunlar hakkında da görüş belirttikleri, ancak belirttikleri bütün sorunlar için çözüm önerisi getirmediikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin anlatım yönteminde karşılaştıkları sorunlar içinde en fazla bu yöntemin öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmemesi sorunuyla karşılaştıkları buna çözüm önerisi olarak da anlatımı zenginleştirme ve çok fazla detaylandırmama görüşünü daha fazla tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Soru - cevap yöntemini kullanırken tarih öğretmenlerin en fazla öğrencilerin konu hakkında bilgisinin olmayışı ve öğrencinin ilgisizliği sorunuyla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Bu sorunlara çözüm önerisi olarak da öğretmenlerin aynı düşük sıklıkta dile getirdikleri çözüm önerilerinin arasında öğrenciyi doğru cevapları karşısında ödüllendirme, telkinde bulunma gibi görüşlerin yer aldığı belirlenmiştir.

Tartışma yöntemini kullanırken tarih öğretmenlerinin en fazla öğrencilerin bilgi alt yapısının eksikliği, öğrencilerin tartışma becerisine sahip olmayışı, sınıf hakimiyetinin zorlaşması ve öğrencilerin ilgisizliği sorunuyla karşılaştıkları bu sorunlara çözüm önerisi olarak da branş sınıflarının oluşturulması, sınıfların esnek yapıya getirilmesi gibi aynı düşük sıklıkta görüş belirttikleri anlaşılmıştır.

Drama yöntemini kullanırken tarih öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları sorunun, zaman ve materyal eksikliğinin olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu sorunlara çözüm olarak, okullara gerekli materyallerin gönderilmesi ve öğretmenlerin yöntemleri profesyonelce kullanması önerilerini getirdikleri anlaşılmıştır.

Gezi yöntemini kullanırken tarih öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların müfredatta yer alan konuların tarihi mekân olarak karşılığını bulamama, güvenlik tehlikesi ve izin işlemlerinin uzun sürmesi olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu sorunlara çözüm olarak tarihi yerlerle ilgili CD'lerin hazırlanarak okullara gönderilmesi, geziye gönüllü öğrencilerin götürülmesi ve izin alma işlemlerin kolaylaştırılması gibi öneriler getirdikleri anlaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin grup çalışması yöntemini kullanırken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak düşük sıklıkta görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin yöntemin uygulama süreciyle ilgili bilgisinin olmamasının öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorun olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ilgisizliği, konu hakkında bilgisiz oluşları, öğretmenin yeterli bilgi ve uygulama becerisine sahip olmayışı da öğretmenlerin grupla çalışma yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlar arasında yer aldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin proje yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak düşük sıklıkta belirttikleri çözüm önerileri arasında sınıfı ve grubu çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme, öğrenciye derse katacak yeni yöntemlerin geliştirilmesi, öğretmenlerin kullandıkları yöntem teknikler hakkında bilgi sahibi olması gibi görüşlerin bulunduğu anlaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin proje yöntemini uygularken karşılaştıkları en önemli sorunun öğrencilerin çalışma süreciyle ilgili bilgisinin olmaması olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin proje yöntemiyle ilgili olarak: maliyet gerektirmesi, öğrencilerin isteksizliği ve zaman alması gibi sorunları daha düşük sıklıkta belirttikleri anlaşılmıştır. Tarih öğretmenlerin proje yönteminde karşılaştıkları bu sorunlara çözüm olarak da öğrencilere rehberlik etme, okulların fiziki yapılarının yeterli hale getirilmesi, velilerin proje ödevlerini maddi açıdan desteklemesi, müfredatın hafifletilmesi ve hazırlanmasında öğretmenlere öncelik verilmesi gibi önerilerde bulundukları anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken genel olarak en fazla öğrenci ilgisizliği - isteksizliği ile müfredatın yoğunluğu sorunuyla karşılaştıkları, uyguladıkları yöntem ve tekniklerle ilgili sorunların ve çözüm önerilerinin de uyguladıkları yöntem ve tekniğe göre değiştiği anlaşılmıştır.

5.1.9. Tarih Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle ilgili Çalışma ve Gelişmeleri Takip Etme Durumları Hakkındaki Görüşleri Üzerine Sonuçlar

Görüşme yapılan 20 tarih öğretmeninden 7'sinin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmediği, 5'inin takip ettiği 7 tarih öğretmenin

kısmen takip ettiği, 1 tarih öğretmeninin sorulan soruya kesin olarak cevap vermediği anlaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri daha çok internetten, kitaplardan ve diğerk öğretmenlerle fikir alış verişini yapmak suretiyle takip ettiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yapılan çalışmalardan habersiz olmasının tarih öğretim yöntem ve tekniklerle ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmemelerinin en önemli sebebi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmemelerinin diğerk sebepleri arasında ders yükünün fazla olması, öğrencilerin isteksizliği, teknolojinin kullanımı başariilamaması ve kişisel çalışmalara ağırlık verilmesi gibi sebeplerin olduğu anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri yeterince takip etmediği, bu çalışma ve gelişmeleri daha çok internetten, kitaplardan ve diğerk öğretmenlerle yaptıkları fikir alış – verişleri yoluyla takip ettikleri ve öğretmenlerin yapılan çalışmalardan habersiz olmalarının öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip etmemelerinin en önemli nedeni olduğu anlaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler getirilebilir:

1. Tarih öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin aldıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yeterliliği artırılabilir. Bu bağlamda tarih öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerinin okullarda yaptıkları uygulamaların lisans eğitimlerinin ilk yıllarından itibaren başlaması ve bu uygulamaların kapsamının genişletilmesi sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının teorik olarak öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini pratikte uygulamaları sağlanarak okul uygulamaları dersinin amacına ulaşılması sağlanabilir.

2. Tarih öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğretim yöntem ve teknikleri ilgili derslerinde ortaöğretim tarih dersi müfredatında yer alan konuların çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile nasıl işleneceğine ilişkin uygulamalar yapılabilir.

3. Görev yapan tarih öğretmenlerine öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir ve bu eğitimler öğretim yöntem ve tekniklerinde meydana gelen gelişmeler doğrultusunda yenilenerek periyodik hale getirilebilir. Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinin eksik yönü olarak uygulama yapılmamasını, klasik bilgilerin verilmesini ve semineri veren kişilerin okul ortamına yabancı olması görüşünü belirtmişlerdir. Bu sebeple hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gelişmelere değinilerek, öğretmenlere uygulama yapma imkânı verilebilir ve seminerlerin okul atmosferine yabancı olmayan kişiler tarafından verilmesi sağlanabilir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ortak çalışması ile ortaöğretim tarih dersi müfredatında yer alan konuların öğrenci merkezli veya başka bir deyişle çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile işleniş ile ilgili örnek uygulamaların yer aldığı kitapçıklar hazırlanarak görev yapan öğretmenlere dağıtılabilir.

5. Öğretmenlerin sıklıkla belirttikleri, zaman sıkıntısı ve müfredatın yoğunluğu ile öğrencilerin tarih dersine karşı olan ilgisizliği - isteksizliği sorununun çözümü için ortaöğretim tarih dersi müfredatında yer alan konuların siyasi boyutlarıyla ayrıntılı olarak verilmesinden ziyade konuların sosyal ve kültürel yönleriyle verilmesine ağırlık verilebilir. Böylece hem öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması hem de öğrencilerin tarih dersine karşı olan ilgisizliği ve isteksizliğinin ortadan kalkması sağlanabilir. Bunlara ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı, tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlerine dair görüşlerini almak için çalışmalar yapabilir ve müfredatın hazırlanmasında öğretmen görüşlerine yer verilebilir.

6. Müfredatta yer alan konuların yoğunluğu azaltılarak, belli ana konular tespit edilebilir ve tespit edilen bu konular üzerinden öğrencilerin yorum gücünün geliştirilmesi sağlanabilir. Müfredattaki konu yoğunluğunun azaltılması ile aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem – teknikleri uygulamaları için fırsat yaratılabilir.

7. Öğretmenlerin drama, proje, problem çözme yöntem – tekniklerini kullanabilmeleri için okulların fiziki alt yapıları iyileştirilebilir bu bağlamda okullara

gerekli materyaller, kaynak kitaplar gönderilebilir, internet bağlantısı olan bilgisayar sınıfları oluşturulabilir.

8. Tarih dersi için son derece önemli olan, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan gezi yönteminin kullanılma sıklığının artırılması için izin alma işlemleri azaltılabilir ve tarihi saha gezileriyle nasıl ders işleneceğine dair tarih öğretmenlerine hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (6. Basım). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2012). Sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 1-10. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/134522-20120606171551-1.pdf> adresinden 10.9.2013'de alınmıştır.
- Akbaba, S., Yazıcı, H., Samancı, O. (2007). Buluş sunuş metodu ve grup rehberliğinin duygusal içerikli olumlu sosyal kavramların kazandırması üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 (3), 239-255. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/> adresinden 10.5.2013'de alınmıştır.
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve aktif öğretim yöntemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 65-77. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/130409-20120326144541-cografya-ve-aktif-ogretim-yontemleri.pdf> adresinden 5.11.2013'de alınmıştır.
- Akgül, N. İ. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Niğde il örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akinoğlu, O. ve Diriöz, U. (2007). *Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, A. ve Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14,1-12. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/660061563_14_01_Akpınar-Gezer.pdf

adresinden 25.11. 2013’de alınmıştır.

- Aktekin, S. (2006). Tarih öğretmenlerinin gözüyle tarih derslerinde yerel tarih. *Toplumsal Tarih*,149, 83-89.
- Aktekin, S. (2009). Lise öğrencilerinin tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesiyle ilgili görüşleri. *Milli Eğitim*,18, 331- 352. <http://www.tarihegitimcileri.org.tr/> adresinden 8. 10. 2013’de alınmıştır.
- Aktekin, S. (2010 a). Tarih Öğretimi ve proje uygulamaları.M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.220-229). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Aktekin, S. (2010 b). Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 86- 105. http://eku.comu.edu.tr/eku/index.php/eku/article/view/101/pdf_101 adresinden 8. 10. 2013’de alınmıştır.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. Baş, T.ve Akturan, U. (Yaz.) *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (83 – 98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alacapınar, F. (2008). Effectiveness of project- based learning. Sönmez, V., Şahin, A.E., Poyrazoğlu, Ş., Seferoğlu, G. (Ed.). *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal Of Educational Research*, 33, Ankara: Anı Yayıncılık, 17-34.
- Altıkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2010). 8. Sınıf inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (3), 225- 247. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi3/JKEF_11_3_2010_225-247.pdf adresinden 20. 12. 2013’de alınmıştır.
- Antel, S. C. (1948). *Umumi Didaktik*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Üçler Basımevi.
- Arsal, Z. (2004). Ülkemizi 21. yüzyıla hazırlayacak ve kazandıracak öğretmen tipinin

- özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 99-116. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/837/1515> adresinden 06. 03. 2013’de alınmıştır.
- Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarih algısının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları (Tunceli merkez örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programlarıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (29), 251 – 274. http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi29/15_AsimAri_251-274.pdf adresinden 06. 10. 2013’de alınmıştır.
- Aşılıoğlu, B. (2007). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Aslan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İçinde(1-30). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ata, B. (1997). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin “müze eğitime” ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2010). Tarih derslerinde problem çözme yönteminin kullanılması. M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 111- 115). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Avcı Akçalı A. ve Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 669- 688 http://www.kefdergi.com/pdf/20_2/20_2_20.pdf adresinden 06.12.2013’de alınmıştır.
- Aziz, A. (2008). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri. (4. Basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Ayaz Can, H. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde*

öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 55-80. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/302.pdf> adresinden 02.10.2013'de alınmıştır.

Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 297- 314. http://www.kefdergi.com/pdf/19_1/19_1_22.pdf adresinden 05.10.2013'de alınmıştır.

Balay, R. (2004). Küreselleşme bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/144/1022.pdf> adresinden 05.02.2013'de alınmıştır.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Balım, A.G. (2009). The effects of discovery learning on students success and inquiry learning skills. Sönmez, V., Şahin, A. E., Poyrazoğlu, Ş., Seferoğlu, G. (Ed.). Eğitim Araştırmaları- *Eurasian Journal Of Educational Research*, 35, Ankara: Anı Yayıncılık, 1-20.

Bakır, K. (2007). *John Dewey ve demokratik eğitim*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 15 (1), 35 – 42. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2006.15.1.266.pdf> adresinden 04.10.2013'de alınmıştır.

Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Baysal, Z. N., Kabapınar, Y. Ve Öztürk, C. (2009). Eğitimde yeni yönelimler ve sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 257- 283). Ankara. Pegem Yayınevi.
- Baysen, E., Soylu, H. ve Baysen, F. (2003). Soru sorma ve dinleme süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 53-58. http://www.kefdergi.com/11_1.pdf adresinden 12.10.2013’de alınmıştır.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey’in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt6Sayi1/JKEF_6_1_2005_13_19.pdf adresinden 20.11.2013’de alınmıştır.
- Beydoğan H. Ö. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Genel öğretim bilgisi*. (3. Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Boydak. A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33 – 41. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/884159134_11_03_Cakmak.pdf adresinden 02.25.2013’de alınmıştır.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19,(207 - 237). [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20\(207-237.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20(207-237.%20syf.).pdf) adresinden 10.11.2013’de alınmıştır.
- Çakır İlhan, A. (2006). Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde dramının rolü. D. Gözütok (Yaz.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 272- 277). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 57-70. www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no1/57.pdf adresinden 18.08.2013’de alınmıştır.

- Çaycı, B., Demir, M. K., Başaran, M. ve Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde iş birliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 619-630. http://www.kefdergi.com/pdf/15_2/bcayci.pdf adresinden 10.08.2013’de alınmıştır.
- Çelikkaya, T., Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741- 758. [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/httpdf/2009-22\(2\)/M24.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/httpdf/2009-22(2)/M24.pdf) adresinden 10.09.2013’de alınmıştır.
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 27 (2), 659-678. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5783.pdf> adresinden 19.10.2013’de alınmıştır.
- Çınar, O., Teyfur, E., ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/8290-20110628172837-ocinar.pdf> adresinden 12.09.2013’de alınmıştır.
- Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi* (17), 179-191. dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/476/458 adresinden 23.08.2013’de alınmıştır
- Çiftçi, S. (2001). Sosyal Bilgiler öğretiminde problem çözmeye dayalı öğrenme metodunun uygulanmasına yönelik değerlendirme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çoban, A. (2007). Temel kavramlar. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.3 – 56). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Çulha, B. (2010). Tarih derslerinde etkin soru sorma. M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 290 - 296). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Çukurcalıoğlu, A. (2010). *Tarih öğretmenlerinin kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri ile bunlara ilişkin karşılaştıkları güçlükler (Kütahya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2003). Öğretim stratejileri. (2. Baskı). C. Öztürk ve D. Dilek. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.135- 226). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ.H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, A. ve Barth, J. L. (1997). İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler. YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.
- Dilci, T. (2011). Öğretimde kuram, model, strateji, yöntem ve teknik. T. Dilci (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (s. 101-178). İstanbul. İdeal, Kültür ve Yayıncılık.
- Dinç, E. (2009). Etkili tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), 1427-1452. <http://gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/5/78.pdf> adresinden 12. 07.2014'de alınmıştır
- Dinç, E. (2010). Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanımı. M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 230- 240). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Dinçer, Ö. (2004). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. (7. Baskı) İstanbul: Beta

yayıncılık.

- Doğan, H. (2006). *İlköğretim okullarında T. C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde rol oynama yönteminin öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Efe, R. Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö.ve Aslan Efe H. (2008). *İş birlikli öğrenme- teori ve uygulama*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Birinci Baskı) içinde (s. 167- 253). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200222MUKADDES%20ERDEM.pdf>
 adresinden 05. 12. 2013’de alınmıştır.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim - Online E Dergi*, 1 (1), 2-11. ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf adresinden 15.02.2013’de alınmıştır.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- Erdoğan, A. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- ERG (2011). *Eğitim izleme raporu 2010*. İstanbul: İmak Ofset.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gardner, W., Demirtaş, A. ve Doğanay, A. (1997). *Sosyal bilimler öğretimi*. YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen

Eğitimi. Ankara.

- Göç, A. (2009). *T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğini öğretme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Gök, A. (2004). *Tarih öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökkaya, A. K. ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 483-506. <https://www.academia.edu/832142/> adresinden 10.05.2013'de alınmıştır.
- Gömlüksiz, N. (2004). Öğretimde strateji yöntem ve teknikler. M. Gürol (Ed.). *Öğretimde Planlama Uygulama ve Değerlendirme* (İkinci baskı) içinde (s. 121-142). Elazığ. Nobel Yayınevi.
- Gözütok, F. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (7. Basım). Ankara: Ekinoks Yayıncılık
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish online journal of educational technology*, 3 (1), 43 – 48. <http://www.tojet.net/articles/v3i1/317.pdf> adresinden 10.05.2013'de alınmıştır.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., Taşgın S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M. (2008). Programda öğrenme ve öğretme süreci. B. Duman (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (İkinci Baskı) içinde (s.220- 332). Ankara. Maya Akademi Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı yayıncılık.
- Hasırcı, Ö. K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25. <http://eku.comu.edu.tr/eku/index.php/eku/article/view/52/okhasirci> adresinden 25.07.2012'de alınmıştır.

- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim* (5.Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 290 – 309. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/ISIK_hasan.pdf adresinden 28.12.2013’de alınmıştır.
- Işık, H. (2010). Tarih öğretimi ve yerel tarih - yerel tarih nedir? M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 209 - 219). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (4. Basım). İstanbul: Değişim Yayınları.
- İnal, S. ve Büyükyavuz O. (2013). İngilizce öğretmen adaylarının mesleki gelişime ve lisans eğitimine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 221 – 223. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201328-2> adresinden 11.10.2013’de alınmıştır.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kale, Y. (2010). Tarih öğretiminde müzeler ve tarihi mekânlar. M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 195- 203). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Kaplan, E. ve Dilek, D. (2008).“İlköğretim sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih çalışmalarının tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi. M. Safran, D. Dilek. (Ed.) *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde* (s.273-285). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karaca, E. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Kütahya: Pelikan Yayıncılık.
- Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2),

163-176.

http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt7Sayi2/JKEF_7_2_2006_163_176.pdf adresinden 05.08.2013'de alınmıştır.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 30, 345-360. <http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi30/21.pdf> adresinden 05.12.2013'de alınmıştır.

Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. ve Günel, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme – değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117 – 137. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/494242687_20_09_ID_302.pdf adresinden 07.12.2013'de alınmıştır.

Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde soru sorma metodunun önemi. Afyon Kocatepe Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 91 – 104. [http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/IV2/6-\(91-104\).pdf](http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/IV2/6-(91-104).pdf) adresinden 24.01.2013'de alınmıştır.

Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. (3.Basım). Konya: Günay Yayıncılık.

Kurtulgan, K., Köstüklü, N. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde öğretmen ve müfettiş görüşlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 173- 196. http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi29/11_KKurtulgan_173-196.pdf adresinden 24.01.2013'de alınmıştır.

- Kuş, E. (2003). *Nitel – nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 589- 604. <http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/> adresinden 09.04.2013’de alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (12.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş nitel düşünce için bir rehber* (Çev. A. Gümüş, M. S. Duran). Ankara: Bilge Su Yayınları.
- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi- gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları (13-17 Kasım 2006). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2012). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı* Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.210- 273). Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Orhan, S., Kırbaş, A. ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş 6 şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic* 7 (3), 1893-1909. <http://www.turkishstudies.net/Makaleler/413617082> adresinden 17.04.2013’de

alınmıştır.

- Ortakuz, Y. (2006). *Araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin fen- teknoloji- toplum- çevre ilişkisini kurmasına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öğretmene proje yaptırma projesi (Öpyep) örneği. *Ahi Evran üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10 (3), 9 -23. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi1/JKEF_11_1_2010_137-158.pdf adresinden 11.05.2013'de alınmıştır.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. (Altıncı Baskı) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Önder, A., Abacı, O. ve Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanım projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 103 – 117. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1119419011_.pdf adresinden 05.12.2014'de alınmıştır.
- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 35, 105-131. <http://www.yesevi.edu.tr/bilig/biligTur/pdf/35/105-131.pdf> adresinden 11.05.2013'de alınmıştır.
- Öztaş, S. (2000). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. ve Turan, R. (2009). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7 (4), 903- 932.

<http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/292>

adresinden

0315.03.2013’de alınmıştır.

Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Safran, M. ve Ata, B. (2006). Okul dışı tarih öğretimi. M. Safran (Ed.). Tarih eğitimi makale ve bildiriler içinde, (s. 53- 60) Ankara. Gazi kitabevi.

Sakallı, M., Hürsen, Ç.ve Özçınar, Z. (2006). *Öğretmen adaylarının gözlemine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları*. 6. thInternational Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi. <http://www.world-education-center.Org/index.php/cjes/article/...13/10> adresinden 01.10.2010 ‘ da alınmıştır.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,23 (2), 573-582. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6181.pdf> adresinden 08.10.2013 ‘ de alınmıştır

Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,4 (3), 241-258. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/download/44/35> adresinden 05.04.2013 ‘ de alınmıştır.

Sarı, İ. (2006). Akademik tarih ve tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve önemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 110- 125. http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2006/2006-Aralik/2.pdf adresinden 14.06.2013’de alınmıştır.

Sarı, İ. (2010). Tarih öğretimi ve sözlü tarih. M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 204 - 219). İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi.

Sarıaslan, Y. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Savaş, B. (2007). Öğrenme ve öğretim stratejileri. M. Aslan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İçinde (127-153). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr> adresinden 12.09.2013’de alınmıştır.
- Sönmez, V. (2003). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, A. (2007). Temel öğretme- öğrenme yaklaşımları (stratejileri). G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, içinde (s.171- 211). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şengül, T. (2010). Tarih öğretiminde drama. M. Safran. (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 241-251). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Şenşekerci ve Bilgin (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14), 15-43. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php> adresinden 06.09.2013’de alınmıştır.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme: öğretim yöntem ve teknikleri ölçme ve değerlendirme. KPSS el kitabı*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (4.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (Program, öğretim, yönetim ve değerlendirme) Ankara: Ocak Yayınları.
- Taşkaya, S. M. ve Bal T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi dergisi*, 27, 173- 185 <http://www.ide.konya.edu.tr/egtakdergi/>

adresinden 06.11.2013’de alınmıştır.

Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (4.Baskı). Ankara: Data Yayınları.

Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, yöntem ve becerileri/ teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 207-215. perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_81/81_18333.doc adresinden 04.10.2012’de alınmıştır.

Teker, N. (1993). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni boyutlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 101-106. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/498/5929.pdf> adresinden 15.12.2012’de alınmıştır.

Tekindal, S. (2003). Sınıfta soru sormanın öğretimi.(2. Baskı). C. Öztürk ve D. Dilek. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 257- 280).Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Tezcan Akmehmet K. ve Ödekan A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ Dergisi/b*, 3 (1), 47- 58. <http://itudergi.itu.edu.tr/> adresinden 01. 05. 2015 tarihinde alınmıştır.

Tok, T.N. (2007). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 161 – 214). Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Tokdemir, M. A. (14-16 Haziran 2012). *Tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. 2. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri özeti, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. http://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=134907 adresinden 05.12.2014’de alınmıştır.

Topdemir, H. G. (2002). Bilim, bilim tarihi ve felsefe ilişkisi üzerine. *Düşünen siyaset düşünce dergisi*, 16, Ankara: Lotus Yayınları, 53-56.

Tosun, K. (1992). *İşletme yönetimi* (6. baskı). Ankara: Savaş Yayınları

Truesdell, B. (1999). Oral history techniques: how to organize and conduct oral history

interviews. www.Indiana.edu/~chsm/oral_history_techniques.pdf adresinden 19.08.2013’de alınmıştır.

Turner- Bisset, R. (2005). *Creative Teaching:History in the primary classroom*. London: David Fulton Publishers.

Tunç Şahin, C. (2011). Yerel tarih uygulamalarının başarıya ve öğrenci ürünlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 453- 462. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi16_pdf/tuncsahin_canan.pdf adresinden 09.02.2014’de alınmıştır.

TÜBİTAK, (2013). 44. Orta öğretim öğrencileri arası araştırma projeleri yarışması kitapçığı. Erzurum .

Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (2011). Sosyal Bilimler Akademisi: Çankaya Ankara.

Ulusoy, K. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimindeki uygulama öğretmenlerinin tarih konularının işleyişleri ile ilgili görüşleri. *Elektronik sosyal bilimler dergisi* 8 (30), 1 – 17. <http://www.researchgate.net/publication/237355733> adresinden 09.02.2014’de alınmıştır.

Uşun, S. (2008). Öğretim ilkeleri stratejileri yöntemleri ve teknikleri. (1. Baskı). S. Uşun. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 147-203). İstanbul. Kriter Yayınevi.

Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Uygun, S. (2011). Türkiye’de sözlü tarih araştırmaları ve öğretmen eğitiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı. *Akademik Araştırmalar Dergisi* 50, 95 – 112.

Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13 (2), 197-212. e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/download/.../1020002651 adresinden 26.05.2013’de alınmıştır.

- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstündağ, T. (2002). Bir yöntem olarak yaratıcı drama. Bilen, M. (Yaz.). *Plandan uygulamaya öğretim içinde* (s. 189- 221). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçinkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 278- 290.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2009). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. C. Öztürk. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.77-110). Ankara. Pegem Yayınevi.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). *Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 855-879. <http://jssarchive.gantep.edu.tr/index.php/> adresinden 19. 08. 2013’de alınmıştır.

Faydalanılan İnternet Adresleri

- <http://www.tarihvakfi.org.tr/cms/cms/login.aspx> Erişim tarihi: 10. 05. 2013
- oralhistory.library.ucla.edu Erişim tarihi: 10. 09. 2013
- bancraft.berkeley.edu Erişim tarihi:10. 09. 2013

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Tarih Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler Nelerdir?

Okul:

Tarih:

Saat:

Görüşmeci:

GİRİŞ

Merhaba hocam, Atatürk Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “Tarih Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” konulu yüksek lisans tez çalışmamda konuyla ilgili olarak sizin görüş ve düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşme esnasında vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak olup; kimlik bilgileriniz de kesinlikle araştırma raporuna yansımayacaktır. Zamanı iyi kullanmak için izin verirseniz görüşmeyi sesli kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Hocam, önce sizden kendinizi kısaca tanıtmanızı rica ediyorum. Görüşme isteğimi kabul ettiğiniz teşekkür ediyor ve müsaadenizle sorulara başlamak istiyorum.

Ayben NALBANTOĞLU

GÖRÜŞME SORULARI

1. Tarih dersinin amaçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili bilgi ve uygulama boyutundaki yeterliliğiniz konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Lisans eğitiminde aldığınız öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
Pedagojik formasyon sertifika programında aldığınız öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili derslerin size kazandırdıkları nelerdir?
4. Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili meslek hayatınızda hizmet içi eğitim semineri aldınız mı? Aldıysanız size katkıları oldu mu? Almadıysanız, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile hizmet içi eğitim semineri almak ister misiniz? Nedenlerini örneklerle anlatır mısınız?
5. Tarih dersleri için daha uygun olabilecek yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Tarih derslerinde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
7. Tarih derslerinde kullandığınız yöntem ve teknikleri seçerken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz? Nedenlerini anlatır mısınız?
8. Tarih derslerinde seçtiğiniz yöntem ve teknikleri uygularken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunları önlemek için çözüm önerileriniz nelerdir? Lütfen örneklerle anlatınız.
9. Tarih öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışma ve gelişmeleri takip diyor musunuz? Bu konuda hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?

EK 2.Uygulamalar İçin Alınan İzin Belgeleri



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/604.01/3201715

05/11/2013

Konu: Tez Çalışması

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi :09/10/2013 tarihli ve 88179374-2316 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayben NALBANTOĞLU'nun "*Tarih Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Yöntem-Teknikler Hakkındaki Görüşleri (Erzurum İli Örneği)*" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek araştırma için ilimizde faaliyet gösteren Ortaöğretim kurumlarında 04/11/2013-29/11/2013 tarihleri arasında uygulama isteği ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ve Komisyon kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Abdurrahman İÇYER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ

- 1- Onay (1 adet)
- 2- Komisyon Kararı(1 Adet)

Y. Baş Dill:
05.11.2013
4.24

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7daa-5568-37e5-851a-f363 kodu ile yapılabilir.

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye/41100
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/20/3124251

30/10/2013

Konu: Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma , Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi.
b) 09/10/2013 tarihli ve 88179374-2316 sayılı yazı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayben NALBANTOĞLU'nun "*Tarih Öğretmenlerinin Derlerde Kullandıkları Yöntem-Teknikler Hakkındaki Görüşleri (Erzurum İli Örneği)*" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek araştırma için ilimizde faaliyet gösteren Ortaöğretim kurumlarında 04/11/2013-29/11/2013 tarihleri arasında uygulama isteği, ilgi (a) Genelge çerçevesinde Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdullah BİLGE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/10/2013

Abdurrahman İÇYER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

FORM:2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayben Nalbantoğlu
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ortaöğretim Kurumları
Araştırmanın konusu	Tarih Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Yöntem-Teknikler Hakkındaki Görüşleri (Erzurum İl Örneği)
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri toplama araçları	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

25.10.2013

Üye
Davut DAĞABAKAN

Üye
Abdullah TOKSOY

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Erzurum'un Oltu ilçesinde dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Erzurum'da tamamladı. 2000 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği Bölümü'nü kazandı. 2005 yılında bu bölümden mezun oldu. 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nın yüksek lisans bölümünü kazandı.