

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

10. SINIF TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTABINDA YER
ALAN YABANCI DİL KÖKENLİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sabri KIZILTAN

TRABZON

Mayıs, 2013

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

10. SINIF TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTABINDA YER
ALAN YABANCI DİL KÖKENLİ KAVRAMLARIN ÖĞRETİMİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK

Sabri KIZILTAN

TRABZON
Mayıs, 2013

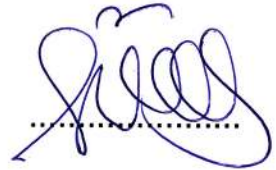
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Bu çalışma jürimiz tarafından Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 30/05/2013

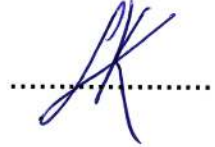
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK



Üye : Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdür V.

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Sabri KIZILTAN

30/05/2013

ÖNSÖZ

Toplumların geçmişlerini bilmeleri geleceklerini daha kaliteli ve yaşanılabilir bir duruma getirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan tarih bilimine bütün toplumlarda özel bir önem gösterilmekte, tarihin doğru algılanması, yorumlanması ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, milletlerin eğitim sistemlerinde planlı, programlı çalışmalarla yürütülen tarih dersleri yer almaktadır. Okullarda öğretimi yapılan tarih dersleri, topluma kimlik kazandırıcı, toplumu birleştirici ve toplumların geleceklerini yönlendirici güce sahiptir. Milletlerin hayatlarında bu kadar önemli bir yere sahip olan tarihin doğru öğretilmesi, en az tarih bilimin kendisi kadar önemlidir. Tarih öğretisinin ne derece önemli olduğunu kavramış olan toplumlar, tarih öğretiminin geliştirilmesi adına yapılan çalışmalara gereken önemi ve desteği vermekten kaçınmamaktadırlar. Bu anlamda tarih öğretisi, önemi ulusal boyutu aşmış, küresel anlamda incelenmesi ve takip edilmesi gereken bir bilim dalıdır. Tarih öğretimi alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etmek için konu alanı uzmanlarının, bu alanda çalışmalar yürüten araştırmacı ve bilim adamlarının ve tarih öğretmenlerinin, olmazsa olmaz niteliklerinden biri yabancı dil bilme durumlarıdır.

Milletler var olmalarından bu yana birbirleri ile kimi zaman tek yönlü, kimi zaman iki yönlü etkileşim içindedirler. Bu etkileşimlerin sonucu olarak milletlerin kültürlerine ve dillerine başka milletlerden, köken olarak kendi dillerine yabancı, zamanla içselleştirdikleri ve çoğu zaman kavram yanılgısına dönüşecek şekilde yanlış anlamlandırdıkları yeni kavramlar girmektedir. Tarih öğretiminde bu kavramların öğretimi bir takım güçlüklerin oluşmasına neden olmakta ve tarihin doğru algılanmasını engelleyebilmektedir.

T.C. MEB 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabı'nda yer alan yabancı dil kökenli kavramaların öğretimine karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürüttüğüm bu çalışmada, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyip her zaman yapıcı davranan Tez Danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Rahmi Çiçeğe, bilimsel araştırmalar konusundaki donanımımı bana kazandıran, sayın hocam Doç. Dr. İsmail Hakkı Demircioğlu'na, araştırmanın veri analizleri kısmında yardımlarına başvurduğum konu alanı uzmanı KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, PDR Ana Bilim Dalı, araştırma görevlisi Sayın Serkan Volkan Sarı'ya ve çalışmamın her anında yanımda olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Eşref Nural'a teşekkürlerimi bildiririm.

Sabri KIZILTAN

Mayıs/2013

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No.</u>
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	4
1. 5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2.1.1 Kavram Öğretimi.....	6
2.1.2 Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim.....	18
2.1.3 Tarih Öğretimi.....	22
2.1.4 Tarih Öğretiminin Önemi ve Türkiye’de Tarih Öğretimi.....	33
2.1.5 Tarihte Kavram Öğretimi.....	35
2.1.6 T.C. MEB 10. Sınıf tarih Öğretim programı ve Ders Kitabı.....	38
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	42
3.YÖNTEM.....	44
3. 1. Araştırma Modeli.....	44
3. 2. Araştırma Grubu.....	45
3. 3. Verilerin Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	47
3. 4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	48
3. 5. Verilerin Analizi.....	48

4. BULGULAR	51
4.1. Birinci Bölüm.....	51
4.1.1 İsimsiz Kimlik Bilgileri.....	51
4.2. İkinci Bölüm.....	53
4.2.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	53
4.2.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
4.2.1.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	53
4.2.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.2.1.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	54
4.2.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.2.1.3.1. Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde, Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	54
4.2.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.2.1.4.1. Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri Ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasındaki Fark Durumu.....	55
4.2.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.2.1.5.1. Tarih Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri Ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu.....	56
4.2.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.2.1.6.1. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Düzeyinde Kavram Öğretimi Dersi Alma Durumuna Göre, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri Ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arası Fark Durumu.....	56
4.2.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57

4.2.1.7.1. Tarih Öğretmenlerinin Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları, Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri Ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Fark.....	57
4.3. Üçüncü Bölüm.....	58
4.3.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	58
4.3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
4.3.1.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	58
4.3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.3.1.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	59
4.3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.3.1.3.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	60
5.TARTIŞMA.....	61
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	61
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	62
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	64
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	66
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	67
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	68
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	69
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	71
6. 1. Sonuçlar	71
6.2.Öneriler.....	72
6.2.1. MEB Yetkililerine Yönelik Öneriler.....	73
6.2.2. Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	73
6.2.3. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	74

7. KAYNAKLAR	75
8. EKLER.....	81
9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	83

ÖZET

10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabı'nda Yer Alan Yabancı Dil Kökenli Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tanımlayıcı bir çalışma olan bu çalışmanın amacı “T.C. MEB 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabı'nda Yer Alan Yabancı Dil Kökenli Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri”ni ortaya koymaktır. Çalışmada ana soruna yanıt bulmak adına, tarih öğretmenlerinin, öğretim programında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin kavramların bir yabancı dile ait olma, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri, tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri ve öğretmenlerin, kıdem yılı, mezun oldukları fakülte, kavram eğitimi alma, yabancı dil bilme durumlarına göre; sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan problemlere ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın evrenini Trabzon ili merkez bölgesinde yer alan orta öğretim kurumları, örneklemini ise her lise türünden rastgele birer tane seçilen yedi orta öğretim kurumunda görev yapmakta olan 29 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada gerçekleştirilirken alan taramasının nicel ve nitel boyutu, kullanılan veri toplama araçlarından anket ve görüşme formundan elde edilen verilerle sağlanmıştır. Çalışmada uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen birinci bölümünde katılımcıların isimsiz kimlik bilgilerinin toplandığı, ikinci bölümünde beşli Likert tipli zaman aralığı ölçeğinin yer aldığı, yirmi sorudan oluşan anket formu ve yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracından elde edilen nicel verilerin değerlendirilmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmış, veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) , t-testi, frekans ve yüzde tabloları kullanılarak analiz edilip bulgulara dönüştürülmüştür. Görüşme formundan elde edilen nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve nicel verilerin desteklenmesinde kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda tarih öğretmenlerinin; Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabı'nda yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin; bu kavramların köken olarak bir yabancı dile ait olma durumlarının öğretimi zorlaştırdığı, bu kavramların öğretiminde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenimi etkin kılacak şekilde, görsel, işitsel, görsel – işitsel araç kullanılarak öğretim yapılması gerekliliği, tarih öğretmenlerinin kavram öğretisine ilişkin gerekli yeterliliklerinin olmadıkları görüşlerini taşıdıkları ve öğretmenlerin mezun olunan fakülte

durumlarının kavramlara yönelik öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarının, kavramların bir köken olarak bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin görüşlerini farklılaştırdığı, öğretmenlerin kavram öğretimi eğitimi alma ve bir yabancı dil bilme durumlarının, kavramların bir yabancı dile ait olma, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerini etkilemediği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonunda ileride benzer çalışma yapacak araştırmacılara yönelik, öğrencilerin hangi yabancı dil kökenli kavramların öğrenmede zorluklar yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar yapmaları, tarih öğretmenlerine yönelik, ölçme araçlarında öğrencilerde var olabileceği düşünülen kavram yanlışlarının tespitine yönelik sorulara yer vermeleri ve bunların giderilmesine yönelik yöntem ve teknikler kullanmaları, öğretim programı ve tarih ders kitabı hazırlayan konu alanı uzmanlarına yönelik ise sözü edilen kavramları öğretim programı ve ders kitabına olabildiğince güncel Türkçedeki karşılıkları ile dahil etmeleri gibi bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgısı, Kavramsal Değişim, Kavram Haritası, Tarihte Kavram Öğretimi, Tarihsel Kavram

ABSTRACT

Views of History Teachers About the Difficulties which Occurs During the Teaching of Foreign Language Origin Historical Concepts in Turkish Republic Secondary Schools History Teaching Programme and Students History Book of 10th Classes

This descriptive study aims to figure out the views of history teachers about the difficulties which occurs during the teaching of foreign language rooted historical concepts in Turkish Republic Secondary Schools History Teaching Programme and Students History Book of 10th Classes. To find a solution to problem of the study, answers of following questions' are researched ; "what are the views of history teachers about the relation between concepts' being foreign language rooted ones and the difficulties occurs during the teaching of these concepts ? ", "what are the views of history teachers towards technics and methods of concept teaching?, "what are the views of history teachers towards teachers' sufficiency?" and "are there differences between teachers views of concepts' being part of foreign languages, technics and methods used in concept teaching and teachers' sufficiency according to their teaching experiences, knowledge of foreign language, faculties they graduated from and their knowledge of conceptual teaching education?".

Secondary schools in Trabzon Province are the universe and the 20 history teachers of the random selected seven secondary schools are the research group of this study. Quantitive and qualitive part of this field study is ensured by a twenty-question questionnerie and semi structured interview form which are developed by researcher with the approval of expert views. Quantitive datas which are collected by questionnerie, are analysed in ANOVA , t-tests , and frequency tables via SPSS 15 package programme and transformed into findings. Quantitive datas, which are used to support qualitive findings, are collected by semi structured interview form and transformed into findings after being analysed via content anaylsis tables.

As a result of the study ; teacher thinks that ; "historical concepts' being a part of foreign lanuages originally create difficulties in conceptual history teaching", "while teaching foreign language rooted concepts in history, visual, audio and audiovisual tools should be used and student centered , active learning teaching methods should be reflected into classroom enviromnent", "history teachers are lack of conceptual teaching skills", "there are differences between teachers views about concepts' being a part of foreign lanuages originally in terms of their teaching experiences", "there are differences between teachers views about techincs and methods used in conceptual teaching interms

of their faculty that they graduated from” and there are no differences between teachers views in terms of their foreign language knowledge and their having concept teaching educations”. At the end of the study there are some suggestions for history teachers like including questions on their assessing tests to see misconceptions of students and using concept maps to remove them, for history teaching programme producers and secondary school history book writers like including these concepts into teaching programme and history teaching books with their Turkish equivalents and for the further researchers like making new researches to assess which foreign language rooted concepts create more difficulties to students while learning.

Key Concepts : Teaching History , Conceptual Teaching, Concept Errors, Conceptual Chance, Concept Maps, Concept Teaching in History, Historical Concepts

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	T.C. MEB 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yabancı Dil Kökenli ve İki Binli Yılların Türkçesine Yabancılaşmış Kavramların Dilsel Olarak Gruplandırılması.....	40
2.	T.C. MEB 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabındaki Yabancı Dil Kökenli ve İki Binli Yılların Türkçesine Yabancılaşmış Kavramların İşlevsel Olarak Gruplandırılması.....	41
3.	Tarih Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	51
4.	Tarih Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımı.....	51
5.	Tarih Öğretmenlerinin Lisans Düzeyinde Kavram Öğretimi Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	52
6.	Tarih Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Hizmet İçi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımı.....	52
7.	Tarih Öğretmenlerinin, Kavram Öğretimine İlişkin Kurs Düzenlendiğinde Kurs Katılma İsteklerine Göre Dağılımları.....	52
8.	Tarih Öğretmenlerinin Herhangi Bir Yabancı Dil (Osmanlıca Dahil) Bilme Düzeylerine Göre Dağılımı.....	53
9.	Tarih Öğretmenlerinin Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Nedeninin, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma.....	53

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
10.	Tarih Öğretmenlerinin Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	54
11.	Tarih Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde, Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapmalar.....	54
12.	Mezun olunan fakülte değişkenine yönelik ANOVA sonuçları.....	55
13.	Mesleki kıdeme yönelik t testi sonuçları.....	56
14.	Lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alıp almadığına yönelik ANOVA sonuçları.....	57
15.	Yabancı dil bilme değişkenine yönelik ANOVA sonuçları.....	57

ŞEKİL DİZİNLERİ LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Kavram Haritası Örneği.....	20

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Variance
Diğ.	: Diğerleri
Enst.	: Enstitü
f.	: Frekans
Fak.	: Fakült
K.	: Katılımcı
Nr.	: Numara
Ort	: Ortalama
S.	: Sayfa
Ss.	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
T.C.	:Türkiye Cumhuriyeti
TDÖP	: Türk Dili Öğretim Programı
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

1.GİRİŞ

Eğitim öğretim etkinliklerinin akademik dünyada bir bilim dalı olduğu gerçeğinin kabul görmesinden bu yana, insanlığın var oluşuyla yaşam bulan tarih bilimi de, diğer bütün alanlar gibi başlı başına bir disiplin olarak eğitim öğretim programları içerisindeki yerini almıştır. Geçmişini bildirerek geleceğe ışık tutma özelliğiyle, toplumların eğitim öğretim programlarında önemli bir yer alan tarihi, tarih derslerinde doğru anlatabilmek, farklı gelişmişlik düzeyleri olan toplulukların birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan tarihsel kavramları bu günkü sosyo-kültürel yapıda öğrenciye kavratılabilmek ne kadar olasıdır. Akınoğlu ve Arslan' a göre (2007), tarih eğitimi ve felsefesi aynı zamanda tarihin kavramları üzerine düşünmektir. Akınoğlu ve Arslan, İki çeşit tarih kavramından söz etmektedir. Bunlar mekan, silah, asker gibi somut, demokrasi ve özgürlük gibi soyut kavramlardır (Akınoğlu ve Arslan 2007). Tüm bu soyut ve somut tarihsel kavramların birde aynı zamanda farklı kültürlerde doğup çeşitli etkenler sonucu bir toplumun tarihsel geçmişinde yer aldığı düşünüldüğünde, tarih öğretimi sürecinde öğretmenler, kendi öz dillerine birçoğu köken olarak yabancı olan, kavramların öğretimiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Toplumların iletişimi, bilgi paylaşımı ve bunların sonucu olan dünyanın küreselleşme süreci, yazının matbaa ile herkes tarafından ulaşılabilir olmasıyla başlamış ve bu süreci telefon, radyo gibi sözlü iletişim araçları, televizyon ve internet gibi hem sözlü, hem yazılı, hem de görsel etkileşim sağlayan iletişim araçları geldiğimiz noktaya kadar taşımıştır. Bu karşılıklı etkileşim süreci en çok da insanların etraflarındaki dünyayı algılama aracı olan dillerini etkilemekte, insanlar gereksinimleri doğrultusunda yeni olgu, bilgi ve kavramlarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu sürecin etkileri, kendini, bilimin her alanında olduğu gibi eğitim alanında da ve özellikle tarih eğitiminde hissettirmektedir. Çünkü tarih belgelere dayanan somut bir bilim ve sanattır. Tarihin temellerini oluşturan her belge kendi çağının dilinden izler taşımaktadır.

Belgeler dayanan iki bin yıllık geçmişi boyunca çok geniş coğrafyalarda hüküm sürmüş olan Türk topluluklarının onlarca medeniyetle etkileşim içinde bulunmuş olması Türk diline ve tarihine çok sayıda kavram kazandırmıştır. Bu kavramlardan bazıları zamanla, kullanılmaz olmuş iken bazıları da iki binli yıllara kadar gelebilmiştir. Tarih öğretiminde de bu kavramlara sıkça rastlamak olasıdır.

Dünya dillerinin sınıflandırılma aşamasında kullanılan en önemli iki değişkenden biri dillerin kendi yapısal durumudur, diğeri de tarihtir (Demirel, 2000; 3–11). Tarih ve dil, diğer bilimlerden, içi içe geçmeleri ve yaşayan birer olgu olmaları yönüyle ayrılmaktadır. Örneğin coğrafya, fizik, matematik bilimlerinin en temel özellikleri evrenin var oluşundan bu güne kadar aynı iken, dil ve tarih için aynı durumdan söz etmek olası değildir. Çünkü tarih ve dil

insanlar yaşadıkça, insanların ve toplumların verdikleri kararlar doğrultusunda şekillenip değişen birer bilim dallarıdır. Bin dokuz yüzlerin başlarında konuşulan dili iki binlerde anlamak pek kolay değildir. Bin dokuz yüzlerde kullanılan tarihsel kavramları da iki binli yılların tarih öğretim programlarında kullanmak çok kolay olmayacaktır. Bu durum, tarih öğrenimi ve öğretiminde kavrama sorunları doğurması olasıdır.

T.C. MEB Orta 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabı birçoğu Türkçeye başka dillerden geçen kavramlar barındırmaktadır. Örneğin öğretim programında yer alan üniteler içerisindeki 5. ünitenin hedef kazanımlardan, 12. hedef kazanım olan “II. Meşrutiyet dönemi siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri değerlendirir” kazanımındaki, etkinlik örnekleri içerisinde ve T.C. MEB Orta öğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında da yer alan, düşünce akımları konusunda “hümanizm” kavramından söz edilmektedir. Köken olarak Fransızca bir sözcük olan ve insan anlamına gelen “human” kelimesinden türeyen Hümanizm kavramı başlangıcı milattan öncesine dayanan ve temelde var olan her şeyin merkezinde insanın olduğunu, insanın değerli olduğunu ve gelişim adına yapılması gereken her şeyin insanın iyiliği için yapılması gerektiğini savunan felsefi bir akımdır. Hümanizm kelimesi kavramın anlamını kökünden geldiği sözcüğün yaptığı kavramsal çağrışımlarla Fransız dilinde tam olarak karşılamakta iken, ana dili Türkçe olan bir öğrenci için daha önce hiç duymadığı ve kendisinde hiçbir çağrışım yapmayan yeni bir kavram durumundadır. Bu durum öğrenciler ve öğretmenler açısından bir takım zorluklar yaratmaktadır

Candan ve Koçer, (2013)‘ e göre tarih dersi kendi doğası gereği bir takım zorluklar taşımaktadır. Öğrenciler tarih derslerinde geçmiş, geçmişte yaşanan olay ve durumları öğrenmektedirler. Öğrencilerin seçici tarihsel algıları, önemli ve günümüzde de etkisini devam ettiren sosyal süreçler dışındaki durumları algılamakta güçlük çekmektedir. Öğrenciler öğrendikleri tarihsel kavramlarla ilgili olarak kavramın ait olduğu zaman diliminin değer yargılarını ve o zamanın dünyasını anlayarak yorum ve değerlendirme yapmalıdırlar. Bu açıdan içinde bulunduğu çağdan çok öncesine ait olayları ve bunların sonucu olarak ortaya çıkan kavramları kavramak öğrenciler açısından oldukça güçtür ve bu güçlüklerin ardından ortaya kavram yanılgıları çıkmaktadır. “Öğrencilerin kavramları algılama ve kavram yanılgıları üzerine birçok çalışma yapılmış olsa da özellikle tarih alanında bu tür çalışmaların sayıca yetersizliği tarihsel kavramların ne tür düzeyde öğrenildiği noktasında elimizde bir veri olmamasına neden olmaktadır” (Candan ve Koçer,2013).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Orta öğretim tarih öğretmenlerinin Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Öğretimi Programı ve Ders Kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aramaktır.

Çalışmada ana amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tarih öğretmenlerinin, kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile kavramların bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Tarih öğretmenlerinin kavramlara yönelik öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Tarih öğretmenlerinin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Tarih öğretmenlerinin eğitim durumlarına, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
5. Tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
6. Tarih öğretmenlerinin lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma durumuna göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
7. Tarih öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu araştırma T.C. MEB Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Öğretimi Programı ve Ders Kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilecek bulguların, tarih öğretiminde öğretmenlere bu kavramaları öğretmede kolaylık sağlaması, uygun yöntem ve tekniklerin seçiminde önderlik etmesi, tarih öğretimini olumlu yönde etkilemesi, öğrencilerin bu kavramları öğrenmelerinde kolaylık sağlamasını ve alan uzmanı ve diğer ilgililerin dikkatini çekmesi ve konuyla ilgili düşünmelerine yardımcı olacağı sanılmaktadır. Diğer taraftan araştırmadan elde edilecek sonuçlar ışığında tarih derslerinde kavram öğretisinin daha kolay ve anlaşılır olması yönünde doğru yöntem ve tekniklerle yapılması yönünde görüş oluşması, tarihsel kavramların kaynaklarda güncel Türkçedeki karşılıklarıyla yer almalarının önemine dikkat çekilmesi beklenmektedir. Bu çalışma öğrencilerin tarihsel kavram kazanımlarında karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması yönünde bir kaynak oluşturabileceği sanılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın verileri orta öğretim 10. Sınıf öğretmenlerinin tarih öğretiminde kavram öğretisi ve yanılıgısına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Diğer 9, 11 ve 12. Tarih öğretmenleri araştırma kapsamı dışı bırakılmıştır.
3. Öğretmenlerin araştırma konusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bilgi toplama araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma grubu, öğretmenlerin orta öğretim 10. sınıf tarih öğretimi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak için sayıca yeterlidir.
2. Uygulamaya katılan orta öğretim tarih öğretmenlerinin anketi ve görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamaları beklenmektedir.
3. Araştırmadan elde edilecek veriler geçerli ve güvenlidir.
4. Bilgi toplama araçlarında yer alan sorular öğretmenlerin orta öğretim 10. sınıf tarih öğretimi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerini çözümleyecek niteliktedir.

1.5. Tanımlar

Kavram: Kavramlar; varlıklar, olaylar, insanlar ve düşünceler benzerliklerine göre gruplandırıldığında gruplara verilen ortak adlardır (Kaptan, 1999; 103'den akt. Baysarı, 2007).

Kavram öğretimi: Kavram öğretimi öğrenciye nesneleri, olayları, düşünce ya da insanları bir sınıfa koyabilme yetisi kazandırabilme durumudur (Özyürek, 1983; 347–366).

Kavram yanılığı: Kavram yanılığı, öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri kavramları kendi anlayışlarına göre uygun bir şekilde yorumlamaları ve bilimsel kavramlara bakış açılarını, bilim adamları tarafından kabul edilmiş olanlardan farklı olmasıdır (Moore, 1997'den akt. Baysarı, 2007).

Kavram haritaları: Kavram haritası kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikle sunulmasıdır (Beyerbach ve Smith 1999'den, akt. Atasayar 2008).

Kavram analizi: Kavram analizi; kavramın adının, basit bir tanımının, ilişkili ve ilişkisiz niteliklerinin belirlenerek, öğrenciye sunulma yolu ile öğretilme tekniğidir (Kılıç, 2007).

Öğretim programı: Öğretim programı öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2010; 3–167).

Öğretim yöntemi: Öğretim yöntemi, öğretimsel bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek, ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel, 2010; 3–167).

Öğretim tekniği: Teknik bir öğretme yöntemini ortaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Demirel, 2010; 3–167).

Tarih öğretimi: Türkiye 'de İlköğretim ve Orta Düzeyinde Sosyal Bilgiler, Osmanlı Tarihi, Atatürkçülük ve T.C. İnkılâp Tarihi dersleri adı altında Tarih disiplin içeriğini yapısını ve becerilerini yaklaşık 10–16 yaş arasındaki erişkinlere kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşım ağırlıklı çalışan bir bilim dalı (Ata, 2002)

Tarihsel kavram: Tarihsel kavramlar tarih alanına özgü terminolojinin bütünüdür (Köstüklü, 2003; 189–190).

I. Grup Düşünce: Tarih öğretmenlerinin çalışmada sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin yabancı dilde birer kavram olduğu düşüncesini belirlemek amacıyla, veri toplama aracında yer alan “1.6.15.16.18.19” no’ lu sorulara verilen cevaplardan söz edilmektedir.

II. Grup Düşünce: Tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimine öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliği düşüncesini belirlemek amacıyla, veri toplama aracında yer alan “2.5.6.7.8.9.10.14.15.20,” no’ lu sorulara verilen cevaplardan söz edilmektedir.

III. Grup Düşünce: Tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimine sözü edilen kavramların daha etkili öğretimi için öğretmenlerin yeterli olmadığı ve bir eğitimden geçmeleri gerekliliği düşüncesini belirlemek amacıyla, veri toplama aracında yer alan “11.12.13.17,” no’lu sorulara verilen cevaplardan söz edilmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Kavram Öğretimi

Alan yazını incelendiğinde; Kavram ve kavram öğretilisine ilişkin son yıllarda birçok araştırma ve makaleye rastlanmaktadır. Örneğin; Coştu, Ayaz ve Ünal (2007) “ Kavram yanlışları ve Olası nedenleri Kaynama Kavramı” üzerine kaynama kavramı ile ilgili yanlışları, bunların olası nedenlerini belirlemek üzere, sınıf kimya öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak yaptıkları çalışma sonucunda çalışmaya katılan her bir öğretmenin kavram yanlışlarının kendi öğrencilerinde var olduğunu belirtmişler öğretmenlerin kendi öğrencilerine ilişkin belirttikleri kavram yanlışlarının çoğunluğunun uluslar arası literatürde yapılan çalışmalarla paralellik gösterdiğini ancak öğretmenlerin literatürde belirtilen farklı birkaç kavram yanlışının da kendi öğrencilerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan çalışmaya katılan x öğretmenin kaynama olayının buharlaşmadan farklılığı konusunda yaptığı açıklamaya bakıldığında “ kaynama buharlaşmanın hızlı şeklidir” yanlışını örnek olarak vermişler, bilgi eksikliği somutlaştırma amaçlı deneylerin yapılması, öğrencilerin önceki deneyimleri ve düşünceleri, ders kitapları, yanlış ilişkilendirilmelerde bulunma konu ile ilgili görsel nitelik taşıyan deneylerin tasarlanması, öğretmenlerin konu anlatımı esnasında yanlışlara neden olacak ifade ve modellemeden kaçınılması, öğretim esnasında farklı örnekler üzerinde durarak öğrencilerin gereğinden az veya fazla genelleme yapmasını engelleme ve öğrencilerin önceki deneyimleri ortaya çıkarılarak bu deneyimlerde ki yanlışları vurgulanarak konunun sunumunun yapılması gibi önemli sonuçlar elde etmişler. Bu sonuçlar doğrultusunda da kavram öğretisi sorunu olan öğretmenlerle görüşme yoluyla kavram yanlışlarının düzeltilmesi yoluna gitmişlerdir (Coştu, ve diğ. 2007).

Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çelikoğlu (2010) “Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanlışlarını Saptama ve Giderme Çalışmaları” üzerine Fen Bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin Fen ve teknoloji dersinde, kavram öğretiminin nasıl gerçekleştiği, kavram yanlışlarını nasıl belirledikleri ve kavram yanlışlarını nasıl ortadan kaldırmaya çalıştıklarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak yaptıkları çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunun kavram öğretimini soru cevap şeklinde, günlük hayattan örnekler vererek, deney ve gözlem yaptırarak gerçekleştirdiklerini belirttiklerini, sınıf öğretmenlerinin kavram öğretimini deney gözlem ve araştırma yaptırarak öğrettiklerini belirttiklerini söylemişlerdir. Güneş, Dilek, Demir, Hoplan

ve Çelikoğlu, öğretmenlerin kavram öğretimiyle ilgili geleneksel yöntemlerden vazgeçemediklerini bu nedenle, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine başvurulup, kavram öğretisi ve kavram yanılgılarına ilişkin yetersizliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiğini, öğretmenleri kavram öğretiminde kullanılan modern yöntem ve tekniklerden haberdar etmenin dışında onlara bu teknikleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim verilmesi ve yapılanmalarına yardımcı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir(Güneş ve diğ., 2010).

Kılıç, (2008) “Kavramların Öğretiminde Kavram İçerik Öğelerinin Açıklanmasının Akademik Başarıya ve Bilimsel Esnekliğe Etkisi” üzerine yaptığı çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulu Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerine kendi geliştirdiği kavram başarı testini uygulamış ve bilişsel esnekliği değerlendirmek için yine kendisinin geliştirdiği yapıyı doldur testini uygulamış ve sonuç olarak kavramların öğretiminde kavram analizi yönteminin akademik başarıyı arttırdığı ve bilimsel esnekliği geliştirdiğini, Kılıç, kavramların öğretimine ilişkin kavramların içerik öğelerinin (kavramın adı, tanımı, özellikleri, özellik olmayanları, örnekleri ve örnek olmayanları) açıklanmasının daha etkili bir öğrenme için oldukça önemli olduğunu, nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olabileceğini ileri sürmüş aksi halde yanlış ve eksik öğrenilen kavramlarla aşırı ve dar genellemelere ya da yanlış kavramsallaştırmalara ulaşılabilceğini ileri sürmüş ve bu durumda istenen bir durum olmadığını belirtmektedir (Kılıç, 2008).

Atasayar, (2008) “ Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığının Test Edilmesine” İlişkin Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında bir yüksek lisans tezi yapmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrenim nesneleri kavramı temel alınarak, kavram öğretimine yönelik içerik geliştirme sürecinin standartlaşmasında kullanılan yardımcı bir araç geliştirmiştir. Çalışma iki aşamadan oluşmakta, 1. Aşamasında kavram öğretiminin içerik geliştirme süreci incelenmiş, bu sürece yönelik üst verilerin yer aldığı bir model öğrenme nesneleri yaklaşımı da temel alınarak araç geliştirilmiş 2. Aşamada modelin uygulanabilirliğini test etmek amacı ile kavram öğretimi sürecine yönelik bir içerik geliştirme aracı tasarlanmıştır. Aracın kullanılabilirliğini değerlendirmek için MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü E-Eğitim Öğretim Portalı Biriminde öğrenme nesnesi yaklaşımı ile içerik geliştirmekle görevli 3 öğretmen araştırma grubunu oluşturmaktadır.

Bu öğretmenlerden çalışmada geliştirilen aracı kullanarak kavram öğretim sürecine yönelik içerik paketi oluşturmaları istenmiş, daha sonra senaryo tabanlı buluşsal yöntem kullanılmış ve aracın kullanılabilirliğini ölçmek için katılımcılara biçime dönük değerlendirme yapılmıştır. Sonuç olarak kavram öğretimi sürecine yönelik içerik analizi yapılmış, kavram

öğretimi süreci modellenmiş, bu modelden yola çıkarak kavram öğretimi sürecine ilişkin standart üst veriler tanımlanmıştır. Sonraki süreçte sürece yönelik standart üst veriler içeren bir içerik geliştirme ve paketleme aracı geliştirilmiştir.. Aracın kullanılabilirliğini değerlendirmek amacı ile yapılan biçime dönük değerlendirme ve kullanılabilirlik değerlendirmesi sonuçlarına göre içerik geliştiriciler; öğretmenler için kullanılabilecek yararlı ve kullanışlı bir içerik geliştirme ve paketleme aracı ortaya çıkarmışlardır (Atasyar, 2008).

Sünbül ve Çalışkan, “Kavram haritasının Öğretimi “ üzerine kavram haritalarının öğretiminde uygulayıcılara örnek öğretim etkinlikleri sunmak, öğretimde öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri belirlemek ve öneri sunmak amacı ile ilköğretim okuluna devam eden 21 tane 6. Sınıf öğrencisi üzerinde haftada bir ders saati olmak üzere 8 hafta uygulama yapmışlar, kavram haritalarının öğretiminde strateji öğretiminde kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımını temel alarak öğretimde karşılaşılan güçlükleri belirlemeye çalışmışlar, sonuç olarak öğrencilerin kavram haritaları oluştururken kavramlar arası ilişkileri, genellemeleri ve ilkleri bulmada güçlük yaşadıkları gözlemlenmiş, bu doğrultuda öğretimde uygulama basamaklarında ya da kuralların ilk başlarda esnek olmasını önermişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin kavram haritaları oluşturmada ve genelleme yapmalarında zorlanmalarına ilişkinde öğretimin başlarında konulan kuralların uygulanması noktasında ısrarcı olunmaması gerektiğini ileri sürmüştürler. (Sünbül, Çalışkan, 2010).

Coştu, Çepni ve Yeşilyurt “ Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Bilgisayar Destekli Rehber Materyallerin Kullanılmasına” ilişkin bir ilköğretim okulunda aynı sınıfa giren bir öğretmenin 2 ayrı sınıfından birine bilgisayar destekli materyal (deney grubu N =27) metodu kullanılarak, konu sunulurken diğer gruba ise düz anlatım metodu (kontrol grubu N= 27) kullanılarak konu sunulmuş, çalışmada öncelikle ön test deney ve kontrol gruplarına uygulanmış öğrencilerin yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. “Anlama” “yanlış anlama” (kavram yanılgısı), “anlamama” ve “cevap vermeme” kategorileri kullanılmış. Her iki grubunun cevap yüzdeleri de birbirlerine yakın çıkmıştır. Deney kontrol grubuna iki farklı yöntem uygulanmış, konunun sonunda her iki gruba son test uygulanarak deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulardan hal değişimi konusu ile ilgili öğrencilerde var olan kavram yanılgılarını giderme ve öğrencilerin başarılarının artırma açısından bilgisayar destekli olarak hazırlanan materyalin düz anlatım yöntemine göre daha etkili bir öğretim yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada örnek model olarak kullanılan yöntemin materyal dersi geliştirme kapsamında öğretmenlerin lisans öğrenimi sürecinde eğitim uygulamalarında, program geliştirme derslerinde bu yöntemi öğrenmeleri,

hazırlanmış bu tür materyalleri kendi sınıflarında kullanmaları önerilmiştir (Coştu ve diğ. 2002).

Çoban ,(2007) “Öğretim Tekniği Olarak Kavram Haritalarının Atletizm Dersinde Kullanılmasına” ilişkin literatürden yararlanarak oluşturduğu kavram haritası tekniğini beden eğitimi ve spor alanında uygulanabilirliğini ileri sürmüş, bilgiler organize hale getirildiğinde hem öğrenci hem de öğretmene yardımcı olacağını ifade etmiştir. Kavram haritalarının derslerde bir öğretme ve öğrenme süreci olarak kullanılabileceğini önermiştir (Çoban, 2007).

Baysarı, (2007) “İlköğretim düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi” üzerine deney desenli bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı tarafından ilköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesinin kazanımlarında karşılaşılan kavram yanılgılarını giderme amaçlı kavram karikatürleri geliştirilmiştir. Kavram karikatürleri hazırlanırken öğrencilerin kavram yanılgılarına düştükleri konular dikkate alınmıştır. Araştırma kontrol testi ön test ve son test modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada deney grubunda kavram karikatürü ile yapılandırmacı model kontrol grubunda ise yalnızca yapılandırmacı öğretim modeli uygulanmıştır. Öğrencilerin fen e yönelik tutumlarını ölçmek için Baykul’a ait fen tutum ölçeği uygulanmıştır. Kavram yanılgılarını belirlemek içinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının uzman görüşü alınarak da araştırmacı tarafından geliştirilen 76 maddelik bir test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Elde edilen bulgular kavram karikatürlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanımı öğrencilerin akademik başarılarında ve fen e yönelik tutumlarında bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Kavram karikatürlerinin kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu ve diğer ünitelerde de kullanılabileceği ileri sürülmüş, kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin fene yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği, bu doğrultuda fene yönelik olumlu tutum geliştirme amaçlı kavram karikatürlerinin kullanılabileceği önerilmiştir (Baysarı 2007).

Turanlı, Keçeli ve Türker , (2007) “ Orta Öğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Karmaşık Sayılara Yönelik Tutumları ile Karmaşık Sayılar Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Ortak Hataları” üzerine 2005–2006 eğitim öğretim yılında orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin karmaşık sayılara yönelik tutumları ile kavram yanılgıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 maddelik karmaşık sayılar tutum testi kullanılmış, geçerlik (uzman görüşü alınmıştır) ve güvenirlik (Cronbach alfa katsayısı. 94) çalışması araştırmacılar tarafından yapılmış karmaşık sayılar konusunda orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinin tutumlarının olumluya yakın olduğu ve karmaşık sayılara yönelik tutumla karmaşık sayılar konusundaki kavram

yanılgıları arasında olumlun yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Veriler incelendiğinde öğrencilerin yanılgılarının anlamlı öğrenmelerden değil ezbere öğrenmelerin gerçekleştiği konularda olduğu görülmüştür. Bu yanılgıların nedenleri ve nasıl giderileceği üzerinde trigonometri, geometri, analitik geometri, cebir konularında çalışmalar yapılabileceğini önermişlerdir (Turanlı ve diğ. 2007).

Candan ve Koçer, (2013) “yeniden yapılandırmacı yaklaşım” esas alınarak “Tarih Derslerindeki Kavramların Algılanma Düzeylerine ” farklı lise türleri üzerinde çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışma 10. Sınıf tarih dersinde 2011–2012 eğitim öğretim yılında farklı lise türlerinde; eğitim gören 767’i 10. Sınıf öğrencisini araştırmannın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre çoğunlukla öğrencilerin kavram öğrenme düzeyinin düşük olduğu görülmüş, bu durumun yapılandırmacı yaklaşımın henüz tam anlamıyla tarih öğretilmesinde yerleşmediğinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Diğer taraftan ders kitaplarının içerikleri isim ve kronoloji ezberletici zorlayıcılığı ders öğretmenlerinin hazırlık düzeyleri seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin zengin olmayışı öğrencilerde kavram öğretmenin ve kalıcılığının sağlanmasının zorluğu olarak ortaya çıkmıştır. Kavramların pekiştirilmesi için tekrar ve örnekleme gidilemeyişinden dolayı öğrenciler arası kavramlar arası bağ kurulamamakta öğrenildiği sanılan kavramlar kısa sürede unutulmaktadır. Araştırmacı kavram öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşılması için öğrencinin bilgisi ve kavramları kendisi tarafından keşfedeceği yapılandırmacı bir öğrenme ortamı hazırlanması, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerin iyi seçilmesi yeni eğitim ve öğretim teknolojilerine daha çok yer verilmesi, kavramın neden öğretildiğinin, hangi olayı algılamada ve çözümlemede işe yarayacağını örneklenirilmesi, bazı kavramların bulmacalara dayalı etkinliklerle yapılması gibi benzeri öneriler ileri sürmüşlerdir (Candan, Koçer, 2013).

Akınoğlu ve Arslan, (2007) “Türkiye’ de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi” adında bir çalışma yapmışlardır. Amacı ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumunu incelemek ve değerlendirmek olan bu çalışmanın nicel kısmında betimsel tarama ve nicel kısmında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorularla doküman analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler 185 öğrenciye uygulanan tarih kavramlarını ölçmeye yönelik test ve 200 öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile açık uçlu sorularla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin ana kaynak kavramını %67,56, vatan kavramını %88,64, göç kavramını %90,81 ve kültür kavramını %75,62 oranlarında kazandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler tarih öğretiminde geçen kronoloji, yer/mekân isimleri, devlet yönetim şekilleri ve eski Türkçe’ de kullanılan

kavramları öğrenmede güçlük çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin %71,2 si tarihin tekrardan olduğu düşüncesine sahiptir. Akınoğlu ve Arslan' a göre;

1. Tarih kitapları hazırlanırken, ünitenin başlangıcında öğrencinin konuya ilgisini çekecek, anlaşılır, seviyeye uygun ve eski tarihsel kavramların yanlarında Türkçelerinin de yazıldığı temel kavramlara yer verilebilir.

2. Orta öğretimde Türkiye'de bir ilk gerçekleştirilerek, tarih felsefesi dersleri konulabilir. Böylesi bir uygulamayla öğrenciler eleştirel düşünebilen, tarih yazıcılığına, tarihsel olaylara, kısacası; geçmişe nasıl bakması gerektiği noktasında tarihe yönelik bir üst bakış edinebilmelerine bir katkı sağlanabilir.

3. Öğrencileri pasif ve yalnızca kuru tarih bilgisi bombardımanına maruz kalmış yitik nesneler dünyasından çıkarıp, tartışan öznel dünyasına çekmek için tartışarak öğrenme kültürünün geliştirilmesi yararlı olabilir (Akınoğlu, Arslan 2007).

Şeker ve Yılmaz (2011) "Sosyal Bilgiler Öğretimine Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Kavram Yanılgıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" üzerine yaptıkları araştırmada nicel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Deney ve kontrol grubuna ayrılan öğrencilere uygulanana Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Kavram Yanılgıları Testi'nin SPSS paket programı analizi sonucunda Şeker ve Yılmaz, öğrenme stillerine uygun öğrenim etkinliklerinin öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarını önemli ölçüde azalttığı tespit etmişlerdir. Öğrenme stillerine göre öğretim yapılmayan kontrol grubu öğrencilerin kavram yanılgılarında ise herhangi bir azalma görülmemiştir. Deney grubu lehine azalan kavram yanılgılarının yaş, cinsiyet, veli eğitim düzeyi ve veli mesleği gibi demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğrenme stilleri programının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin kavram yanılgılarını azalttığını ve başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Kavram yanılgılarının asgari düzeye indirilebilmesi için, öğretimde öğrencilerin önceki deneyimlerinin ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, sadece ders kitabına bağlı kalınmaması, farklı örneklerin kullanması gereklidir. Şeker ve Yılmaz 'a göre sosyal öğretimde görsel ve işitsel araçlardan mümkün olduğunca çok yararlanılmalıdır (Şeker, Yılmaz, 2011).

Gündoğdu "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Kavram Öğretisi Açısından İncelenmesi" adıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında Gündoğdu;

1. TDÖP'de kavram öğretimine yönelik kazanımların temel dil becerileri açısından dağılımı ne düzeydedir?

2. TDÖP'de kavram öğretimine yönelik kazanımların dilbilgisi alanı açısından dağılımı ne düzeydedir?

3. TDÖP'de kavram öğretime yönelik etkinliklerin temel dil becerileri açısından dağılımı ne düzeydedir?

4. TDÖP'de kavram öğretime yönelik etkinliklerin dilbilgisi alanı açısından dağılımı ne düzeydedir?

5. TDÖP'de kavram öğretime yönelik açıklamaların temel dil becerileri açısından dağılımı ne düzeydedir?

6. TDÖP'de kavram öğretime yönelik açıklamaların dilbilgisi alanı açısından dağılımı ne düzeydedir? sorularına yanıtlar aramış ve sonuç olarak; TDÖP'de kavram öğretime yönelik temel dil becerileri kazanımların niceliksel açıdan düşük olduğunu, dengeli bir dağılım sergilemediğini, öte yandan kavram öğretime yönelik dilbilgisi kazanımlarının niceliksel açıdan yeterli olduğunu ancak sınıflar arası aşamalılığı göz önünde bulundurmadığını; kavram öğretime yönelik temel dil becerileri etkinliklerinin niceliksel açıdan yeterli olduğunu fakat dengeli bir dağılım sergilemediğini, öte yandan kavram öğretime yönelik dilbilgisi etkinliklerinin niceliksel açıdan yeterli olduğunu fakat sınıflar arası aşamalılığı göz önünde bulundurmadığını; kavram öğretime yönelik temel dil becerileri açıklamalarının niceliksel olarak dengeli bir dağılım sergilemediğini fakat konu alanı açısından yeterli olduğunu; kavram öğretime yönelik dilbilgisi açıklamalarının niceliksel dengeli bir dağılım sergilemediğini ve sınıflar arası aşamalılığı göz önünde bulundurmadığını ifade etmiştir.

Çaycı, Demir, Başaran ve Demir, (2007) " Sosyal Bilgiler dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi" adında işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi "Adım Adım Türkiye" ünitesinde geçen kavramları öğrenme başarıları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında deney grubunu 30 kontrol grubunu ise 32 öğrencinin oluşturduğu 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş, ilgili ünite 15 ders saati sürecinde deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, kavram başarı testi kullanılmış ve verilerin analizinde, t-testinden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kavram başarıları kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek çıkmıştır ($t = 2,54$ $p \leq 0,05$). Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere, özellikle kavram öğretiminde, işbirlikli öğrenme yönteminde olduğu gibi tartışmalara ve grup çalışmalarına dayalı, öğrencilerde kavramsal değişimi sağlayan ve kolaylaştıran, ayrıca öğrenciyi merkeze alarak onları bilginin keşfedicisi ve yapılandırıcısı konumuna sokan diğer yöntemleri de kullanmaları konusunda bir öneri getirilmektedir. Ayrıca yapılandırmacı kuramdan temel alan ve öğrencilerin kavramsal değişim sürecinden başarılı bir biçimde çıkmasını sağlayan diğer

öğretim yöntemlerini konu alan çalışmaların yapılmasının, bu alana önemli katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Çaycı ve diğ., 2007).

Yılmaz ve Çolak, (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritaları Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı ve Bilgilerinin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” adında yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kavram haritaları kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin tutum, başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeyi ve kavramları algılama becerileri üzerindeki etkileri incelemek amaçlı, hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanıldığı, bir araştırma yürütmüşler. Tutum ölçeği, başarı testi, kalıcılık testi, kompozisyon ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler SPSS istatistiksel paket programı ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum, başarı ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuş, nitel bulgularında bu sonuçları desteklediği görülmüştür.

Araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde kavram haritaları tekniğinin kullanılmasının kavramların öğrenciler tarafından doğru ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde, derse aktif katılımlarını sağlamada ve dersteki başarılarını yükseltmede etkili olduğu göstermektedir. Kavram haritası tekniğinin kalabalık sınıflarda dahi öğrencilerin derse katılımını önemli ölçüde arttırdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra çalışmada öğrencilerin kavram haritası tekniğine alışmaya kadar zaman zaman bocaladıkları ve sıkıldıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenden ötürü, Yılmaz, ve Çolak, kavram haritasını sosyal bilgiler öğretiminde kullanmaya karar veren öğretmenlerin öğrencilerin ilk tepkilerinden olumsuz etkilenmemelerini, tekniği uygulama konusunda dikkatli, titiz ve sabırlı olmalarını önermektedirler (Yılmaz, ve Çolak, 2012).

Köksal, (2006) “ Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi” üzerine, kavram öğretiminin ilkelerini ve kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, çoklu zeka teorisi açısından incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yürüttüğü çalışma sonucunda Köksal, kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların, kavram öğretiminde, yeni yöntemlere ihtiyaç olduğunu vurguladığını ileri sürmüş, çoklu zeka teorisine yönelik etkinliklerin olumlu neticeler vermesinin kavram öğretiminde çoklu zeka etkinliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiş ve buradan hareketle kavram öğretimi için şu önerilerde bulunmuştur;

1. Ön bilgilerin yoğun olarak oluşturulduğu, ilköğretim ve daha alt öğretim basamaklarında, çoklu zekâ etkinliklerinin, kavram öğretimi açısından etkiliği üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

2. Orta öğretim ve daha üstü öğretim basamaklarında, var olan kavram yanlışlarını gidermede, çoklu zekâ teorisi temelli öğretimin etkiliği üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

3. Kavramların, günlük hayatla ilişkili hale getirilmesinde, çoklu zeka etkinliklerinin kullanılabilirliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

4. Kavramlar arası ilişkilerin kurulmasında çoklu zekâ etkinliklerinin kullanılabilirliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

5. Soyut ve somut kavramların öğretiminde hangi çoklu zekâ etkinliklerinin kullanılacağına ilişkin çalışmalar yapılmalıdır (Köksal, 2006).

Read, (2006) “Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Kavramsal Değişim ve Kavram Yanlışları”Adıyla bir çalışma yürütmüştür. Read, çalışmasında ağırlıklı olarak fen eğitiminde karşılaşılan kavramsal değişim ve yanlışları incelemeyi ve literatürde doğrudan bulunamayan kavramlarla ilgili içerik hazırlamada karşılaşılan problemleri incelemeyi amaçlamıştır. Literatürden edindiği verilerle Read, kavramsal değişim ve kavram yanlışlarıyla ilgili tartışılan dört bakış açısının aşağıdaki olduklarını belirtmiştir;

Vosniadou, kavramsal değişimi, önceden var olan bir çerçeve teorisinin epistemolojik ve ontolojik varsayımların revizyonu olarak görür böylece yeni zihinsel modeller oluşturulabilir. Kavramsal değişim zihinde oluşur ve önceden edinilmiş olan bilgi bir hem aşılması gereken engel ve olanları değiştirebilecek bir araçtır.

Chi, kavramsal değişim kavramların ontolojik kategoriler halinde yeniden sınıflandırılması olarak görmektedir. Kavramsal değişim zihinde oluşur ve yanlış bir şekilde sınıflandırılmış olan kavramların düzeltmek için aşılması gereken engeldir.

Sessa kavramsal değişimi yapısal tutarlı bir resim halindeki bilginin parçalar halinde organize olması olarak tanımlamaktadır. Kavramsal değişim zihinde oluşur ve önceden edinilmiş olan bilgi ayrıca sınıflandırma aracılığıyla var olan önceki kuralları değiştirmek için kullanılacak araçtır.

Sosyo kültürel bakış açısı kavramsal değişimi kültürel öğrenim ve araçların nasıl ve ne zaman kullanılacaklarının özümlemesi olarak tanımlamaktadır. Kavramsal değişim toplumda oluşur ve sosyal kullanımlarla toplumda kemikleşir bu yüzden önceden edinilmiş olan bilgi bu duruma ne bir engel ne de değiştirebilecek bir araçtır (Read, 2006).

Ho, Watkins ve Kelly (2001) “Eğitim ve Öğretimi Geliştirmede Kavramsal Değişim Yaklaşımı: Hong Kong personel Gelişim Programının Değerlendirilmesi” adıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarında, eğitim ve öğretimi kavramsallaştırarak öğretmenlerin programlarını değiştirmeyi amaçlayan yenilikçi bir yaklaşım olan kavramsal değişimi ilgili literatürü inceleyerek bununla ilgili bir rapor sunmuşlardır. Araştırmada, değerlendirme üç boyutta yapılmıştır; kavramların katılımcıların öğretimine olan etkisi, kavramların öğretim tekniklerine olan etkisi ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri.

Çalışmanın verilerine göre deney grubunun 3/2 sinde kavramsal gelişim ve değişim gözlenmiştir. Araştırmacının sonucuna göre değişkenlik gösteren tüm öğretmenler devam eden öğretim yılında öğrencilerden olumlu dönüt alırken kavramlarını değiştirmeyen öğretmenler öncekilere ek bir olumlu bir dönüt almamıştır. Çalışmalarının sonucunda araştırmacılar; aşağıda yer alan bir takım öneriler getirmişler;

Personel eğitimlerinde uygun bir öğretim programıyla kısa kurslarla kavramsal değişimi yöntemini uygulamak verimliliği arttıracaklarını,

Kavram değişikliği öğretim teknikleri ve öğrenci öğrenmelerine öncülük etmede yarar sağlayacaklarını,

Öğretim kavramlarındaki ilerlemeler öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine temel oluşturacaklarını ileri sürmektedir. (Ho, Watkins ve diğ. 2001).

Acat (2008) “Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği” adıyla Türkçe derslerinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümünde etkili olabileceği düşünülen kavram haritalarının söz dağarcığını zenginleştirme çalışmalarındaki etkisi ortaya konmaya çalışmıştır. Acat araştırmasında deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin “Kontrol Gruplu Ön Test, Son Test Deseni” işe koşulmuştur. Araştırmada iki grup kullanılmıştır. İlköğretim 4. sınıf Türkçe programı uygulanan Eskişehir ili Ahmet Sezer İlköğretim Okulunda bulunan 4. sınıf şubeleri araştırma kapsamına alınmış, rastsal olarak 4-B şubesinden 43 öğrenci deney, 4-A şubesinden 43 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir. Acat’ ın araştırmasından elde ettiği sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Kavram haritaları, Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarında kelimelerin anlamlarını belirleyebilme ile ilgili davranışları kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkilidir.

Kavram haritaları, Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarında kelimeler arası ilişkileri belirleyebilme ile ilgili davranışları kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkilidir.

Kavram haritalarının, Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarında kelimeleri cümlede kullanma ile ilgili davranışları kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkilidir.

Acat’ın çalışmasının sonucunda getirdiği birtakım öneriler vardır, araştırmacıya göre; Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarında öğrencilerin söz dağarcığını geliştirmek amacıyla kavram haritalarından yararlanılmalıdır. Ders kitaplarının dizaynında metinlerle ilgili kavram haritaları oluşturulmalıdır. İlköğretim ikinci kademede söz dağarcığı zenginleştirme çalışmalarında kavram haritalarının etkiliği belirlenmelidir. Türkçe öğretimi

çalışmalarında okuma, yazma, dinleme becerilerinin öğretiminde kavram haritalarının kullanılabilirliği ve etkililiği araştırılmalıdır (Acat, 2008).

Thomson ve Logue, (2006) “Fen Bilimlerindeki Yaygın Kavram Yanılgılarına bir Açıklama” adıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında, öğrencilerde yaygın olan bilimsel kavramları belirleyip bunlara ilişkin kavram yanılgılarını tanımlamak ve belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yöntem olarak üç ayrı yaş grubunu temsil eden altı öğrenciye önceden belirlenmiş bir soru seti ve kullanarak, görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin hangi kavram yanılgılarını edindiklerini ve nasıl edindiklerini anlamak için görüşmeye verilen cevapları kayıt edip değerlendirmeye almışlardır. Araştırmanın sonucunda Thomson ve Logue öğrencilerin edindikleri kavramlarla kavram yanılgıları arasında çeşitlilik olduğunu, kavram yanılgılarının çeşidi ve seviyesinin yaş düzeylerine göre de farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir (Thomson ve Logue, 2006).

Yazıcı , (2009) Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle Karşılaştırılması” adıyla yaptığı çalışmada Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programı tanıtmış ve bu program ile Türkiye’de yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programı karşılaştırarak, iki öğretim programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışmıştır. Araştırmacı çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı öğretim programlarını ve kaynakları elde etmesinin ardından, iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programlarını yapı ve içerik açısından incelemiştir. Yazıcı, her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programları incelenmesinin neticesinde şu sonuçlara ulaşmıştır. Yapı olarak her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programları, öğrenme alanları kullanılarak oluşturulmuştur. Ancak Yeni Zelanda’da sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler süreçleri, Türkiye’de ise kavram, beceri ve değer boyutları üzerinden yapılandırılmıştır. Yazıcı, Her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programların incelemesi sonucunda, kavram ve değer boyutları ile değerlendirme sürecinin ülkemizde yürürlükte olan sosyal bilgiler öğretim programında, beceri boyutunun ise Yeni Zelanda sosyal bilgiler öğretim programının daha kapsamlı ve işlevsel bir biçimde oluşturulduğunu, sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan araç-gereçlerin benzer olduklarını söylemektedir (Yazıcı, 2009).

İlter ve Er (2007) “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri” üzerine, okul öncesi dönemde, erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemini tartışarak ve erken yaşta yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda veli ve öğretmen görüşlerini yansıtan bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacılar çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi eğitimde çocukları olan velilere yabancı dil öğretimi konusundaki düşüncelerini öğrenmek üzere bir anket vermiş ve görüşlerini almış

ve anketteki sonuçlara SPSS aracılığı ile frekans yüzde uygulamışlardır. Araştırmanın sonucu olarak okul öncesi öğretmenleri ve veli görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grupta okul öncesi yabancı dilin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Araştırmadan elde ettikleri verilere göre araştırmacılar aşağıdaki önerileri getirmişler;

Çocuklara temel düzey de bir dil eğitimi vermek yerine onlara sadece okul öncesinde başka dillerin olabileceği bilincini uyandırarak, farklı dil etkinlikleri kullanarak, yabancı bir dilin varlığından söz edilmesi olasıdır.

Eğitim Fakültelerinin okul öncesi anabilim dallarındaki öğretmen adaylarına çocuklara yabancı dil öğretimi, yöntem ve teknikleri üzerine dersler verilebilir.

Okul öncesi dönemde yabancı dil dersi veren dil öğretmenlerinin yalnızca alan bilgisi değil, çocuk gelişimine ilişkin bilgili olmaları söz konusudur.

Okul öncesi öğretmenlerine de belirli aralıklarla hizmet içi eğitimler verilmeli, öğretmenlerin çağdaş yöntem ve tekniklerle donanımı sağlanmalıdır.

Dil öğretim programları Avrupa ortak çerçeve dil programına göre yeniden yapılandırılmalıdır (İlter ve Er, 2007).

Köse, Kaya, Gezer ve Kara “Bilgisayar Destekli Kavramsal Değişim Metinleri: Örnek Bir Ders Uygulaması” adında kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik olarak daha önce hazırlanmış olan kavram değişim metinlerin, bilginin bilişsel yükünü azaltmak için bilgisayar ortamında canlandırma, renkli resim, analogi gibi görsel-işitsel öğelerle desteklenerek bilgisayar ortamına aktarılmasına ve içerik düzenlemede etkili olacağı, çevirim içi söyleşi, ileti, grup toplantılara olanak verdiği için; öğrenciler arasında ve öğrenciler ile araştırmacılar arasında her an iletişim ve etkileşimi sağlayacağı düşünülen, daha önce genellikle uzaktan eğitim çalışmalarında kullanılan ve açık kaynak kodlu bir yazılım olan M3D-Öğretim Yönetim Sisteminin kullanılmasına yönelik bir ders uygulaması örneğini göstermek amacıyla bir çalışma yürütmüşler. Kaynak taraması yapan araştırmacıların ulaştıkları sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Kavram yanılgıları anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini önemli ölçüde engelleyen özelliklerden bir tanesidir. Değiştirilmesi oldukça güç olan kavram yanılgılarının geleneksel yöntemle değiştirilmesi oldukça güç olacaktır. Ayrıca kavramsal değişim metinleri ile işlenen derslerin geleneksel kitaplarla işlenen derslere benzediği için okumayı sevmeyen öğrencilerin eski bilgilerini devam ettiriyor olabilecekleri vurgulanmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda;

Kavramsal değişim metinleri hazırlanırken bilgisayar teknolojisinin sunduğu fırsatlardan yararlanılarak metinlere farklı bir boyut kazandırabileceği, bilgisayar destekli kavramsal değişim metinleri ile kavramsal değişim metinlerinin kavramsal değişimin

gerçekleştirilmesindeki etkisinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabileceği, farklı fen konularına ve farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalar yapılabileceği, metinler bilgisayar ortamında canlandırma tekniği hazırlamada kullanılan Flash MX programı kullanılarak doğrudan bilgisayar ortamına aktarılabilceğini öneri olarak ileri sürmektedirler (Köse Ve diğ. 2011).

İlgili alan yazını incelendiğinde, eğitim bilimlerinin her disiplininde kavram öğretimi üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı ve yapılan bu çalışmalarda kavram öğretiminde karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin kavram algılarında görülen problemlere, kavramların doğru anlaşılmasına ve kavram öğretiminin eğitimin her düzeyinde yapılmasına büyük önem verildiği anlaşılmaktadır.

2.1.2. Kavram Yanılgıları ve Kavramsal Değişim

Sosyal bilimlerden, fen bilimlerine, dilbilimden, felsefeye, özel eğitimden güzel sanatlara ve eğitim bilimlerine kadar birçok alanda bilimsel çalışma konusu olan 'kavram' tanım olarak bilimsel kaynaklarda farklı kişiler tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Örneğin; Hengirmen "ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen dilsel kökenli her türlü tasarı" (Hengirmen 1999'den akt. Gündoğdu, 2012). "Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım" (TDK; 2013) Kielbahsa (2004) kavramı "çeşitli bağlamlarda öngörülen sonuçları ortaya koymak için başvurulacak olan düşünce" olarak tanımlamaktadır. District (2007) , kavramı tanımlarken "Kavram birçok örnekle gösterebileceğimiz zamansız, soyut, genel düşüncelerdir. " ifadesini kullanmıştır. Tüm bu tanımlamalardan sonra kavram bilgilerin, belirli ortak özellikleri ile bir araya geldikleri düşüncesel kutuptur.

Joseph, (2012) " Orta Öğretim Seviyesinde Öğretmen ve Öğrencilerin Tarih Öğretimi ve Öğrenimine Farklı Bakış Açıları" isimli çalışmasında, tarih öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin kavram algılarının keskin bir şekilde ayrıştığını, öğrencilerin tarihsel kavramları açıklama eğilimlerinin kişilerin eylemleri ve tepkileriyle sınırlı kalmasının, öğrenciler için gerekli olan tarihsel kavram algısının yetersizliğini desteklediğini ileri sürmektedir (Joseph 2012).

Bireyin dış dünyayı algılamada yürüttüğü zihinsel süreçler pasif dil (okuma-anlama), kendini ifade etmekte kullandığı zihinsel süreçler ise aktif dil (yazma-konuşma) olduğu düşünüldüğünde, henüz anadil öğreniminin ilk evrelerinden süregelen kavram öğrenimi, bireyin bilişsel gelişimini ve öğrenim yaşantısının niteliğini önemli derecede etkileyecektir. Bu nedenle kavram öğretimi eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından

önemlidir. Kavram öğretisinin önemini vurgulamak için Erickson “ 21. yüzyılda kavramsal şemalar kullanmaksızın öğretim yapmaya çalışmak, parmak izi olmadan bina yapmaya çalışmaktan farksızdır” demiştir (Erickson 2003’ den akt. Khalil Al-Qatawneh 2009). Temel dil becerilerini etkili kullanmak açısından ana dili öğrenme sürecinde bireyde var olan kavram bilgisi son derece önemlidir (Gündoğdu, 2012).

Gündoğdu (2012), Kavram öğretimi sürecinde, kavram öğretiminin sözcük öğretimi ile ilişkili olduğunu, sözcük öğretiminin kavram öğretimi sürecini tamamlayan, öğretilmesi beklenen kavramı somutlaştıran bir süreç olarak olduğunu belirtmektedir. Kielbahsa (2004) ; “Kavramlar önemlidir çünkü onlar öğrencilere yol haritası sunmaktadır “. Bu yol haritasına göre;

- ✓ Öğretim esnasında kavramların yeterince iyi tanımlanması ders araç gereçleri seçimi yaklaşımımızı bile değiştirebilmektedir.
- ✓ Önce büyük kavramı sunun ve küçük detaylar ve gerçekleri ona uydurun.
- ✓ Öğrencilere doğru öğrenme ortamını sağlayın
- ✓ Tüm bunlar teoride basit gibi gözükse de gerçekte öyle değildir aksine öğretici açısından bir miktar çaba ve öngörü gerektirmektedir. İfade etmektedir.

Diğer taraftan Kielbahsa (2004) kavramsal çerçeve nasıl oluşturulması konusunda aşağıdaki açıklamaları yapmaktadır; Örneğin; Öğretim programları geliştirmede öğretici öğretim materyallerini öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesine göre üç derecede öncelik sırasına koymalıdır:

Bilinmeye değer ilgili bilgiler, önemli bilgiler ve beceriler, anlamayı sağlama, olarak belirtmekte ve kavramsal çerçeve oluşturmanın üç aşaması aşağıda ki gibi olması gerektiğini ileri sürmektedir.

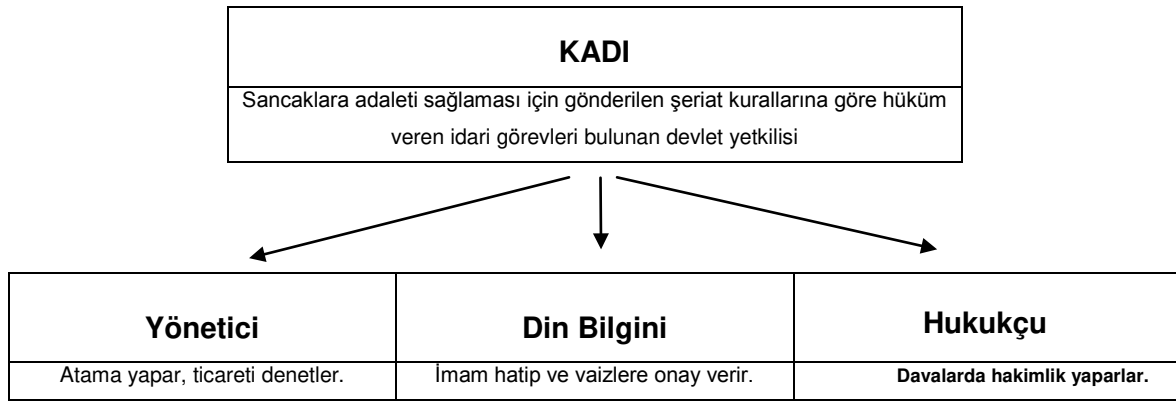
- Üst Seviye (En Büyük Kavram – Büyük Resim)
 - ✓ Anlamayı Sağlama
- Orta Seviye (Kavramlar/Bilgiler)
 - ✓ Önemli Bilgi ve Beceriler
- Alt Seviye (Bilgi)
 - ✓ Bilinmeye Değer İlgili Bilgiler (Khodor et al, 2004’den akt. Kielbahsa).

Kavram öğretim yöntemlerinden biri de kavram analizidir. Martorella (1998) bir kavram analizinde (a) kavramın en çok kullanılan adı belirlenir ,(b) kavramın ne anlama geldiğini gösteren basit bir tanım belirlenir (c) kavramın yapısını belirleyen ayırt edici özellikler belirlenir (d) kavramla ilgili olup olmayan ayırt edici özellikler belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Fakat çoğu zaman öğrenciler kavram analizinde sözü edilen bu özelliklerin kavram dediğimiz bir bütünün parçası olduğunu ve bu özelliklerin ne anlama

geldiğini anlayamamaktadırlar (Martorella 1998'den akt. Kılıç, 2007). Bununla beraber amacına ulaştığında ise kavram analizi tekniği yoluyla öğrenci bilgiyi etrafıca ve içselleştirerek öğrendiğinden kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir.

Kavram haritası, kavram öğretiminde en çok kullanılan tekniklerden biridir. Çoban (2007) , kavram haritalarının zincirleme bir şekilde bir anlam akışı ile birbirine bağlanmış grafiksel araçlar olduklarını belirtmektedir. Kavram haritaları öğrencide var olan, kavramlara bütünleştirme yoluyla, yeni bir takım bilgiler kazandırmak için kullanılırlar. Çoban (2007) ' a göre ayrıca kavram haritaları öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin ölçümünde, öğrenme düzeyinin belirlenmesi için kullanılabilecek uygun bir yöntem olduğunu ileri sürmektedir.

“Kadı” kavramının basit bir kavram haritası örneği “şekilde 1” de görüldüğü gibidir.



Şekil1. “KADI” kavramının alt anlamlarıyla kavram haritasında gösterilmesi.

Briscoe ve LaMaster, tarafından kavram haritalarının öğretimdeki etkinliğinin önemi vurgulanmıştır. “Kavram haritası tekniği öğrencilerin kendi bilişsel düzeylerinin farkına vararak, bilmedikleri ve anlamadıkları konuların farkına varmasını, bilmedikleri ve anlamadıkları konuların belirlenmesini, bilgiyi organize ederek konunun içeriğini daha iyi anlamalarını ve bilginin kalıcılığını arttırdığını” ileri sürmektedir (Briscoe ve LaMaster 1991'den akt. Çoban 2007).

Kavram öğretisinin neden bu kadar önemli olduğunu anlamak, kavram öğretiminde karşılaşılabilecek bir durum olan kavram yanılgısının ne gibi sonuçlar doğurabileceğini anlamaktan geçer. “Kavram yanılgısı bireyin doğru olarak kabul edip birçok beceriyi sergilemede kaynak olarak kullandığı yanlış kavramlar ya da kavramlamalardır” (Cankoy 2000) .

Kavram yanlışlarının taşıdığı ileri sürülen benzer özellikleri Fisher;

1. Çoğu kişide bir veya bir grup kavram yanlışlığı olabileceği
2. Kavram yanlışları beraberinde farklı seçeneklerde inanışlar yaratabileceği,
3. Çoğu kavram yanlışlığını en azından geleneksel yöntemlerle ortadan kaldıramayacak kadar kalıcı olduğunu,
4. Bazı kavram yanlışlarının bireyin yaşadığı çok eski deneyimlere dayandığı,
5. Kavram yanlışlarının, a) Genetik temellerden, b) Çeşitli nedenlerle yaşanan deneyimlerden, c) Okul ortamındaki öğretimlerden kaynaklanabildiğini ifade etmektedir (Fisher, 1995'den akt. Cankoy 2000).

Yukarıdaki nedenlerden dolayı öğretmenlerin, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının belirlenmesine, giderilmesine yönelik ve daha da önemlisi öğrencilerde yeni kavram yanlışlarına yol açmayacak şekilde öğretim etkinliklerinin planlaması ve kavram öğretimi hazırlığının yapılması oldukça önemlidir.

Baki ve Bell kavram yanlışlarını bilimsel gerçeklere aykırı olan kişisel deneyimler sonucu oluşmuş bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesinin öğrenilmesini engelleyici bilgiler olduğunu ileri sürmektedirler(Baki ve Bell 1997'den akt. Turanlı, Keçeli ve Türker 2007). Pinker'e göre "Öğrencilerin sınıfa zihinlerinde boş bir levhayla gelmezler" (Pinker 2003'den akt. Zirbel 2005). Öğrenciler okula yaşadıkları dünyayı kendilerince bir algılama şekli geliştirerek birçok konuya ilişkin şekillenmiş düşüncelerle gelmektedirler. Bu düşünceler onların karşılaştıkları kavramları daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olurken bazen de benzeşim yoluyla yeni karşılaştıkları kavramları anlamaktan daha çok yalnızca önceden bildikleriyle ilişkilendirmektedirler. Bu açıdan kavramsal değişim bilgiyi doğru anlamlandırma açısından oldukça önemlidir (Zirbel 2005).

Kavram yanlışları değiştirilmesi çok güç ve doğru öğrenmeyi önemli ölçüde engellediğinden anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bu yanlışların giderilmesi gerekir. "Kavram yanlışlarının giderilebilmesi için zihinde var olan bilgilerin gözden geçirilmesi ve yeni bilgilerle uyumun sağlanabilmesi için bilimsel olarak doğru olmayan bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Bu süreç kavramsal değişim süreci olarak adlandırılmaktadır" (Posner, 1982 'den aktaran; Köse, 2011 ve diğerleri...)

Yapılan çalışmalara bakıldığında kavram öğretilmesinde karşılaşılan sorunların başında öğrencilerde önceden var olan, bilişsel olarak kemikleşmiş, değiştirilmesi oldukça güç olan kavram yanlışlarının olduğu ve bu kavramların ortadan kaldırılmalarına yönelik kavramsal değişimin öne çıkan yaklaşımlar arasında olduğu gözükmektedir.

2.1.3. Tarih Öğretimi

Geçmiş'i bildirerek geleceğe ışık tutma özelliğiyle, toplumların eğitim öğretim programlarında önemli bir yer alan tarihi, tarih derslerinde doğru anlatabilmek, farklı gelişmişlik düzeyleri olan toplulukların birbirleriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan tarihsel kavramları bu günkü sosyo-kültürel yapıda öğrenciye kavratılabilmek ne kadar olasıdır. Araştırmacılar, bilim adamları, konu alanı uzmanları daha iyi tarih öğretimi yapılabilmesi, tarih öğretiminin sorunlarını çözmek ve ortaya yeni bir şey koymak adına hiç durmaksızın araştırmalar yapmaktadırlar. Bu araştırmaları inceleyip getirdikleri yenilikleri kavramak şüphesiz yeni yapılacak araştırmalara en doğru yol haritasının belirlenmesinde atılacak en doğru adım olacaktır.

Demircioğlu , (2006) “Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyinde Tarih Programlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi” sine ilişkin yaptığı çalışmada Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde tarih programlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, Demircioğlu ilk aşamada, İngiltere, Avusturya, Hollanda, Fransa, Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Estonya’nın tarih programlarının genel amaçlarının tanıtımı ve analizi yapmış, daha sonra, birliğe Mayıs 2004’de üye olan Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Estonya’nın tarih programlarının genel amaçlarıyla birliğin teknolojik ve ekonomik açıdan güçlü ülkeleri olan İngiltere, Avusturya, Hollanda, Fransa’nın tarih programlarının genel amaçlarının karşılaştırılması yapmıştır. Buna ek olarak, Türkiye’nin tarih programının genel amaçları analiz edilerek diğer ülkelerin programlarıyla karşılaştırmıştır.

Araştırmasının sonucunda Demircioğlu, Türkiye’deki tarih öğretiminin genel amaçları incelendiği zaman, amaçların tarihsel bilgi ve kültür aktarımı, bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye yönelik becerilerle ilgili genel amaçlar olmak üzere iki ana başlıkta toplanabileceği, Türkiye ‘deki tarih öğretiminin genel amaçlarını İngiltere, Hollanda, Avusturya ve Fransa’da okutulan tarih öğretiminin genel amaçlarıyla karşılaştırıldığı zaman, Türkiye ‘deki amaçlarda tarihsel bilgi ve kültür aktarımının ağırlıkta olduğunun görüldüğünü belirtmiş, iki binli yıllarda Türk insanının gereksinim duyduğu etkili vatandaşlık, bilimsel düşünebilme ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren amaçların programda istenilen düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye ‘deki tarih öğretim programının genel amaçları, Çek Cumhuriyeti, Estonya ve Macaristan’ın genel amaçlarıyla karşılaştırıldığı zaman, bu üç ülkenin tarih öğretiminin genel amaçlarıyla, Türkiye ‘deki tarih öğretimin genel amaçları arasında benzerliklerin olduğunu söylemiş ve araştırmasının sonucunda;

- Türkiye 'deki tarih öğretim programının genel amaçları tarih öğretimi alanında dünyada meydana gelen gelişmelerin ışığı altında yeniden düzenlenmesi,
- Türkiye 'deki tarih öğretim programının genel amaçları, demokratik anlayış ve etkili vatandaşlıkla ilgili beceri ve nitelikleri kazandıracak şekilde zenginleştirilmesi,
- Türkiye 'deki tarih öğretim programının genel amaçları bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük becerileri geliştirecek şekilde zenginleştirilmesi,
- Dünyada tarih öğretiminin genel amaçlarında meydana gelen değişim ve gelişmelerin Türkiye 'deki şartlarına nasıl uyarlanabileceği konusundaki bilimsel çalışmalar güdülenerek desteklenmesi,
- Türkiye 'deki tarih öğretim programının genel amaçlarının geliştirilmesi ve bu alanın amaçlarının öğrencilere nasıl daha iyi öğretilbileceği konusundaki bilimsel çalışmalar güdülenerek desteklenmesi, önerilerini getirmiştir (Demircioğlu, 2006).

Ata (2002) "Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitime" İlişkin Görüşleri" adıyla yaptığı çalışmada müze ve tarihî yerlerde tarih öğretiminin; tarihî, eğitimbilimsel ve psikolojik temellerini araştırmayı ve tarih öğretmenlerinin, "müze eğitimi'ne" ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. İki bölümden oluşan çalışmasının birinci bölümünde Ata, konuya teorik yaklaşılarak, birinci olarak, Türkiye'de tarihçiliğin gelişimine bakmıştır. Bu doğrultuda üniversite tarih lisansı programları incelemiştir. Daha sonra okul tarih programlarının müze gezilerine ilişkin direktifleri ele almıştır. İkinci olarak; müzelerle ve tarihî yerlerde öğrenme psikolojisi üzerine yapılan çalışmalar aktarmıştır. Üçüncü olarak, müzelerin ve tarihî mekânların tanımı, türleri ve işlevleri üzerinde durmuştur. Dördüncü olarak, tarihî sit alanına yapılacak gezi-gözlem yönteminin etkili olabilmesi için gerekli teorik bilgiler vermiştir. Beşinci olarak, somut kanıtlara (nesne, fotoğraf, belgesel ve temsili resimler ve tarihî yapı gibi) dayalı bir tarih öğretimi nasıl yapılmalıdır? Sorusuna cevap aramıştır. Tezin 2. bölümünde Ata, tarih öğretmenlerinin müze eğitime ilişkin görüşleri ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ilinde ilköğretim ve ortaöğretimdeki tarih öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleme, Ankara ilinde ilköğretim ve ortaöğretimdeki görevli 204 tarih öğretmeni ile sınırlıdır. Burada 59 soru bağlamında tarih öğretmenlerinin müze eğitime yaklaşımı ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya ilişkin;

1. Tarih öğretmenlerinde, müze eğitime ilişkin olumlu görüşlerinin olduğunu,
2. Tarih öğretmenlerinin mezuniyetine, kıdemine, görev yaptıkları okulun kademesine göre müze eğitime ilişkin görüşlerinde bazı farklılıkların olduğunu saptanmıştır.

Çalışmasının sonunda Ata; Tarih öğretmenlerine, lisans eğitiminde müzelere ilişkin bir ders konulması, tarih öğretmenlerine müzelerde staj olanağının sağlanması, kıdemli tarih öğretmenlerine müzecilik konusunda hizmet içi eğitim verilebileceği, üniversite tarih öğretmeni yetiştirme programları; tarih öğretmenlerinin, müzeleri ve tarihi mekânları etkili kullanabilme becerileri ile donatılması hedefini göz önüne getirerek, düzenlenmesi gerektiği, tarih derslerinde müze ve tarihî yerlere geziler yıllık programlarda zorunlu hale getirilmesi, tarih öğretmenlerinin ileri sürdüğü, öğrencileri müzelere götürememe gerekçeleri ortadan kaldırılması, müze gezileri ya da okul dışı etkinlikler için programda hafta içi en az bir öğlenden sonra boşaltılabileceği, müzeler, okul-müze işbirliği bağlamında tarih öğretmenlerine geniş katılımlı hizmet içi eğitim verilmesi, önerilerini getirmiştir. (Ata,2002).

Bal ve Yiğittir, (2012) “Okul Duvarlarındaki Görsellerin Tarih Öğretimi Açısından İncelenmesi” adında tarih öğretimine yönelik okul duvarlarında yer alan görsel materyalleri ve bu materyaller hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yürütmüşler ve bu kapsamda 25 okul duvarında bulunan görsel materyaller incelenmiş ve altı grup ortaöğretim öğrencisi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sonuç olarak okullarda ortalama 19 farklı görsel öğenin olduğu, bunların çoğunlukla Osmanlı tarihini konu alan portre resimler olduğu belirtilmiştir.

Öğrenciler söz konusu resimlerin önemli olduğunu ancak yeterince dikkat çekici ve faydalı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler dikkat çekici, belirli bir olayı canlandıran, gerçekçi ve sanatsal resimlerin asılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bal, ve Yiğittir, Okulun bulunduğu çevreye ait, tarihi kanıt niteliği taşıyan öğelerin kendisinin veya görselinin de okul duvarlarına asılmasını, bu görsellerde yerel halktan, toplumun farklı kesimlerini temsil eden insan figürleri yer alabileceğini, ayrıca okul duvarlarına asılacak görseller konusunda okul öğrencilerinin görüşlerinin alınması ve onların katılımı ile bu görsellerin oluşturulmasının, görsellerin daha etkili olmasını sağlayabileceğini, okul duvarlarına asılan tarih öğretimine yönelik görsel materyallerin, tarihsel kanıt niteliği taşıyan, öğrenciyi düşündüren ve dikkat çekici özellikleri olan resimler olmasını önermişlerdir (Bal, ve Yiğittir, 2012).

Bal, (2011) “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşleri Karşılaştırılması” adında Araştırmanın, tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler arasındaki farkları incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Betimsel tarama türünde olan bu çalışmada 28 soruluk beşli likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ve Kahramanmaraş başta olmak üzere farklı illerden rasgele seçilen 50 öğretmen adayı ve 50 öğretmen

oluşturmaktadır. Anket sonuçları “t testi” ile analiz edilmiştir. Sonuçta öğretmenlerin “müfredat yoğunluğunu”, Öğretmen adaylarının ise “yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ve kullanılmamasını” daha yüksek oranda sorun olarak algıladıkları görülmüştür. Çalışmasının sonucunda Bal;

- Öğretmen adayları, okul uygulamalarını daha iyi izlemeli, bu konudaki sorunları daha yakından görerek çözüm önerisi sunmalı,
- Öğretmenler, eğitim yöntem ve teknikleri konusundaki yeni yöntemleri yakından izlemeli, tarih eğitiminin sorunlarının çözümlerini bu yönde aramaya çalışmalı,
- Öğretmen adaylarının uygulama konusundaki deneyimleri artırılmalı,
- Uygulama dersleri daha iyi izlenmeli,
- MEB okullarında baştan sona bir yıllık bir programın uygulanışı tam olarak kavratılmalı,
- Öğretmen adaylarına uygulama okullarında ve kendi üniversitelerinde uygulamanın temel çerçevesini çizen tarih programları iyi tanıtılmalı,
- Öğrenciye program doğrultusunda anlatılacak konular, konuların kapsamı ve kazanımların neler olduğunu açık bir şekilde ayrıntılı olarak gösterilmeli,
- Öğretmenlere yöntem ve tekniklerin uygulanması ve bu yolla sağlanan başarı örnekleri farklı ortamlarda sıklıkla anlatılmalı, şeklinde öneriler getirmiştir.

Bu yolla öğretmenlerin uygulanamaz olduğunu düşündükleri yöntem ve teknikleri kabullenilmiş olacağını ifade etmiştir (Bal, 2011).

Işık, (2008) “Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi” adıyla yaptığı çalışmada tarihsel dokümanların tarih derslerinde kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test deney kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesi “Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu” Lisesi’nde okuyan 11. sınıf (Lise 3) öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama sonunda nicel bulgular, SPSS 15,0 veri analiz programıyla değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Akademik başarılar bakımından tarihsel doküman kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntemin kullanılarak ders kitabıyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Tarih derslerinde tarihsel dokümanların kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı görmüştür. Çalışmasının sonucunda Işık, Ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenleri birinci el ve ikinci el yazılı dokümanları kullanmalarını, bu dokümanların öğrencileri daha aktif kılacağına inanmaları ve tarih derlerinde dokümanların kullanılmasının öğrencilerin başarılarına katkı sağlayacağını kabullenmelerini, sınıfta tarihsel doküman kullanımına önem veren tarih öğretmenlerinin

sınıfa getirdikleri dokümanları öğrencileri ile beraber işbirliğine dayalı öğretme yöntemleri, altı şapka düşünme tekniği, tartışma, drama, simülasyon gibi değişik yöntemler kullanmalarını önermektedir (Işık 2008).

Akbaba , (2005) “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı” adındaki çalışmasında tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrenci başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir desenle gerçekleştirilen çalışmada deney grubundaki öğrenciler ile fotoğrafın analitik bir şekilde kullanımına yönelik bir çerçeve geliştirilmeye çalışılmış, kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan derslerde ise geleneksel öğretim yöntemlerini (düz anlatım, soru-cevap) kullanmıştır. Beş haftalık bir süre zarfında yapılan uygulama sonucunda tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Akbaba, çalışmasına bağlı olarak Tarih dersinin doğasında var olan soyut kavramların öğretilmesinde fotoğrafların sağlayacağı katkılar göz ardı edilmemesi gerektiğini ve bu kaynakların verimli bir şekilde kullanılması gerektiğini, öğrencilere, tarihsel fotoğrafları sistematik bir biçimde incelemelerine ve yorumlamalarına yardımcı olacak analitik bir çerçeve edinmeleri konusunda gerekli eğitim verilmesi ve öğrencilerde var olan analitik çerçeveyi uygulama, analiz etme ve yorumlama becerilerini uygulamalı olarak ölçmeye yönelik fırsatlar verilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Akbaba, 2005).

Demircioğlu ve Tokdemir, (2008) “Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev, İçerik” adında ilgili literatüre dayalı olarak tarih derslerinin değerler öğretimine katkılarının ne olduğunu ortaya koymak amaçlı bir çalışma yürütmüş ve bu bağlamda değer, değer eğitimi, tarih eğitimi ile değer ilişkisi ve tarih derslerinde değer öğretiminde kullanılabilecek yaklaşımlar açıklama yoluna gitmişlerdir. Araştırmalarını sonucunda Demircioğlu ve Tokdemir, geçmişten bugüne tarih eğitime önemli görevler yüklendiğini, tarih dersi, siyasi ve ideolojik olarak kullanılmanın yanında, çok uzun bir süre kültür aktarımının yapıldığı temel derslerden birisi olarak görüldüğünü, değer eğitiminin yapılabileceği önemli derslerden birisinin tarih dersi olduğunu, tarihsel empati ve simülasyonlar, geçmiş ve güncel kıyaslaması çerçevesinde kullanılacak yöntem-teknikler yardımı ile değişim ve devamlılığı sebep sonuç ilişkisi içerisinde gören öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, mevcut değerleri kabullendiğini ve böylece değer aktarımı gerçekleştiğini ifade etmişler, bazı değerleri ise değiştirir ya da tamamen reddettiklerini söylemişlerdir. Bunların yerine kendi değerlerini oluşturdukların böylece tarih dersleri ile hem mevcut değerlerin aktarımı gerçekleştirilebileceğini hem de öğrencilere kendi değerlerini oluşturmaları yönünde önemli fırsatlar sağlanmış olacağını belirtmişlerdir (Demircioğlu , Tokdemir, 2008).

Şahin, (2006) “Özel Dershanelerde Tarih Öğretimi ve Tarih Öğretmenlerinin Sorunları Kastamonu İli Örneği” adlı çalışmasında Kastamonu ilindeki dershanelerde yürütülen Tarih öğretimi ve dershanelerde görev yapan tarih öğretmenlerinin mesleki sorunlarının tespitini amaçlamıştır. Şahin, çalışmasında Kastamonu ilindeki dershanelerde görev yapmakta olan 30 tane tarih öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri dikkate alınarak mesleki sorunları ortaya konulmaya çalışılmış ve mesleki sorunların yanında dershane tarihinde tarihin öğretiminin amacı, işleniş, değerlendirilmesi, başarısı, kapsam ve sınırlılıkları da değerlendirilmiştir. Çalışmada alan araştırması yapan Şahin, bulgulara ulaşmak için tarama modeli kullanılmış ve konu ile ilgili verileri toplamak için dört bölümden oluşan bir anket hazırlamıştır. Yapılan araştırmaya göre, dershane öğretmenliği daha çok genç öğretmenler tarafından tercih edilmekte ve isteyerek tercih edenlerin oranı isteyerek tercih etmeyenlerden daha yüksek gözükmektedir.

Bulgulara göre, dershane tarihinde tarihin öğretiminin işleniş ile amacı arasında önemli bir fark olmazken karşılaşılan sorunlar tarihin işleniş ve amacı üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. Dershane öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısının konu hakimiyetinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çalışması sonucunda Şahin’in getirdiği önerilerin bir kısmı aşağıdaki gibidir;

- Özel dershanelerde gerçekleştirilen tarih öğretiminin amacına uygun gerçekleştirilebilmesi için tarih ders saatinin artırılması gerekir.
- Özel dershanelerde tarih dersleri öğrenci merkezli işlenmelidir.
- Tarih tarihinin iyi kavranabilmesi için öğrenciler ödevlendirilmelidir. Bu şekilde başarı artırılmalıdır.
- Tarih derslerinde konu içinde geçen kavramların açıklaması yapılmalı ve öğrencinin öğrenme seviyesi yükseltilmelidir..
- Özel dershanelerde görev yapan Tarih Öğretmenlerinin branşları ile ilgili yayınları takip etmesi ve buradan aldığı bilgileri gerekirse öğrencileri ile paylaşması gerekmektedir.
- Özel dershanelerde görev yapan Tarih Öğretmenleri branş öğretmenleri ile sıkı bir işbirliği içinde olması gerekmektedir.
- Dershanedeki tarih araç ve gereçleri yeterli düzeyde olmalı ve araçlar öğretmenler tarafından kullanılmalıdır (Şahin, 2006).

Işık, (2011) “Orta Öğretim Tarih Derslerinde Birinci Ve İkinci EL Kaynaklar İle Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi” adıyla yürüttüğü çalışmasında ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlenmesi ile öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişiminin artıp artmadığına değinmiştir. Işık çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanmış ve nitel

araştırma yöntemi olarak öğrencilerin uygulama sırasında yazdıkları tarihsel metinler betimsel analiz yöntemi ile yorumlamıştır. Çalışmanın uygulama safhasını Işık, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulu olan Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi'nde 5 hafta (10 ders saati) boyunca 76 öğrenciyle yapılmıştır. Deney grubunda ilgili konular birinci ve ikinci el kaynaklar kullanılarak öğrenci merkezli yaklaşımla işlenirken, kontrol grubunda ise konular ders kitabı merkezli olarak geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama sonunda, Işık, nitel veriler betimsel analiz ile değerlendirmiş ve yorumlamıştır. Nitel bulgular sonucunda tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar kullanılmasının, deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu anlamda daha fazla etki ettiği belirlenmiştir. Çalışmasından elde ettiği verilerle Işık, Belgeler üzerinde çalışan öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin daha fazla olduğu Görülmüş, öğrencilerim, birinci ve ikinci el yazılı belgelerde bulunan fikirler arasında anlamlı bağlantılar kurabildiklerini, bunda öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırdığını, öğrencilerin, tarih ders kitaplarındaki bilgiler ve öğretmenlerinin anlattıkları ile birinci elden kaynaklarla bağlantı kurarak tarihsel anlatıları yeniden biçimlendirdiklerini belirlemiş, Tarihsel dokümanların kullanılmasının öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumlu yönde arttırdığı ileri sürmüştür (Işık, 2011).

Demircioğlu, (2007) “Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi” isimli tarih derslerinde filmlerin yeri, önemi ve etkili bir biçimde nasıl kullanılmalrı gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Literatürden edindiği bilgilere dayanarak Demircioğlu tarih derslerinin ilginç ve anlaşılır kılınmasında bizlere yardım edebilecek araçların başında filmler bulunduğunu, Özellikle 20. yüzyıl olaylarının geçtiği dönemde çekilen veya daha sonradan çekimi yapılan filmlerin aracılığıyla, geçmişe ait pek çok konuyu görsel ve işitsel olarak günümüze getirmenin mümkün olduğunu ileri sürmüş Çalışmasının sonucunda demirci oğlunun getirdiği öneriler aşağıdaki gibidir;

- Tarih öğretmen adaylarına, eğitim fakültesindeki eğitimleri aşamasında filmlerin tarih öğretimindeki yeri, önemi ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda eğitim verilmelidir.
- Hizmet içi kurslar aracılığıyla tarih öğretmenlerine, filmlerin tarih öğretimindeki yeri, önemi ve nasıl kullanılması gerektiği konusunda eğitim verilmelidir.
- Okullarda tarih derslerinde kullanılmak üzere film arşivleri oluşturulmalıdır.
- Tarih derslerinde kullanılacak filmlere yönelik öğretmen ve öğrencilerin kullanabileceği örnek materyaller geliştirilmelidir (Demircioğlu, 2007).

Şengül ve Akça , (2009) “Tarih Öğretimi İçin Yaratıcı Ortamlar” adlı çalışmalarında mevcut eğitim sisteminde “tarih dersleri” için kullanılabilecek malzemeleri içeren ve aktif öğretim yöntemlerinin uygulanabileceği uygun mekânların ortaöğretim kurumlarında olup

olmadığı araştırarak, öğretmen ve idareci görüşlerinden yola çıkıp “Tarih Dersi için Nasıl Bir Yaratıcı Mekân Gerekir?” sorusuna yanıt aramayı amaçlamışlardır. Şengül ve Akça, araştırmalarını nitel bir anlayışla gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmışlardır. Toplanan veriler analiz edilerek, alt amaçlar bağlamında yorumlanmıştır.

Araştırmalarının sonucunda Şengül ve Akça;

Tarih dersinin öğrencilerde yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı kazanma, empati kurma gibi becerileri kazandırabilecek uygun bir ders olduğu ancak öğretim yöntemi ve bu öğretim yöntemlerinin uygulanabileceği ortamların yoksunluğundan dolayı bu amacı gerçekleştirmede yetersiz kaldığını saptamışlardır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda tarih öğretmenleri; tarih dersleri ve öğrencilerin yaratıcılıkları arasında olumlu bir ilişki kurmuş olup, tarih dersinde hayal gücünü kullanarak öğrencilerin yaratıcılığının artırılacağı ileri sürülmüştür. Ancak tarih dersleri için oluşturulacak donanımlı, derste farklı etkinliklere olanak sağlayan özel bir mekânın hazırlanması ile bu durumun mümkün olabileceğini de eklemiştir. Çalışmaları sonucunda Şengül ve Akça, tarih dersleri için özel tarih sınıfları, her okulda oluşturulması, tarih sınıflarının hayata geçirilip, yaygınlaştırılabilmesi için; tüm ortaöğretim kurumu idarecileri ve tarih öğretmenleri ile işbirliği yapılması, Milli Eğitim Bakanlığı ile bu düşüncelerin paylaşarak, yürütülecek bir proje ile tarih sınıflarının uygulamaya konulmasının gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. (Şengül, Akça, 2009).

Yıldız (2003) “Türkiye’ de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri” adıyla bir çalışma yapmıştır. Yıldız ‘ a göre tarih öğretiminin karşılaştığı temel problemler öğrenciyi doğrudan ezber tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bunun önde gelen sebeplerinden biri de tarih biliminin günümüzde, eskiden gördüğü saygıyı artık görmüyor olmasıdır. Dünyada tarih ilminin kaybettiği saygıyı yeniden kazandırmak için yapılan çalışmalara Türkiye kapılarını kapatmamalıdır. Bunun için Türkiye’de Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda yıldız, tarih öğretiminin temel problemlerini eleştirel süzgeçten geçirmekle kalmayıp, bu sorunlara çağdaş çözümler üretmeyi de hedef almıştır. Türkiye’de Tarih öğretiminin yöntemden kaynaklanan sorunlarını çözmede, Amerika’da ve Birçok Avrupa ülkesinde Tarih eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin sınıflarımıza taşınması faydalı olacaktır. Bu teknikler ekonomik açıdan ve zaman açısından kullanılması, uygulanması kolay tekniklerdir. Yine bu teknikleri incelediğimizde açıkça gördüğümüz bir husus; Tarihi konuların muhakkak günümüzle bağlantı kurdurulmasıdır Tarih, yalnızca geçmiş ile gelecek arasında tutarlı bir ilişki kurduğu zaman anlam ve nesnellik kazanır. Çalışmasından elde ettiği veriler ışığında Yıldız şu sonuca varmıştır; son otuz yıllık süre içinde dünyada hızla yayılmış ve çoğu ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yer tutan aktif öğrenme yönteminin ülkemizdeki tarih

öğretmenleri tarafından çok iyi bilinmesi ve uygulanması, tarih öğretiminde yöntemden kaynaklanan sorunları büyük ölçüde çözebilecek ve tarih derslerini zevkli hâle gelmesinde öncü rol oynayacaktır. Bunun yanında yukarıda bahsedilen sorunlar ve sunulan çözüm önerilerinin uygulamalarla da kendini göstermesi gerekmektedir (Yıldız, 2003).

Aktekin, (2010) “Orta Öğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Önemi” isimli çalışmasında uluslararası literatürden hareketle tarih derslerinde yerel tarihin kullanılma biçimleri, yerel tarihin faydaları ve yerel tarih kullanılırken karşılaşılan problemleri araştırmıştır. Çalışmasından hareketle Aktekin, yerel tarih öğretiminin çeşitli eğitimsel, tarihsel ve psikolojik faydalarının olduğunu, bunun yanı sıra da yerel tarih öğretiminde Kaynak problemi, Zaman faktörü, Sınırlı imkânlar, Antikacılık merakı, Dar bölgecilik ve fazla basitleştirme, Akademik aşırma/ intihal, Konuyu küçümsemek gibi çeşitli problemlerle karşılaşılabilceğini ileri sürmüştür. Aktekin, aşağıdaki durumlara dikkat edildiği sürece Türkiye’de okullarda yürütülecek yerel tarih çalışmalarının daha verimli olacağını idea etmiştir;

1. Okullardaki yerel tarih çalışmalarında kaynak incelemeye ağırlık verilmelidir.
2. Yerel tarih, öğrenci merkezli olmalıdır.
3. Yerel tarih araştırmaya yönelik olmalıdır.
4. Mümkün olduğu kadar değişik kaynak kullanılmalıdır.
5. Çalışma ilginç ve zevkli hale getirilmeli.
6. Yerel tarih projeleri proje boyunca elde ettiği kanıtları değerlendirmelidir.
7. Yerel uzmanlar öğrencilerin ilgisini artırmak ve öğretmenlere yardımcı olmak üzere yerel tarih çalışmalarına dâhil edilmeli.
8. Yerel toplumlar çalışmalara dâhil edilmelidir.
9. Yapılan çalışmalar başkalarıyla paylaşılmalıdır (Aktekin, 2010)

Dinç, (2006), “Tarih Eğitimcilerinin, Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri” üzerine bir çalışma yapmıştır. Dinç çalışmasıyla tarih öğretimi ile ilgili tartışmaların ders kitaplarının ötesinde, daha geniş bir çerçeveye taşınmasına katkıda bulunarak; programların geliştirilmesinin söz konusu olduğu bu dönemde, belirtilen çalışmaları yürüten bakanlık personeli ve akademisyenlere sınırlı da olsa yardımcı olabilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada anket yöntemi kullanılmış; her katılımcı grup için farklı olarak hazırlanmış fakat aynı nitelikte olan otuz bir önerme hakkında katılımcıların görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Anketler aracılığıyla toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve betimsel olarak sunulmuştur. Dinç’in çalışmasının sonuçları Türkiye’de tarih öğretiminin hala sorunlu bir alan olduğuna işaret etmektedir. Tarih biliminin doğa, yapı ve metodolojisinde yaklaşık son elli yılda meydana gelen değişme ve gelişmelerin bu disiplinin okul bazındaki öğretimine yansımalarının Türk

Eğitim Sistemi içerisinde henüz gerçekleşmediğini göstermektedir. Dinç' e göre tarih öğretiminin iyileştirilmesi için getirilebilecek bazı öneriler aşağıdaki gibidir;

1. Türkiye'de tarih öğretimiyle ilgili tüm grupların görüşlerini dikkate alarak hazırlanmış yeni bir lise tarih programına acil gereksinim duyulmaktadır.
2. Programın oluşturulmasında çağdaş pedagojik kuramlar, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır.
3. Tarih disipliniinde kaydedilen gelişmeler programa yansıtılmalı, disiplinin metodolojisi, okullarda ki tarih öğretiminde de uygulanmalı; yerel ve sözel tarih, sosyal tarih kent tarihi, tıp tarihi gibi farklı tarihsel temalar ile çağdaş tarih gibi bugüne kadar ihmal edilmiş dönemler programa dâhil edilmelidir.
4. Okullarda tarih öğretiminin amacı yalnızca öğrencilere tarih bilgisi vererek onların milli duygu ve milli bilinçlerini yükseltmek olmamalı; eleştirel ve yaratıcı düşünme, empati, araştırma, problem çözme vb. yetenek ve becerilerini de geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmelidir (Dinç, 2006).

Öztürk, (2011) "Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme" adında tarih öğretiminde yer alan metinleri anakronizm hataları açısından incelemek ve kitap yazarlarının kendilerine ve günümüze ait olan yorum, kavram ve bakış açılarını tarihi şahsiyetlere mal edip etmediklerini, bir diğer ifadeyle, geçmiş döneme ait bakış açılarını doğru bir şekilde yansıtip yansıtmadıklarını ortaya koymak amaçlı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında dört ders kitabı nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Öztürk, tarihi şahsiyetleri kendi dönemlerinin anlayışları, bakış açıları ve anlam dünyaları çerçevesinde yansıtmada konusunda kitap yazarlarının bilinç ve dikkat düzeylerinin pek yüksek olmadığı kanısına varmış, ve çalışmanın yapıldığı zamana ait tarihsel bilgi ve yorumların geçmişe mal edilmesi, ders kitaplarındaki kurgusal metinlerde birçok açıdan hata ve yanlışların doğmasına yol açtığını ileri sürmüştür.. Özellikle zaman ve mekân algılarındaki değişim, kavram kullanımı ve olayların sebeplerinin açıklanması konularında önemli bilgi ve yorum hatalarının yapıldığından bahsetmiştir. Çalışmasından elde ettiği verilerin ışığında araştırmacı aşağıda yer alan bir takım öneriler getirmiştir;

Kurgusal metinlerin oluşturulmasında ders kitabı yazarlarının sahip olduğu kurgu ve yorum serbestliği tarihi roman, öykü ve tiyatro yazarlarınınki kadar geniş olmamalıdır. Mevcut ders kitaplarında gözlemlenen, kurgusal metinlerdeki yoğun bilgi içeriği ve bu yönetime konu anlatımı işlevinin yüklenmesi yaklaşımı değiştirilmelidir.

Dönemin insanların bakış açılarının incelenmesinde öncelikle birinci el kaynaklar, yani gerçek tanıklıklar kullanılmalıdır. Bu doğrultuda kurgusal metinlerin kullanımı birinci el kaynakların kullanımının önüne geçmemeli veya yerini almamalıdır. Kurgusal metinler

zaman ve takvim anlayışlarında, mekân algıları ve isimlerinde ve siyasi birimlerin isimlendirilmesinde tarih boyunca meydana gelen değişimin öğretilmesi için kullanılabilir. Ders kitaplarında bu metinlerin kurgusal olduğu, tarihi şahsiyetlerin gerçek ifadeleri olmadığı ve kitap yazarları tarafından oluşturulduğu öğrencilerin kolayca anlayabilecekleri bir biçimde vurgulanmalıdır (Öztürk, 2011).

Öztürk, (2009) “Yeni Orta Öğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme” adıyla yaptığı çalışmasında ilgili literatürü tarayarak bir takım bulgulara ulaşmıştır. Öztürk’e göre, 2007 yılında başlatılan tarih program yeniliği kapsamında hazırlanan dokuzuncu ve onuncu sınıf yeni öğretim programları bazı önemli değişiklikler getirse de, birçok açıdan sorunların devam ettiği görülmektedir. Ayrıca Programda belirtilen ve köklü bir değişim öneren genel amaç ve ilkelerinin pek çoğu gerçek anlamda içeriğe yansıtılamamıştır ve programda bilgi ve becerileri kazanımlarının dengeleneceği öngörülürken, içerik incelendiğinde bilgi aktarmaya odaklı yaklaşımın devam ettiği görülmektedir. Aynı şekilde, öğrenciler arasındaki farklılıkların, okul çevresinin ve öğretim yöntemlerinin çeşitliliğinin dikkate alınması istenmesine karşılık, bunların gerçekleşmesi için gerekli olan öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik hiçbir ciddi adım atılmadığını iddia eden Öztürk, Tarih öğretiminde köklü bir değişim gerçekleştirebilmek için amaç, yöntem, içerik ve öğretim materyallerini tutarlı ve bütüncül bir şekilde ele alan ve aynı zamanda öğretmenlerin çalışma ortamlarını, yetkilerini ve yeterliliklerini geliştirmeyi öngören kapsamlı bir yeniliğe gereksinim duyulduğunu belirtmiştir (Öztürk, 2009).

Demircioğlu, (2012) “Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Eğitime Etkileri” adındaki çalışmasında ilgili literatürü inceleyerek Osmanlı dönemi tarih yazım şekilleri olan ümmetçi, hanedan ve milliyetçi tarih yazım anlayışlarının, araştırmanın yapıldığı dönemdeki tarih öğretimini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Demircioğlu’na göre, tarih yazım şekilleri geçerli oldukları dönemdeki idari, toplumsal ve sosyal anlayışlardan etkilenmiştir. Osmanlı devletinde Tanzimat dönemine kadar ağırlığı oldukça fazla olan ve rivayetçi yazım tarzına sahip olan ümmetçi tarih yazımı, İslam tarihi yazım şeklinin özelliklerini taşımakta iken hanedan tarih yazımı ise Osmanlılık fikrini hakim kılmak isteyen bir dile sahipti. Tanzimattan sonra ortaya çıkmaya başlayan milliyetçi tarih yazımı ise Türkçülüğü ön plana çıkarmaya çalışan bir tarzda yapılmaktaydı. Demircioğlu’na göre, tarih yazımı sadece geçmişin kaleme alınmasını değil, aynı zamanda tarihin öğretimini de etkilemiştir. Ümmetçi ve hanedan yazım tarzının gelenekçi bir yapıyla tarih öğretiminde olgu aktarımı yöntemlerin kullanılmasında rol oynadığını belirten Demircioğlu, milliyetçi akımlardan sonra tarih öğretiminde pedagojik yöntemlerinde yer bulmaya başladığından söz etmektedir. Günümüzde Türkiye’de tarih öğretiminde oldukça yol alındığını söyleyen araştırmacı buna rağmen yinede bazı

okullarda, tarih öğretmenleri tarafından halen gelenekçi öğretim yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir (Demircioğlu, 2012).

Konuya ilişkin çalışmalara bakıldığında anlaşılmaktadır ki tarih öğretimi yaşayan bir olgu olan tarih bilimiyle birlikte sürekli olarak gelişmekte ve değişmektedir. Bu gelişim ve değişim beraberinde tarih öğretimine ilişkin birçok sorunu, problemi ve çok boyutlu yaklaşımları ortaya koymaktadır. Daha etkili tarih öğretimi adına her toplum tarih öğretimi üzerine yapılan çalışmalar oldukça önem vermektedir.

2.1.4. Tarih Öğretiminin Önemi ve Türkiye’de Tarih Öğretimi

Geçmişini bildirerek geleceğe ışık tutma özelliğiyle, tarih bilimi gelişmiş toplumların eğitim öğretim programlarında çok önemli bir görev üstlenmektedir. Milletlerin zenginliğinin kaliteli insan yetiştirmekten geçtiği gerçeğinden yola çıkılarak denilebilir ki tarihlerinden ders alarak yaşadıkları çağı daha iyi kavrayan toplumlar kendi geleceklerini daha sağlam temellere oturtmakla kalmayıp başka milletlerin de kaderlerinde rol alacak gücü kendilerinde bulabilmektedirler. Tarih öğretiminin ne kadar önemli olduğunu, ulu önder Atatürk “ Tarihini bilmeyen milletler başka milletlerin avı olurlar “ söylemiyle belki de en çok biz Türk eğitimcilerine anlatmak istemiştir.

Demircioğlu (2010) ‘a göre tarih öğretiminde esas olan en genel iki yaklaşım, “tarihin gelenekçi bir anlayış doğrultusunda, vatandaşlık ve kimlik aktarımı amacıyla öğretilmesi ve öğrencilere bilimsel bakış açısı, üst düzey düşünme becerileri ve niteliklerinin kazandırılmasıdır “. Bu bakış açısıyla yola çıkılarak denilebilir ki tarih öğretimi doğru ve kaliteli gerçekleştirildiği takdirde, toplumun en küçük yapı taşı olan aile içindeki huzurdan ülke ve dünya barışına kadar, insan-toplum ilişkisini düzenleyecek çok geniş bir etki alanına sahiptir. Tarih öğretisinin önemini kavramış her millet öğretim programlarında tarih öğretiminin amacını belirtmiştir.

Taylor ve Young, (2003) tarihsel sorgulama mantığı yürüterek, bulguları yorumlayıp analiz edebilme, varsayımlar üretebilme ve tarihi yapılandırabilme olanağı bulan öğrencilerin, içerik öğrenme ve içeriği tarihsel bakış açısıyla sorgulayabilme arasındaki farklılığı kavrayan bir anlayış geliştirdiklerinin ileri sürmüşlerdir (Taylor, Young 2003; 8).

Türkiye’de tarih öğretimine, Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerekli önem verilmeye başlanmıştır. Demircioğlu (2010) Türkiye ’ de tarih öğretimin genel amaçlarından söz ederken, yeni yapılanma öncesi ve sonrası olmak üzere tarih eğitim sürecini iki ayrı zaman da incelemiştir. Yeni yapılanma öncesi dönem Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında hazırlanan ilk tarih öğretimi programıyla başlamış ve tarih öğretim programı çağın ve eğitim sisteminin kültürel ve bilimsel gerekleri doğrultusunda

1936, 1970, 1993 ve 1998 yıllarında çeşitli hedefler koyularak yeniden şekillendirilmiştir. Yeni yapılanma sonrası dönem ise bütün dünyada eğitim bilimlerinin her alanında etkisini gösteren yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımın Türkiye’de eğitim sistemini de etkilemesiyle başlamıştır. Bu doğrultuda tarih öğretiminin amaçları yeniden belirlenerek ilk değişiklik ‘2005’ yılında sosyal bilgiler öğretim programının içerik ve amaçlarında yapılmış ve bu değişimleri ‘ 2007, 2008, 2009’ yıllarında sırasıyla’ 9,10 ve 11. sınıf tarih programlarında yapılan değişiklikler izlemiştir (Demircioğlu, 2010).

Şıvgın, (2009) “Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi” önemini saptamak amacıyla yaptığı tanımlayıcı çalışmada, ulus-devletlerin inşası sürecinde tüm dünyada tarih eğitiminden geniş ölçüde yararlanıldığından, politikacı ve devlet adamları eylemlerine meşruiyet kazandırmak için geçmişe dayanarak sürekliliklerini vurgulamaya özen gösterdiklerinden, küreselcilik akımının başlamasıyla birlikte ulusalcı tarih eğitiminin sorgulanması, değiştirilmesi ve tarih eğitiminin yeniden kurgulanması tartışılmaya başlandığından, bu tartışmalar çerçevesinde klasik tarih eğitiminin en önde gelen amaçlarından birisi olan ulusal kimlik oluşturulmasının yerine küreselci yaklaşıma uygun olarak Avrupa Kimliği, Yerel Kimlik, evrensel kimlik oluşturucu bir eğitim öngörüldüğünü ve bu öngörünün Türkiye bazında diğer devletler ile karşılaştırmalı biçimde ele alındığında birçok problemi beraberinde getirdiğini ve farklı amaçlar taşıdığını ifade etmiştir. Şıvgın çalışmasının sonucunda; ders kitaplarında özellikle de tarih ders kitaplarında ülkenin şartları dikkate alınmadan ulusal kimliği, ulusal bilinci yok edici onun yerine Avrupalılık bilinci ve dünya vatandaşlığı bilinci ayrıca yerel kimlik oluşturulması taleplerine dikkatle yaklaşılması gereği ve gerçeğine dikkat çekmek istemiştir Şıvgın , (2009).

MEB orta öğretim 10. sınıf tarih öğretim programında tarih dersinin genel amaçlarından bahsedilirken “Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak (15. madde)” ifadesine yer verilmiş ve öğrencilere tarihsel kavram kazandırmaya yönelik programın amaçları arasında “Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak (10.madde)” maddesi yer almıştır. Aynı programda öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Araştırma-sorgulama
- Sorun çözme
- Bilgi teknolojilerini kullanma

- Girişimcilik
- Gözlem yapma
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Mekânı algılama
- Sosyal katılım, olarak belirtilmiştir (MEB Orta Öğretim 10. sınıf Tarih Öğretim Programı, 2011).

Bilginin çok hızlı paylaşılabildiği ve değerini aynı oranda giderek arttığı bilgi toplumlarında gereksinimlerin sürekli değişme sürecinde olmaları her alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemekte ve tarih öğretimi de bu durumdan oldukça etkilenmiştir. Bu durumda Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi alanında; sınıf yönetimi, öğretmen, öğrenci, veli, eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğretim programlarına ilişkin kazanımların belirlenmesinde ve kazanımların ölçülüp değerlendirilmesi aşamalarında sorunlardan söz edilmektedir. İki binli yıllar da tam öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan kavram öğretimi yöntem ve teknikleri, tarih öğretiminin içinde önemi her geçen gün daha fazla kullanılmaktadır. Ancak kavram öğretimi yöntem ve tekniği yeterince sağlıklı anlaşılıp kullanılmadığı için bu alanda da sorunlar ortaya çıkmaktadır.

2.1.5. Tarihte Kavram Öğretimi

Kavram öğretilinde ilk adım öğretilecek kavramın ne tür bir kavram olduğunun tanımlanması, söz konusu kavramın öğrenciye nasıl sunulması gerektiğinin belirlenmesinin yollarının belirlenmesidir. Genel anlamda kavramları somut ve soyut olarak ikiye ayırmak olası ise de kavram çeşitlerini Çelik ve Vuran;

- a) Yer bildiren kavramlar (konum kavramları)
- b) Zıtlık bildiren kavramlar
- c) Miktar bildiren kavramlar
- d) Niteleme kavramları
- e) Karşılaştırılmalı kavramlar (kıyaslamalı kavramlar)
- f) Eylem bildiren kavramlar
- g) En üst dereceyi bildiren kavramlar
- h) Renk kavramaları
- ı) Ad bildiren kavramlar olarak belirtmişlerdir (Çelik ve Vuran 2012).

Özyürek’e göre “Kavram öğretiminin olmazsa olmazı öğretilecek kavrama ilişkin bir takım durumları, kavramın özelliklerinin, o kavramı kavram yapan en temel bilgilerin bilinmesi, ilişkili olduğu bilgiler ve dayandığı temellerin açık ve net olmasıdır. Kavramın yapısında ilişkili ve ilişkisiz nitelikler vardır. Bunların tanımlanması o kavramın öğretiminde

anahtar rol oynamaktadır. İlişkili nitelik kavramın özünü oluşturup tam anlaşılamadığında öğrenmenin gerçekleşmeyeceği nitelik iken ilişkisiz nitelik ise kavramın yapısında var olup kavramı tanımlamayan ancak örnek yönünden kavramı farklılaştıran niteliklerdir” (Özyürek, 2004'den akt. Vuran, S. & Çelik, S. 2012). Örnek vermek gerekirse öğretmen kavramı için, mesleği bilgi öğretmek olan kimse tanımı ilişkili nitelik iken, tarih öğretmeni, yabancı dil öğretmeni gibi bilgiler ilişkisiz niteliklerdir.

Öğretimin her disiplini kendine has kavramlara sahiptir ve her kavramın taşıdığı farklı anlamlar onu öğretilebilirlik açısından farklı kılmaktadır. Örneğin beden eğitimi dersinde atletizm kavramı, görsel sanatlar dersinde renk kavramı, müzik dersinde ezgi kavramı, matematik dersindeki fonksiyon kavramı ve tarih dersindeki sadrazam kavramının her biri ait olduğu disipline göre yapısal olarak birbirinden farklı özellikleri olan kavramlardır. Bu farklılıklardan dolayı her bir kavramı öğretirken farklı öğretim tekniği kullanılmalıdır. Örneğin, atletizm kavramı yaparak yaşayarak öğrenmeye daha uygun bir kavram iken, görsel sanatlar dersindeki renk kavramı görsel hafızayla doğrudan ilişkili olduğundan örnekleme kullanılarak, müzik dersindeki ezgi kavramı işitsel hafızaya hitap ettiğinden dinleme metinleri ile matematik dersindeki fonksiyon kavramı ise daha üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğinden sunum, örnekleme, problem çözme, ezberleme gibi birden çok tekniğin bir arada kullanılarak bilişsel süreçlerin işletilmesi yoluyla öğretilmesi uygundur. Tarih dersinde ki sadrazam kavramı ise iki binli yılların Türkçesinde işlevsel bir kullanımı kalmadığından diğer bütün disiplinlerdeki kavramlardan ayrılarak, kavram öğretisinde tarihi ve soyut bir kavram olarak belirmektedir ve öğretim tekniğinin bu doğrultuda yeniden farklılaşması söz konusudur. Farklı disiplinlerde, tarih dersinde ve sosyal alanlarda kavram öğretimi nasıl olması gerektiğine ilişkin alan yazınında yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Vuran ve Çelik (2012), özel eğitim de kavram öğretisi doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim, eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemleri kullanılarak yapılabileceğini ileri sürmektedir. Doğrudan öğretim yönteminde öğretmen bilgiyi aktaran kaynaktır ve kavramın sunumu yapılırken kavramın ilişkili ilişkisiz nitelikleri, olumlu ve olumsuz örnekleri, kurallarının yapısı ve diğer etkenleri olabildiğince somutlaştırılarak öğrenciye sunulur. Tekin, Kırcaali ve İftar, “ Yanlışsız öğretim, öğrencilerin beceri ve kavramları en iyi biçimde öğrenmelerinin öğretim sırasında yaptıkları hatalardan değil de, gerçekleştirdikleri olumlu yanıt ve araştırmalardan kaynaklandığı görüşü ile geliştirilmiş bir yöntem olduğunu “ ileri sürmektedir (Tekin, Kırcaali ve İftar, 2001'den akt. Vuran & Çelik 2012). Yanlışsız öğretim yöntemi öğrencilerin geleneksel yöntemlerle öğrenim gerçekleştiremedikleri durumlarda kullanılabilir. Morse ve Schuster, “ Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminde en az yanlışla öğretimi sağlamak amacıyla tüm öğretimsel

denemelerde beceri yönergesinin hemen ardından kontrol edici ipucu sunulur. Uyarın kontrolün aktarılmasının sağlanıp sağlanmadığı, öğretim oturumlarından önce düzenlenen yoklama oturumlarında sınındığını ” söylemiştir (Morse ve Schuster, 2004’den akt. Vuran & Çelik, 2012).

Çoban, (2007) atletizm dersinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kavram haritalarının kullanılabileceğinden söz etmiş ve kavram haritalarının öğrencilerin üretkenliklerini artırırken onlara aynı zamanda soruna ilişkin eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri oluşturduğundan söz etmiştir. Kavram haritaları parçaları değil bütünü gösterilip ve öğrenciye kavratılması açısından oldukça önemlidir.

Ana dil öğreniminde kavramların önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Dünyayı algılama kaynağımız olan dilimiz onu ve içerdiği kavramları doğru anlayıp ne derce etkin kullandığımız bilişsel yeteneklerimizin sınırlarını belirleyen en önemli unsurdur. Bu açıdan ana dil öğretiminde kavram öğretimi hayati önem taşımaktadır. Macnamara, “insan zihnindeki kavramların kökeninin nereye dayandığı sorusu bazen zihinde belirir ve aslında kavram öğrenimi doğumla 3. yaş arasında yakın çevreyi, dünyayı ve onu algılama şekli olan dil yetisinin şekillenmeye başladığı zamana dayanır” (Macnamara, 1982’den akt. Novak & Canas 2006). “Türkçe dersi anlam bilgisi konularının öğretiminde beyin fırtınası, drama ve kavram haritası gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması faydalı olabilir. Ayrıca bu konuların öğretiminde, çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olmalıdır. Böylece çocuklar anlam bilgisi konularını daha iyi kavrayabileceklerdir” (İşcan, 2006).

Tüm bilim türlerin kendine özgü bir dili, zamanla geliştirdiği bir terminolojisi vardır. Bu terminolojilerin istenildiği düzeyde öğrenilmesi, öğretimin başarısını göstermektedir. Tarih bilimi de kendi alanına özgü çok sayıda kavram içermektedir. İnsanlık tarihinin bir bütün olduğunu düşünürsek bir milletin tarihinde evrensel ve milli nitelikte kavramların yer alması kaçınılmazdır. Etkili bir tarih öğretimi ise sözü geçen kavramların her ne şekilde olursa olsun tam anlamıyla öğretilmesinden geçmektedir. Tarihsel kavramlarının öğretilmesi sürecinde oluşabilecek problemleri üç noktada toplamak olasıdır;

1. Kavramlar anlam olarak doğru ve yerinde kullanılabiliyor mu?
2. Kavramlar öğrencinin yaş ve anlama düzeyi dikkate alınarak hazırlanıyor mu?
3. Kavramlar sayısal olarak istenilen çoklukta kullanılabiliyor mu? (Köstüklü, 2003)

Kavramların hatalı kullanımları anlatılmak istenen konunun verilmek istenen öz bilginin hiç anlaşılmasına neden olabileceği gibi tamamen farklı anlamlar içeren yanlış anlaşımaların doğmasına da neden olabilmektedir. Özellikle farklı dillerden gelen ve köken olarak anlamı bir öğreticilerin birçoğu tarafından iyi bilinmeyen kavramların, yanlış kullanımı, bireyde milli bilinç oluşturma gibi önemli bir görev üstlenmiş tarih öğretimi açısından oldukça önemlidir. Köstüklü, (2003) ‘e göre öğretim programlarında yer alan

Osmanlı İmparatorluğu ifadesi yanlıştır. Çünkü köken olarak imparatorluk kelimesi sömürgeci anlamı taşımaktadır ve tarihte sömürgeci devletler için kullanılan bir sıfattır. Osmanlı devletinin resmi belgelerinde bile Devlet-i Aliyye-i Osman ifadelerin yer alması kendini bir imparatorluk olarak değil bir devlet olarak tanımladığının en büyük kanıtıdır. Bu doğrultuda öğretim esnasında Osmanlı İmparatorluğu ifadesinin kullanılması bir dizi önemli yanlış kazanımlara neden olacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde, eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde kavram öğretimine ilişkin birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen tarih öğretimde kavram öğretisine ilişkin yapılan çalışmaların azlığı oldukça dikkat çekicidir.

2.1.6. T.C. MEB 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı ve Ders Kitabı

Tarih öğretiminin toplumlarda bilinç ve kimlik oluşturu bir yönünün olması, her dönemde tarih öğretimine karşı çağın gerekleri doğrultusunda farklı bakış açıları geliştirilmesine neden olmuştur. Demircioğlu, (2008) “Türkiye’de Tarih Eğitimin Tarihi” isimli çalışmasında günümüzdeki bilimsel tarih öğretimi temellerinin Osmanlı devletinin son zamanlarında atıldığını ve o zaman gerçekleştirilmek istenen tarih öğretimi sisteminde dönemin siyasi akımlarının etkili olduğundan bahsetmektedir. Demircioğlu, Cumhuriyetle beraber tarih öğretiminde daha milliyetçi bir bakış açısına gidildiğini bunun da nedeninin Avrupalıların Tarih öğretimi yaparken Türkleri dışlayıcı ve aşağılayıcı bir takım öğretilere yer vermeleri ve yeni kurulan Cumhuriyetin Türk toplumunda toplumsal bilinç oluşturma çabası olduğundan söz etmektedir (Demircioğlu, 2008).

Böyle önemli bir amaca hizmet eden tarih öğretimi Türk eğitim sisteminde ilköğretimin ilk kademelerinden başlayarak orta öğretim 11.sınıfa kadar devam etmektedir.

Çalışmaya konu olan T.C. MEB 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tarih Dersi Öğretim Programı Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu tarafından 2011 yılında son düzenlemeler yapılarak uygulamaya konulmuştur. Yeni 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı 1300 – 1922 yılları arası Türk tarihinin öğretimini esas alan Beylikten Devlete, Dünya Gücü: Osmanlı Devleti, Arayış Yılları, Avrupa ve Osmanlı Devleti ve En Uzun Yüzyıl ünitelerinin öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Tarih öğretiminin genel amaçlarının, hedeflenen kazanımlarının, konuların uygulanmasına yönelik etkinliklerin ve ölçme değerlendirilmeye ilişkin uygulamaların yer aldığı programa uygun olarak 2012 yılında MEB yayınları tarafından geliştirilmiş dördüncü baskısı yayınlanan orta öğretim kurumları 10. Sınıf Tarih Ders Kitabı yayınlanmıştır. Ders kitabı program doğrultusunda 1300–1922 yılları arası Türk tarihin kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

Sözü edilen yıllar arası Türk tarihi, Osmanlı Devletinin hüküm sürdüğü döneme denk gelmekte ve bu dönem tarih dersi terminolojisi, Osmanlı kültürünün başta Arap ve Fars

kültürüyle olan sıkı ilişkileri sonucu edindiği köken olarak birçoğu Türkçe dışı yabancı dillere ait tarihsel kavramların sıkça karşılaştıldığı, kavram çeşitliliği açısından oldukça zengin bir dönemdir.

Öğretim programı ve ders kitabında köken olarak Türkçe dışı dillere ait toplam 142 kavram yer almaktadır. Sözü edilen kavramların 79'u Arapça, 35'i Farsça, 14'ü Fransızca, 5'i Farsça-Arapça bileşik, 4'ü İtalyanca, 3'ü Yunaca 1'i Sırpça ve 1'i Rusça kökenlidir. Sözü edilen kavramların kullanım alanlarına bakıldığında öğretim programı ve ders kitabında köken olarak Türkçe dışı dillere ait 51 idari 37 siyasi, 19 ticari, 16 bilimsel, 11 sanatsal ve 8 askeri kavramın yer aldığı görülmektedir.

Aşağıdaki tablolarda “Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Öğretimi Programı ve Ders Kitabı’ndaki Yabancı Dil Kökenli ve İki Binli Yılların Türkçesine Yabancılaşmış” kavramların dilsel ve işlevsel olarak gruplandırılması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Tablo 1. “Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Öğretimi Programı ve Ders Kitabı’ndaki Yabancı Dil Kökenli ve İki Binli Yılların Türkçesine Yabancılaşmış” Kavramların Dilsel Olarak Gruplandırılması

Dilsel Kökenlerine Göre Kavramlar	
Fransızca	<i>Antikite, arşidük, barok, Cizvit, despot, dogmatizm, ekletizm, ekoloji, endüljans, engizisyon, etnik, farmakoloji, hümanizm, hümanist, illüstrasyon, kapitalizm, kapitülasyon, Katoliklik, komunizm, kolonizasyon, lejyon, liberalizm, merkantilizm, Ortodoks, otorite, paratoner, Pantürkizm, protokol, reform, rokoko, Rönesans, senyör, skolastik, sosyalizm, şövalye.</i>
Arapça	<i>Ahilik, aman, ayan, Babiali, beka, berat, celse, cizye, cülus, celp, darülaceze, darulfünun, darüşşifa, eşraf, fakih, fetret devri, fetva, fütüvvet, ganimet, gaza, hars, hassa, haşıyeitecrit, hat, hattihümayün, hırfet, ırakeyn, ıslahat, iaşe, icazet, ikta, iltimas, iltizam, imaret, iskan, imaret, iskan, kadı, kaime, kıstas, küfi, külliye, maarif, mahzı safe, mensur, menkul, menzil, meşrutiyet, muhtesip, muhzır, mutakaa, muid, mutlakiyet, muvacehe, müderris, mültezim, mütevellı, naip, nas, necip, nema, nezaret, örf, öşür, reaya, risale, saltanat, şevket, şifayap, tahrir, tiryak, ulema, üs, vasi, veraset, zaptiye, zimmi.</i>
Farsça	<i>Name, bac, bedesten, bahşış, çevgan, derbent, Enderun, ferman, hanedan, hıdiv, miri, narh, payitaht, softa.</i>
İtalyanca	<i>antika, bono, parlamento, papalık.</i>
Yunanca	<i>Aforoz, balyos, kadirga.</i>
Sırpça - Voyvoda	
Rusça - Çar	
Bileşik – Arapça Farsça	<i>Adaletname, manname, fetihname, sefaretname, vakanüvis</i>

Tablo 2. “Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Öğretimi Programı ve Ders Kitabı’ndaki Yabancı Dil Kökenli ve İki Binli Yılların Türkçesine Yabancılaşmış” Kavramların İşlevsel Olarak Gruplandırılması

Kullanım Alanlarına Göre Kavramlar	
Siyasi	<i>Amanname, arşidük, ayan, Babıali, bac, balyos, çar, çıkma, demokrasi, despot, dogmatizm, ekber erşed sistemi, ekletizm, etnik, ferman, fetret devri, hanedan, hars, haşıyeitecrit, hıdiv, ırakeyn, iltimas, kapütölasyon, komunizm, kapitalizm, kolonizasyon, liberalizm, menşur, meşrutiyet, mutlakiyet, otorite, Pantürkizm, protokol, saltanat, sosyalizm, sömürge, voyvoda, yörük</i>
İdari	<i>Adaletname, beka, berat, bilaistina, celse, celp, darülacese, engizisyon, fetihname, gedik, hassa, hattıhümayün, ıslahat, iaşe, icazet, ikta, iltimas, iskan, kadı, kamu, kaime, kıstas, maarif, meşveret, miri, muhtesip, muhzır, mukataa, muvachele, mültezim, mütevellı ,naip, nas, necip, nezaret,örf, öşür, payitaht, reaya, reform, saltanat, senyör, sefaretname, tahrir, tekfur, terfi, vasi, veraset, yiğitbaşı,zaptiye</i>
Ticari	<i>Ahilik, akçe, antika, bac, bedesten, bono, cizye, cülüs bahşışı, dirlik, fütüvvet, ganimet, kaime, menkulat, menzil, merkantalizm, narh, nema, öşür</i>
Askeri	<i>Arpalık;derbent,hasa askeri, kadirga, lejyon, şövalye, üs.</i>
Bilimsel	<i>Ekoloji, farmakoloji, hümanizm, hümanist, paratoner, risale, Enderun, darülfünun, darülşiffa, skolastik düşünce, softa, şifayap, tetimme, tiryak, ulema, vakanüvis</i>
Dini	<i>Aforoz, Cizvit, endülüjans, fakih, fetva, gaza, Katoliklik, mahzı safa, muid, müderris, Ortodoks, Ortodoksluk, papalık,</i>
Sanatsal	<i>Antikite, barok, çevgan, hat, hirfet, ilustrasyon, küfi, rokoko, Rönesans, şevket, tezhip</i>

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Kavramlar, aynı özellikleri taşıyan bilgi ve olguların birleştikleri çatılar olarak adlandırılabilirler. Bilginin var olduğu her yerde kavramdan söz etmek mümkündür. Bilimi ve bilgiyi doğru anlamak, yorumlamak ve uygulamak kavramları doğru anlamak ve kullanmaktan geçmektedir. Bilgi çeşitliliği beraberinde kavram çeşitliliğini getirmekte ve bu çeşitlilik bilimin her alanında kendini göstermektedir. Temel olarak kavramlar somut ve soyut olarak ikiye ayrılmaktadır. Bir kavram bünyesinde kendisini yapısal olarak doğrudan ilgilendiren ve doğrudan ilgilendirmeyen bir takım değişkenler barındırmaktadır. Örneğin, fotosentez, toprak “bitki” kavramını doğrudan ilgilendiren değişkenlerken, taze, bayat, yeşil, gibi özellikleri bu kavramı doğrudan ilgilendirmeyen değişkenlerdir. Kavramın onu doğrudan ilgilendiren değişkenleri bilmemek kavram bilgisinin eksik ve hatalı olmasına neden olur, ancak kavramın doğrudan ilişkili olmayan değişkenlerinin yetersizliği kavramın yeterince örneklendirilemediği anlamına gelmektedir.

Bütün bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde ve eğitim bilimlerindeki her disiplinde de kavramlardan söz edilmektedir. Eğitim bilimlerinde kavram öğretimi öğretim yöntem ve teknikleri alanında bir konu başlığı olarak karşımıza çıkmaktadır ve literatürde bu konuya ilişkin yapılmış bir takım çalışmalar bulunmaktadır. Kavram öğretimine ilişkin en sık karşılaşılan sorunların başında kavram yanılgıları gelmektedir. Kavram yanılgıları bireylerin kişisel yaşantıları sonucu, gerçeğe aykırı olarak bir kavrama farklı anlamlar yüklemeleri sonucu bireyde oluşan ve giderilmesi çok güç birçoğu kalıcı kazanımlardır. Kavramın doğru öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için bireylerde var olan kavram yanılgılarının ve bu yanılgıların nedenlerinin tespiti ve bu yanılgıların, doğru yaklaşım, yöntem ve tekniklerle giderilmesi oldukça önemlidir. Kavram yanılgılarının giderilmesine karşılık ortaya atılan bir yaklaşım da kavramsal değişim yaklaşımıdır. Kavramsal değişim yaklaşımı öğrencileri mevcut kavram yanılgılarıyla kabul edip onlara anlatacakları yeni bir kavramın sunulmasının ardından kavramın bu yeni bilgi üzerinden yapılandırılmasını savunan bir yaklaşımdır.

Eğitim ve Öğretimde yabancı dil öğretiminden müzik öğretimine spor öğretiminden tarih öğretimine her disiplin kendine has kavramlar barındırmaktadır. Farklı disiplinlerdeki farklı kavram yapıları, bu kavramların öğretiminin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Örneğin spor derslerinde yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri ön plana çıkarken sosyal alanlarda görsel materyal kullanımı daha fazla uygulanmaktadır. Hemen her disiplinde başvuru kavram öğretimi tekniklerinin başında kavram haritaları gelmektedir. Kavram haritaları, kavramları üst kavram ve alt kavramlar ve görsel olarak sunan, kavramlar arası ilişkileri düzenleyen öğretici öğelerdir. Farklı disiplinlerde yapılan birçok çalışma, kavram

haritalarının kullanımının kalıcı öğrenme sağladığını, öğretimi ve öğrenimi kolaylaştırdığını, öğrenci motivasyonunu arttırdığını göstermektedir.

Diğer bütün disiplinlerde olduğu gibi tarih öğretiminde de kavramlardan söz edilmektedir. Tarih derslerindeki kavramların diğer disiplinlerden ayrılan en belirgin özelliği kavramların ortaya çıktıkları döneme ait olmalarıdır. Tarihsel kavramlar milletlerin ve toplumların kültürlerine farklı dönemlerde farklı olaylardan etkilenmeleri sonucunda girmektedir. Örneğin savaşlar, felsefi akımlar, din, ticaret gibi etkenler, etkiledikleri topluma kendi kavramlarıyla girerler ve dolayısı ile bu etkenlerin ait olduğu toplulukların dilleri bu etkenlerden etkilenen toplulukların dillerine farklı kavramlar kazandırmış olur. Bunun dışında tarihsel kavramları somut ve soyut kavramlar olarak sınıflamak da olasıdır. Tarihte kavram öğretimiyle ilgili yapılan çok fazla çalışma olmamakla beraber, araştırmacılar genelde kavramların doğru algılanmasına yoğunlaşmış ve teknik olarak kavram haritalarının etkinliğini araştıran çalışmalar yürütmüşlerdir.

Her kademeye göre tarih derslerinde öğretilecek kavramlar öğretim programı hazırlayıcıları tarafından belirlenir ve programa dahil edilir. Kavramların öğretim programlarında öğrencilerin anlama ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre yer alması öğretimin gerçekleşebilmesi açısından son derece önemlidir. Kavramlar birçok açıdan çeşitlilik arz etmektedir. Sosyal alanlar ve tarih derslerinde yer alan kavramları öncelikle somut ve soyut kavramlar olarak iki ye ayırıp öğrencilerin bilişsel gelişmişliklerine uygun öğretim programları oluşturulmak oldukça önemlidir. Örneğin ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin hümanizm kavramıyla karşılaşması bu kavramın oldukça soyut ve kendi diline yabancı olmasından dolayı öğrenciye öğrenme engeli oluşturabilecektir. Bu nedenlerden dolayı öğretilecek kavramlar öğretim programı hazırlayıcılar tarafından öğrenci yeterliliklerinin dikkate alınarak belirlenmesi gerekmektedir.

İnsanların düşüncesele sınırları bildikleri kavramlarla sınırlıdır. Birey hangi alanda daha çok kavram bilgisi kazanmış ise o alanda daha fazla yetkin olur. Tarih öğretiminde, ne kadar çeşitli kavrama yer verilirse, alana o kadar yetkin, öğretiminde o kadar etkin olunur. Bilinen 2500 yılı aşkın geçmişi ile Türk dili zenginliği göz ardı edilemez ve her kavramın karşılığını yapısından çıkarabilecek bir hazine niteliğindedir.

Köstüklü, (2003) 'e göre "Eğitimde ve öğretimde, kavramlar konusunda, Türkçe konuşmak, güzel ve doğru konuşmak konusunda duyarlı olan bir öğretmen, bu konuda duyarsız olana göre, şüphesiz daha başarılı olacağını" ileri sürmektedir. (Köstüklü, 2003;190)

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının kullanılması ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Arıkan' a göre bilimsel araştırma; “bir amaca ve bir sorunu çözmeye yönelik, belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dâhilinde yapılan bilimsel çalışmalar bütünüdür” (Arıkan 1995'den aktaran Çepni 2005;4). Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemler; tanımlayıcı, deneysel ve tarihsel araştırma yöntemi olarak üçe ayrılmaktadır.

Çepni'ye göre tarihsel araştırma yöntemi kullanan araştırmacılar, bir konuya ilişkin geçmişten süregelen tüm verileri toplayarak yorumlarlar. Bu yöntemin eğitim biliminin gelişmesi açısından en önemli faydası ise eğitim sistemlerinin oluşum sürecine ilişkin bizlere ayrıntılı bilgi sağlaması ve geliştirilecek yeni sistemlerin daha sağlam temellere dayanmasını sağlamaktır (Çepni, 2005; 58).

Sümbüloğlu ve diğ., deneysel araştırma yöntemini “etkisi ölçülecek etkenin belirli kurallar ve koşullar altında deneklerle uygulanması, deneklerin etkene verdiği yanıtların ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılarak karara varılması işlemlerini içeren bir araştırma türü” olarak tanımlamışlardır (Sümbüloğlu ve diğ. 1998; 97'den aktaran Çepni, 2005; 53). Eğitim bilimlerinde bu yöntem genellikle, değişik öğretim yöntemlerinin, yeni geliştirilen materyallerin veya etkinliklerin ve alternatif öğretim yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri ölçülmeye çalışılırken tercih edilmektedir (Çepni, 2005; 53).

Çepni'ye göre tanımlayıcı çalışmalar; “verilen bir durumu aydınlatmak standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arsında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür ve bu tür araştırmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır.”

Araştırmalardan elde edilecek bilginin niteliği araştırma yöntemlerini, veri toplama araçlarını, veri analizlerini de etkilemektedir. Bu anlamda araştırmaları nitel ve nicel olmak üzere iki değişken etkilemektedir.

Nicel değişkenler derecelendirilebilen, sayısal verileri ifade ederler. Nicel veriler çalışma grubuna genellenebilir, objektif yaklaşıma uygun verilerdir. Nitel değişkenler ise subjektif yaklaşıma uygun kalite ve çeşit yönünden ifade edilebilen, derinlemesine bilgi veren değişkenlerdir (Çepni, 2005;14).

Tanımlayıcı bir araştırma olan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden alan taraması yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği

kullanılarak sorunun çözümüne ilişkin katılımcılardan derinlemesine bilgi edinmeye gidilmiştir.

Araştırmada kullanılan tarama modelinde, soruna yanıt bulmak amacıyla anket tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise önceden belirlenmiş, yarı açık uçlu görüşme sorular kullanılmıştır. Bu nedenle; bu araştırma hem nitel hem de nicel bir araştırmadır. Sosyal bilimlerde son zamanlarda en yaygın kullanılan bilimsel veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bu yöntemle elde edilen verilerin daha sağlıklı ve bilimsel nitelikli olduğunu söylemek olasıdır. Karasar, (2006) nitel araştırma yöntemlerinden alan tarama modeline ilişkin; geçmişte ve şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olayı olgu, durum, nesne kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya ve betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006: 77). Usta (2012)' ya göre, nitel araştırmalarda; olayları ve/veya olaylar arasındaki ilişkileri tanımlama, betimleme ve açıklama amaçlandığı, Arıkan' a göre ise nicel araştırmalarda; olay ve olguların dışarıdan ölçümlenerek, gözlemlenerek veya deney yaparak, betimleme ya da nedensellik yoluyla gerçeklere ulaşmaya çalışıldığı ifade edilmiştir (Arıkan 2011'den akt. Atasever 2012). Nicel veri toplama tekniklerinden biri de ankettir. "Anket, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir". Ankette az ya da çok soru olabilir. Bunlar, genellikle geniş kitlelere uygulanırlar ve sonuçlar üzerinde istatistik değerlendirmeler yapılır (Karasar, 2006: 174). Nicel araştırmaların her birinin kendi içinde üstün ve üstün olmayan yönleri vardır. Önemli olan bir araştırma yaparken uygun yöntemlerin seçimine karar verebilmektir. Bu araştırma yöntemlerinden her ikisini birlikte kullanabilmek güvenilir bilimsel bilgiye ulaşmak için istenilen bir durumdur. Uygun yöntemi bulmak ve kullanabilmek araştırmacının doğrudan bilgi ve becerisi ile ilgilidir.

3.2. Araştırma Grubu

Çepni'ye göre araştırmalarda örneklem sayısı araştırmanın yapısı, amacı ve gerekli olan verilerin özelliklerine göre değişim göstermektedir ve bu nedenle araştırmacıların seçecekleri örneklemelerin genellemek istedikleri grupları en iyi nasıl temsil edeceklerini konusunda düşünüp çözüm üretmeleri gerekmektedir. Çepni'ye göre bilimsel araştırmalarda en fazla kabul gören olasılıklı örneklem seçimi beş türde yapılabilmektedir.

1. Basit Rast gele Örneklem Seçimi: Bu tür seçimlerde üzerinde araştırma yapılması gereken örneklem grubu bir listeden rasgele seçilir.

2. Sistemli Örneklem Seçimi: Bu tür seçimlerde gruplar içerisinde bir sayısal sistematik doğrultusunda seçim yapılır.

3. Amaçlı Örneklem Seçimi: Bu tür seçimlerde araştırılan gruplar benzer özelliklere sahip olması koşulu ile homojen olarak gruplara bölünür.

4. Kümelere Ayırma Yoluyla Örneklem Seçimi: Çok büyük ve geniş alana yayılmış örneklem söz konusu olduğunda kümelere ayırma yolu ile rasgele olarak evrenin içinden okullar seçilir ve bu okullardaki öğrencilerin tümü örnekleme oluşturur.

5. Basamak Yoluyla örneklem Seçimi: Bu tür seçimlerde örneklem içinden örneklem seçilmektedir. Kümelere ayırma yönteminin genişletilmiş şeklidir (Çepni, 2005:12,13).

Trabzon ili genelinde 217 orta öğretim kurumu yer almaktadır. Bu kurumlardan 60'ı Trabzon merkez bölgesindedir. Trabzon genelinde 12'si çeşitli mesleki eğitim veren orta öğretim kurumu olmak üzere toplamda 18 orta öğretim okul türü yer almaktadır. Trabzon merkez bölgesindeki ortaöğretim kurumları; Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Spor Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Öğretmen Liseleri, Akşam Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Mesleki Eğitim yapan liseler olarak ayrılmaktadırlar.

Araştırmada; Trabzon'u sosyo-ekonomik açıdan en iyi temsil edebilecek, çeşitli hazırbulunuşluk düzeylerindeki öğrencileriyle, öğretimsel açıdan öğretmenleri farklı öğretim engelleriyle karşı karşıya bırakabilecek, bir kısmı yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan her türdeki orta öğretim kurumunun yer aldığı Merkez bölgesinde yürütülmüştür. Bu araştırmada, çalışma grubunu 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında Trabzon merkezdeki her bir lise türünden tesadüfi olarak seçilen orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu açıdan araştırmada örneklem seçimi yapılırken amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Trabzon ili 5 eğitim bölgesinden oluşmaktadır; (T.C.MEB Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Trabzon ili çeşitli eğitim bölgelerine ayrılmıştır. Çalışma grubundaki okullar belirlenirken bu eğitim bölgeleri göz ardı edilmiştir) her bir eğitim bölgesinden lise türleri göz önünde bulundurularak gönüllük esasına dayalı 7 orta öğretim kurumu belirlenmiş bu okullardaki tarih öğretmenlerinin tamamı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunu, Trabzon Endüstri Meslek Lisesinde görev yapan 7, Trabzon Affan Kitapçioğlu Lisesinde görev yapan 5, Trabzon IMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesinde görev yapan 6, Trabzon Tevfik Serdar Anadolu Lisesinde görev yapan 2, Trabzon İmam Hatip Lisesinde görev yapan 4, Trabzon Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan 3 ve Trabzon Fen Lisesinde görev yapan 2, olmak üzere toplamda 29 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Ayrıca her okuldaki bir öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiş, sonradan öğretmenlerden birisi görüşmek istemediğini belirtmiştir.

Bu doğrultuda çalışma grubunu anket formuna cevap veren 29 tarih öğretmeni ve aynı amaçla yarı yapılandırılmış formda yer alan sorulara sesli ortamda izin alınarak yanıtları kayıt edilen 5 tarih öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Çepni , (2005) veriyi “bir problemi çözmek için gerekli olan bilgi, belge, v.b. gibi materyallerin tümü veya üzerinde inceleme yapılabilecek dökümanlar” olarak tanımlamaktadır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin özellikleri, veri analizinde hangi testlerinde kullanılacağını belirleyen en önemli etken durumundadır. Verinin nitel veya nicel veri olma durumu onu çözümlerken farklı yöntem izlenmesini gerektirmektedir (Çepni, 2005:144).

Bilimsel araştırmalarda veri toplamak için kullanılan; kaynak derlemesi, meta analizi, gözlem, görüşme ve anketten söz edilmektedir. Çepni, (2005) anketi “daha çok posta yolu ile bireylerin araştırılan konu veya konular hakkında görüş ve düşüncelerini elde etmek için sıkça başvurulmuş bir teknik” olarak tanımlamıştır(Çepni, 2005: 84). Anketten elde edilecek verilerin çalışmanın amacına uygunluğunu sağlamak için, ankette yer alan soruların doğru seçiminin, anketin güvenilirliğinin ve geçerliliğinin sağlanması gerekmektedir. Anket telefon, kişisel görüşme ve mektup yolu ile üç şekilde yürütülebilmektedir. Bu çalışmada kullanılan anket tekniği mektupla ankettir. Mektupla anket; bu teknik için en yaygın olarak kullanılan modeldir. Sorulara katılımcıların kendi başlarına cevap verip geri postalamaları yoluyla gerçekleştirildiği için, yapılacak işbirliği başarıyı etkileyebilmektedir.

Çepni (2005) görüşmelerin temel olarak, katılımcı sayısı, görüşme yapılan kişi ve uygulama kurallarının katılığına göre üçe ayrıldığını, kuralların katılığına göre görüşme tekniğinin; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflandırıldığını ifade etmektedir (Çepni, 2005:68). Bu çalışmada soruna yanıt bulmak amacıyla görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formu işe koşulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının katılımcılara, önceden hazırlanmış bir takım soruları gerektiğinde sıralarını değiştirerek, yeniden düzenleyerek, eksik veya açık olmayan cevaplara tekrar soru sorma, konuya bağlantılı olarak o anda gelişen başka sorulara yer verme gibi esneklikler vardır. Görüşmeler bireylerden inanç ve tavır gibi nicel araçlarla ölçülmesi zor, iç dünyalarında saklı bilgileri edinmek için, hipotezleri test etmek, yeni önermelerde bulunmak için ve başka araçlar yoluyla edinilen bilgileri test desteklemek için kullanılır. Görüşme zaman alması, soru standardının olmayışı, gizliliğin ortadan kalkması, görüşme yapılacak birey bulma ve veri analizlerinin oldukça zorlu süreçler içermesi gibi bir takım güçlükler içermektedir. Görüşmenin diğer veri toplama araçlarına göre avantajlı yönleri ise, derinlemesine ve eksiksiz bilgi edinme, soruların konu alanı çerçevesinde esneklik gösterebilmesi ve anlık tepki ve davranışları anlamlandırabilmedir (Çepni, 2005:78).

Öğretmenlere, orta öğretim 10. sınıf tarih öğretimi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlı, verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen iki bilgi toplama aracından yararlanılmıştır. Birinci bilgi toplama aracı nicel verileri elde etmek amaçlı kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde isimsiz kimlik bilgilerinin yer aldığı 15 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise soruların altında, 5li likert tipi derecelendirme ölçeğinin bulunduğu 20 soru yer almaktadır. Nitel verilerin toplanmasında kullanılan bilgi toplama aracında ise katılımcıların orta öğretim 10. sınıf tarih öğretimi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlı 8 açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır

Bilgi toplama araçlarının geçerliliği konu alanı uzmanı Nural, Kaymakçı ve Danışmanın onayından geçtikten sonra, bilgi toplama araçlarındaki sorulara son şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma grubunda yer alan okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilerek katılımcılara nicel verilerin toplanmasında kullanılan anket formları dağıtılmış. Araştırmacı tarafından süreç birebir izlenilmiş, 15 gün sonra 29 katılımcının anket formları eksiksiz olarak geri alınmıştır.

Bir hafta sonra nitel verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış formlarda yer alan sorular gönüllü olarak görüşmeye katılmayı kabul eden altı katılımcının okullarına gidilerek görüşme formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından bizzat katılımcılara yöneltilmiş, katılımcıların yanıtları, izinleri alınarak sesli ortama aktarılmıştır.

3.5. Veri Analizleri

Bu çalışmada nicel verilerin toplanılmasında kullanılan anket formuna 29 tarih öğretmeninin araştırmanın probleminin cevaplanması amacıyla yer alan sorulara verdikleri yanıtlar, birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlere cevap verecek şekilde gruplandırılmıştır. Bu gruplar aşağıdaki gibidir;

I. Grup Düşünce: Tarih öğretmenlerinin, kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin kavramların bir yabancı dile ait olma durumları olduğu düşüncesine ilişkin veri toplama aracında yer alan “1.6.15.16.18.19” no’lu sorulara verilen cevaplardan söz edilmektedir.

II. Grup Düşünce: Tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimine öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliği düşüncesini belirlemek amacıyla, veri toplama aracında yer alan “2.5.6.7.8.9.10.14.15.20.” no’ lu sorulara verilen cevaplardan söz edilmektedir.

III. Grup Düşünce: Tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimine sözü edilen kavramların daha etkili öğretimi için öğretmenlerin yeterli olmadığı ve bir eğitimden geçmeleri gerekliliği düşüncesini belirlemek amacıyla, veri toplama aracında yer alan “11.12.13.17.” no’ lu sorulara verilen cevaplardan söz edilmektedir.

Araştırmanın nicel verileri SPSS 15 paket programı kullanılarak test edilmiş araştırmanın veri analizleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda araştırmanın, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci alt problemlerine yanıt aranmıştır. Yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgular nicel verilerin yorumlanmasında ve tartışmaya destek amacıyla kullanılmıştır. Nitel veri tabloları nicel tabloların arkasında yer aldı.

Nitel araştırmalarda kullanılan veri analizlerinde betimsel ve içerik veri analizi yöntemlerden söz edilmektedir. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin dört aşaması vardır: “Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma”, “tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi”, “bulguların tanımlanması” ve “bulguların yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2004:172’ den akt. Öztürk,2011). İçerik analizi, Weber ‘e göre; “metinlerden sonuç çıkarmak için gerçekleştirilen bir dizi usulü içeren bir araştırma yöntemidir.” Leblebici ve Kılıç ise “kaynaklarda yer alan metinler üzerinde içerik analizi yapabilmemiz için metinleri kodlamamız ya da yönetebileceğimiz seviyelerde kategorilere veya parçalara ayırmamız gerektiğini ileri sürmüştür, sözü edilen kodlamanın kelimeler, kelimelerin anlamları, cümleler veya temalar olabileceğini, sonraki süreçte ise 1. Temasal analiz; 2.Semantik analiz ve 3. Ağ Analizi olmak üzere üç çeşit içerik analizi kullanılabileceğini ileri sürmüştür. (Weber 1990, Kılıç 2004’den akt. Özdaşlı, Çelikkol, 2012).

Bu çalışmanın nitel verilerinin toplanılmasında yer alan 5 katılımcının yarı yapılandırılmış bilgi toplama aracında verdiği cevaplar, içerik analizi yapılarak, frekans (f) ve yüzde (%)’ lerin yer aldığı, ortak ve farklı görüşlerin bulunduğu, çalışmanın ekler bölümünde yer alan görüş dizini tabloları oluşturulmuştur.

Sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin yabancı dilde birer kavram olduğu düşüncesi, öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde daha etkili öğretimi için öğretmenlerin bir eğitimden geçmeleri gerekliliği düşüncesi, şeklinde içerik analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu

tablolarda yer alan veriler bulgulara dönüştürülerek, nicel verilerin desteklenmesinde kullanıldı.

4. BULGULAR

Bulgular üç bölümde incelenmiş, birinci bölümde katılımcıların isimsiz kimlik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde alt problemlerin veriliş sırasına göre frekans ve yüzde tabloları, nicel verilerin yer aldığı tablo ve bulgular, üçüncü bölümde nitel verilerin yer aldığı görüş dizini tabloları ve bunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Bölüm

Bu bölümde katılımcıların isimsiz kimlik bilgilerine yer verilmiştir.

4.1.1 İsimsiz Kimlik Bilgileri

Tablo 3. Tarih Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Fr	%
Eğitim Fakültesi	9	31.0
Eğitim Fakültesi dışındaki bir fakülte	10	34.5
Yüksek Lisans	7	24.1
Doktora	3	10.3
Eğitim Enstitüsü	9	31.0
Toplam	29	100

Tablo 3 incelendiğinde, Araştırma kapsamına giren katılımcıları, eğitim durumlarının; % 34.5 'inin alan dışı bir fakülteden, %31'nin eğitim fakültesinden , %31'inin eğitim enstitüsü, %24.1 'inin yüksek lisans, % 10.3 ünün doktora, mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Tarih Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem (Yıl)	Fr	%
1 – 4	1	3.4
5 – 9	2	7.8
10 – 14	7	24.1
15 – 19	10	34.5
20 ve üstü	9	31.0
Toplam	29	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin, mesleki kıdem durumlarının; % 34,5'inin (15–19) yıl, %31'nin (20 ve üstü) yıl, %24,1'inin (10 – 14) yıl, %7.8'inin (5 – 9) yıl , % 3.4'ünün (1 – 4) yıl mesleki kıdemleri olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Düzeyinde Kavram Öğretimi Dersi Alma Durumuna Göre Dağılımı

Lisans Düzeyinde Kavram Öğretimi Dersi Alma Durumu	Fr	%
Evet	6	20.6
Hayır	23	79.4
Toplam	29	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin, lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma durumlarının; % 79,3 'ünün lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi almadıkları. % 20.6 'nın lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi aldıkları görülmektedir.

Tablo 6. Tarih Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Hizmet İçi Eğitime Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Kavram Öğretimine İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Fr	%
Evet	6	20.7
Hayır	23	79.3
Toplam	29	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin %79,3 hizmet içi eğitim almadığı, %17,2'sinde hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 7. Tarih Öğretmenlerinin, Kavram Öğretimine İlişkin Kurs Düzenlendiğinde Kursa Katılma İsteklerine Göre Dağılımları

Kavram Öğretimine İlişkin Kurs Düzenlendiğinde Kursa Katılma İstekleri	Fr	%
Evet	20	69.9
Hayır	9	30.1
Toplam	29	100

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların “Kavram Öğretimine İlişkin Kurs Düzenlenmesi” durumunda, tarih öğretmenlerinin %69,9’u kursa katılmak istediklerini , %30,1 ‘ i katılmak istemediklerini belirtmektedirler.

Tablo 8 . Tarih Öğretmenlerinin Herhangi Bir Yabancı Dil (Osmanlıca Dahil) Bilme Düzeylerine Göre Dağılımı

Herhangi Bir Yabancı Dil (Osmanlıca Dahil) Bilme Düzeyleri	Fr	%
Hiç yok	0	0
Az	6	20.7
Orta	14	48.3
İyi	7	24.1
Çok iyi	2	6.9
Toplam	29	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %48,3’ü “orta”, %24,1’i “iyi”, %20.’si “az”, %6,9’u “çok iyi” düzeyde bir yabancı dil bildiklerini ifade etmişlerdir.

4.2. İkinci Bölüm

Bu bölümde alt problemlerin sırasına göre nicel verilere ilişkin bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

4.2.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri:

Tablo 9. Tarih Öğretmenlerinin Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Ana Nedeninin Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Olduğu Düşüncesine İlişkin Görüşlerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapmalar

Soru No	N	Ortalama	Standart Sapma
I.Grup Düşünce			
1,.6.15.16.18.19	29	12.1034	3.17743

Yapılan analiz sonucunda düşünce 1'in ortalaması ise 12.10 olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların Tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin yabancı dilde birer kelime olduğu düşüncesinde her zaman cevabına *nispeten daha yakın* olduğu ifade edilebilir.

4.2.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1.2.1.Tarih Öğretmenlerinin Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri:

Tablo 10. Tarih Öğretmenlerinin Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapmalar

Soru No			
II. Grup Düşünce	N	Ortalama	Standart Sapma
2.5.6.7.8.9.10.14.15.20,	29	22.4828	5.00443

Yapılan analiz sonucunda düşünce 2'nin ortalaması ise 22.48 olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların Tarih öğretimine öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliği düşüncesinde Her zaman cevabına çok yakın olduğu ifade edilebilir.

4.2.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1.3.1. Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde, Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 11. Tarih Öğretmenlerinin Kavram Öğretiminde, Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapmalar

Soru No			
III. Grup Düşünce	N	Ortalama	Standart Sapma
11.12.13.17	29	11.1034	4.41058

Yapılan analiz sonucunda düşünce 3'ün ortalaması ise 11.10 olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların tarih öğretimine sözü edilen kavramların daha etkili öğretimi için öğretmenlerin yeterli olmadığı ve bir eğitimden geçmeleri gerekliliği düşüncesinde hiçbir zaman cevabına *nispeten daha yakın* olduğu ifade edilebilir.

4.2.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

1.2.1.4.1. Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu

Tablo 12. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları

Değişken	Fakülte	N	X	Ss	F	Scheffe Testi
Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları	Eğitim Fak.	9	28.3333	6.28490	2.085	.128
	Eğitim Fak. Dışı	10	26.6000	5.69990		
	Yüksek Lisans	7	32.2857	4.68025		
	Eğitim Enst.	3	33.3333	3.78594		
Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri	Eğitim Fak.	9	27.8889	6.45067	4.603	.011*
	Eğitim Fak. Dışı	10	30.6000	5.87272		
	Yüksek Lisans	7	35.2857	3.30224		
	Eğitim Enst.	3	39.0000	1.00000		
Tarih Öğretmenlerinin Yeterlilikleri	Eğitim Fak.	29	31.7586	6.27726	.993	.412
	Eğitim Fak. Dışı	9	13.7778	5.99537		
	Yüksek Lisans	10	12.3000	5.03433		
	Eğitim Enst.	7	16.0000	2.94392		

*p<0.05

Yapılan analiz sonuçlarına göre kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri alt boyutunda eğitim fakültesinden mezun olanlar ile mezuniyetleri eğitim fakültesi dışından olanlar ve eğitim enstitüsü mezunu olanlar arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (F=4,603, p<0.05). Ortaya çıkan anlamlılığın kaynağını bulmak amacıyla scheffe post hoc istatistiğinden faydalanılmıştır.

Buna göre eğitim enstitüsünden mezun olanların puanlarının (X=39,000) mezuniyetleri eğitim fakültesi olanlar (X=27,8889) ve eğitim fakültesi dışından olanlardan (X=30,6000) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlarda bir anlamlılığa rastlanmamıştır.

4.2.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1.5.1. Tarih Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre, Kavramların

Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu

Tablo 13. Mesleki Kıdeme Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişken	Kıdem	N	Ort.	Ss.	t	p
Kavramların Bir	0–20 yıl	20	27.6500	5.64078	-2.290	.030*
Yabancı Dile Ait Olma Durumları	21 yıl ve üstü	9	32.6667	5.00000		
Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri	0–20 yıl	20	30.3500	5.88732	-1.881	.071
	21 yıl ve üstü	9	34.8889	6.29374		
Tarih Öğretmenlerinin Yeterlilikleri	0–20 yıl	20	13.2500	5.17967	-1.324	.197
	21 yıl ve üstü	9	15.7778	3.56293		

*p<0.05

Yapılan analiz sonucuna göre kıdem yılı değişkeni ile kavramların bir yabancı dile ait olma durumları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=-2,290$, $p<0.05$). Buna göre kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan bireylerin puanlarının ($X=32,6667$) kıdem yılı 20 yıl ve altı olanların puanlarından ($X=27,6500$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1.6.1. Tarih Öğretmenlerinin Lisans Düzeyinde Kavram Öğretimi

Dersi Alma Durumuna Göre, Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu

Tablo 14. Lisans Düzeyinde Kavram Öğretimi Dersi Alıp Almadığına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişken	Kavram	N	Ort.	Ss.	t	p
Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları	Evet	5	30.0000	4.63681	.452	.655
	Hayır	24	28.6957	6.04855		
Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri	Evet	5	34.0000	4.47214	.948	.352
	Hayır	24	31.0435	6.60219		
Tarih Öğretmenlerinin Yeterlilikleri	Evet	5	15.0000	2.23607	.535	.597
	Hayır	24	13.6957	5.28665		

Yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

4.2.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1.7.1. Tarih Öğretmenlerinin Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre,

Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Kavram Öğretiminde Tarih Öğretmenlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Arasında Fark Durumu

Tablo 15. Yabancı Dil Bilme Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları

Değişken	Düzeyi	N	X	Ss	F	Scheffe Testi
Kavramların Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumları	Çok iyi	2	25.0000	2.82843	.739	.539
	İyi	7	29.5714	3.82349		
	Orta	14	30.4286	6.71066		
	Az	6	27.3333	6.34560		
Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinlikleri	Çok iyi	29	29.2069	5.85771	.098	.961
	İyi	2	30.5000	2.12132		
	Orta	7	30.8571	3.76070		
	Az	14	32.2143	7.83659		
Tarih Öğretmenlerinin Yeterlilikleri	Çok iyi	6	32.1667	6.36920	1.197	.331
	İyi	29	31.7586	6.27726		
	Orta	2	13.0000	4.24264		
	Az	7	13.8571	2.85357		

Yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Bölüm

Bu bölümde nitel verilere ilişkin bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

4.3.1. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

4.3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1.1.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile Bir Yabancı Dile Ait Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların görüşme formunda yer alan “Söz edilen kavramların dilsel olarak farklı kökenden olmalarının tarih öğretime ne tür bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Sözü edilen kavramların öğretiminin kolaylaştırılması için sizce neler yapılabilir?” sorularına verdikleri, ekte sunulan görüş ve dizini 1 isimli tabloda yer alan cevaplara bakıldığında, tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerinin bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin görüşlerinin şu şekilde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %70’i “Sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin yabancı dilde birer kavram oldukları düşüncesinde” iken , %30’ u bu düşüncüyü benimsemektedir. Katılımcıların %70’i Söz edilen kavramların dilsel olarak farklı kökenden olmalarının tarih öğretimini, zorlaştırdığını, bu durumun öğrenme güçlükleri oluşturduğunu, öğrencilerin kavramları anlamlandırmadığını ve yanlış anlamalara neden olduğunu, bu kavramların birçoğunun eski dilde kalmış olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacıların %30’u bu kavramlardan güncel Türkçede kullanımları olanların öğretilerilebilir olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcıların %70 ‘i Sözü edilen kavramların öğretiminin kolaylaştırılması için sizce neler yapılabileceği noktasında; öğretim programında bu kavramlar olabildiğince Türkçeleştirilmesi, kitap arkasındaki sözlüğün kapsamı arttırılması, eşleştirilme tabloların arttırılması, bu kavramlara yönelik kavramlar için öğretim programında ek bir çalışma yapıp ders kitaplarına bu durum yansıtılması, Türkçede güncel karşılıkları bulunan kavramların, bu karşılıklarıyla sunulmasının öğretimi daha kolay yapabileceğini, Kavramların etraflıca öğretiminin yapılabilmesi için ders saatlerinin arttırılması gerektiğini belirtmektedirler. Diğer taraftan katılımcıların %30’u Sınıfların fiziksel koşullarının düzeltilip gerekli donanımlar sağlandıktan sonra görsel, işitsel, görsel-işitsel araç kullanımı, sunum ve daha öğrenci merkezli tekniklerin kullanılabilir duruma getirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

4.3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1.2.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavramlara Yönelik Öğretim Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların görüşme formunda yer alan “Kavram öğretiminde sıklıkla uyguladığınız yöntemler aşağıdakilerden hangileridir?”, “Bu çalışmada sözü edilen kavramlarla ilgili yaptığınız sınıf dışı etkinlikler nelerdir?”, “Bu çalışmada sözü edilen kavramlarla ilgili yaptığınız sınıf içi etkinlikler nelerdir?”, “Ders sırasında öğrencinin kavram öğrenme güçlükleri yaşadığını fark ettiğinizde ne gibi etkinlikler yaptınız?” sorularına verdikleri, ekte sunulan görüş ve dizini 2 isimli tabloda yer alan cevaplara bakıldığında, tarih öğretmenlerinin %60’ının sözü edilen kavramların öğretimine öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliği düşüncesinde iken, katılımcıların %40’ının bu durumun aksine görüş bildirdiği görülmüştür. Katılımcıların %60’ı kavram öğretiminde görsel, işitsel, görsel-işitsel araç gereç kullanımı için gerekli, öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere uygu, eğitim öğretim ortamı bulamadığından dolayı daha çok kavramlara sözel sunumlara, kavram ezberletme tekniklerine başvurduklarını ifade etmişler, %40’ı ise çoğunlukla kavramı öğrencilere ezberletme yoluna gidip, ders saatleri yeterli oldukça görsel, işitsel, görsel-işitsel araç gereç kullanıp, drama, canlandırma gibi öğrenci merkezli öğretim yaptıklarını ifade etmektedirler. Araştırmaya konu olan kavramların öğretimine yönelik, tarih öğretmenlerinin %60’ı kavramları nasıl öğretebileceği konusunda görsel materyal temin etme ve araştırma yapma gibi hazırlıklar yaparken, %40’ı ise herhangi bir hazırlık yapmadığını, yine katılımcıların %60’ ı kavramlara yönelik, kavram eşleştirmesi, karşılaştırma, drama ve görsel kullanma gibi sınıf içi etkinlikler yaptığını belirtirken, %40’ı çok fazla etkinlik yapmadıklarını, zaman zaman bulmaca çözümü, kavramların Türkçe tanımlarının yapılması ve not tutturma gibi etkinlikler yaptıklarını söylemektedirler. Tarih öğretmenlerinin %60’ı öğrenciler kavram öğrenme güçlüğü yaşadıklarında, kavramları görselleştirmeye, çoklu zekâ yaklaşımı içerisinde, drama, sunum yaptırma gibi öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine yönlendirmeye çalışırken, geri kalan %40’ı anlaşılamayan kavramı tekrar yaparak ve sözel açıklama yaparak öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

4.3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1.3.1. Tarih Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların görüşme formunda yer alan “Kavram öğretimiyle ilgili kendinizi geliştirecek herhangi bir çalışma yaptınız mı?”, “Kavram öğretimiyle ilgili herhangi bir ders ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorularına verdikleri, ekte sunulan görüş ve dizini 3 isimli tabloda yer alan cevaplara bakıldığında, tarih öğretmenlerinin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin, katılımcıların %80’i sözü edilen kavramların daha etkili öğretimi için öğretmenlerin yeterli olmadığı ve bir eğitimden geçmeleri gerekliliği düşüncesini desteklemekte, %20’si de bu düşüncüyü desteklemektedir. Katılımcıların %80’i kavram öğretimiyle ilgili lisans düzeyinde veya öğretim hizmetleri süresince kavram öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim almadıklarını, kendilerini geliştirecek çalışmaların içine girmediklerini belirtirken, %20’si ise lisans eğitimleri esansında aldıkları metodoloji dersi kapsamında ve sonradan kaynaklardan araştırıp öğrenmek yoluyla kavram öğretimi hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

5. TARTIŞMA

Bu başlık altında alt problemlerin veriliş sırasına göre bulgular yorumlanmış ve elde edilen istatistiksel sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkan durumun nedenleri analiz edilerek tartışılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile kavramların bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin görüşleri” olan alt probleme yönelik tartışmada katılımcılar, veri toplama aracındaki ilgili sorulara verdikleri cevaplar çerçevesinde yapılan analize göre kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedenini, sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait oldukları düşüncesinde çoğunlukla birleşmekte ve katılımcıların mesleki kıdeme yönelik t- testi sonuçlarında var olan anlamlılık bulgusu bu durumu desteklemektedir. Ancak, mezun olunan fakülte değişkeni, yabancı dil bilme ve kavram eğitimi alma değişkenine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde ise bu duruma ilişkin bir anlamlılık yoktur. Bu durum, tarih öğretmenlerinin çoğunun alan dışından (% 34,5) bir fakülte mezunu olmaları ve kavram öğretisi ile ilgili lisans düzeyinde ders ve kavram öğretilmesine ilişkin (%73,5) hiçbir hizmet içi eğitim programına katılmamasından kaynaklanabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların % 70'i kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedeninin, sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait oldukları düşüncesini desteklemektedir.

Akinoğlu ve Arslan, (2007) “Türkiye ‘de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi” adıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin, tarih öğretiminde geçen kronoloji, yer/mekân isimleri, devlet yönetim şekilleri ve eski Türkçe ‘de kullanılan kavramları öğrenmede güçlük çekmekte oldukları sonucuna varmışlardır (Akinoğlu, Arslan 2007). Akinoğlu ve Arslan’ nın çalışmalarında söz edilen, eski Türkçede kalmış kavramlar tanımı, bu çalışmada yer alan,

T.C. MEB 10. Sınıf Orta Öğretim Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabı’ndaki yabancı dil kökenli kavramların bir kısmını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada görüşlerine başvuru katılımcıların kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ana nedenini, sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait oldukları düşüncesi Akinoğlu ve Arslan’ nın çalışmaları tarafından desteklenmektedir.

Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabı birçoğu köken olarak yabancı bir dile ait çok sayıda kavram içermekte ve Orta Öğretim Osmanlı Tarihi ders kitabında bu kavramların tanımlarını içeren bir sözlük kısmı dahi yer almaktadır. Kitabın bu kısmında yer alan kavramların birçoğu öğrencilerin karşısına güncel Türkçede hiç kullanılmayan, tamamen yeni bir kavram olarak gelmektedir. Örneğin “illüstrasyon” ve “hümanist” kavramlarının tam karşılıkları “gösteri” ve “insancıl” olarak Türkçede var iken kavramların Fransızca kökenlerinden Türkçeye geçmiş yapılarının öğrencilere sunulması öğrencilerde tamamen yeni bir kavram öğrenme düşüncesi yaratıyor olması, öğrencilerinin sözü edilen kavramları kendilerine uzak olduklarını düşünmelerine, öğrenimi ve öğretimi zorlaştırmasına, ve bir görselden, öğreticinin herhangi bir ifadesinden çıkarılacak yanlış bir yorumunun, öğrencilerde kavrama yönelik kavram yanılgısı oluşması olasılığını arttırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerinin, sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait olma durumları, öğretmenlerin lisans düzeyinde kavram öğretimine ilişkin bir ders alma durumları, kavram öğretimi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumları, öğretmenlerin çoğunluğun alan dışı bir fakülteden mezun olmalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu durum , “eğitim durumları, mesleki kıdemleri, kavram öğretilmesine ilişkin lisans düzeyinde ders ve öğretmenlik süreci boyunca hizmet içi eğitim alma durumları” tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerinin bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin kavramlara yönelik öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri” olan alt probleme yönelik tartışmada katılımcıların, veri toplama aracında yer alan ilgili sorulara verdikleri cevaplardan alınan standart sapma ve ortalamalar sonucunda, tarih öğretmenlerinin kavramlara yönelik öğretim etkinliklerine ilişkin görüşleri, çalışmada sözü edilen yabancı dil kökenli kavramların öğretimine öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliği düşüncesinde birleşmektedir. Veri toplama aracından edinilen bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin sözü edilen kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılık gösterdiğini söylemek olasıdır. Öğretmenlerin yabancı dil bilme, kavram eğitimi alma ve değişkenine göre ANOVA sonuçları ve mesleki kıdeme yönelik t- testi sonuçları incelendiğinde ise bu duruma ilişkin bir anlamlılık yoktur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen

bulgular incelendiğinde ise öğretmenler sözü dilen kavramların öğretiminde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğretim yapılması, görsel işitsel materyal kullanımı, drama, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu, öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde görüş bildirirken yeterli fiziksel ortam ve zamanın olmadığını, bu yüzden kavramı ezberletme, sözel sunum, açıklama gibi yöntemlere başvurdıklarını ifade etmişlerdir.

Şengül ve Akça , (2009) “Tarih Öğretimi İçin Yaratıcı Ortamlar” adlı çalışmalarında, tarih dersinin öğrencilerde yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı kazanma, empati kurma gibi becerileri kazandırabilecek uygun bir ders olduğu ancak öğretim yöntemi ve bu öğretim yöntemlerinin uygulanabileceği ortamların yoksunluğundan dolayı bu amacı gerçekleştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir (Şengül, Akça 2013). Bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan “öğretmenler sözü edilen kavramların öğretiminde öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması için gerekli olan eğitim – öğretim ortamının olmayışından söz etmektedir bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin, fiziksel ortam yetersizliğinden, öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretimi gerçekleştirememesi, öğrenciler açısından öğrenme engeli oluşturabilir, öğrenciler köken olarak kendi anadillerine yabancı ve birçoğu eski Türkçede kalan, kavramları sözel sunum, ezber teknikleriyle yeterince somutlaştırmayabileceğinden, eksik öğrenme ve kavram yanılgısı denilen yanlış öğrenme gerçekleşmesi olasıdır. Şeker ve Yılmaz (2011) “Sosyal Bilgiler Öğretimine Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Kavram Yanılgıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” üzerine yaptıkları araştırmada sosyal öğretimde görsel ve işitsel araçlardan olabildiğince çok yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir (Şeker, Yılmaz, 2011). Akbaba, (2005) “Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı” adındaki çalışmasında tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının öğrenci başarısına etkisi olduğunu söylemektedir (Akbaba, 2005). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tarih öğretmenlerinin öğretimde görsel materyal kullanılmasının gerekliliği düşüncesi örtüşmektedir.

Candan ve Koçer (2013) Araştırmacı kavram öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşılması için öğrencinin bilgisi ve kavramları kendisi tarafından keşfedeceği yapılandırmacı bir öğrenme ortamı hazırlanması, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerin iyi seçilmesi yeni eğitim ve öğretim teknolojilerine daha çok yer verilmesi, kavramın neden öğretildiğinin, hangi olayı algılamada ve çözümlemede işe yarayacağının örneklendirilmesi, bazı kavramların bulmacalara dayalı etkinliklerle yapılması gibi benzeri öneriler ileri sürmüşlerdir (Candan, Koçer 2013). Araştırmacıların bu çalışması, bu

araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracından elde edilen, öğretmenlerin tarih öğretimine öğrenci merkezli , yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliğine yönelik görüşlerini desteklemektedir.

Demircioğlu, (2007) “Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi” isimli tarih derslerinde filmlerin yeri, önemi ve etkili bir biçimde nasıl kullanılmaları gerektiğini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında, filmler aracılığıyla, geçmişe ait pek çok konuyu görsel ve işitsel olarak sınıf ortamlarına getirebilmesinin gerekliliğini ileri sürmüştü, okullarda tarih derslerinde kullanılacak filmlere yönelik öğretmen ve öğrencilerin kullanabileceği örnek materyaller geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. (Demircioğlu 2007). Demircioğlu’ nun bu çalışması araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracından ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen, öğretmenlerin tarih öğretiminde, görsel-işitsel öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerekliliğine yönelik görüşlerini desteklemektedir.

Demirel (2000) dil öğretiminin, öğrenci merkezli yapılması, grupla öğretime yer verilmesi, yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra görsel, işitsel, sözel yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılması, gösteri ve drama, rol yapma tekniğinin dil öğretiminde ve kavram öğretiminde kullanıldığında kavramların doğru öğrenileceğini ve kavram yanılgısı oluşma olasılığının azalacağını ifade etmektedir (Demirel, 2000: 129–139).

Sonuç olarak, tarih öğretmenleri tarih öğretim programında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Eğitim durumları, tarih öğretmenlerinin öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri” olan alt probleme yönelik tartışmada “(III.Grup düşüncenin; 11,12,13,17) lisans, formasyon veya hizmet içi eğitimlerinde yabancı dil kökenli kavramları daha iyi anlayabilmek için bir dil (örn: Osmanlıca) eğitimi almaları gerekliliği, lisans, formasyon veya hizmet içi eğitimlerinde güncel Türkçeye yabancılaşmış bu kavramların öğretimiyle ilgili ayrıca bir ders almaları gerekliliği (Tablo1–2)’ de sözü edilen kavramların dilsel kökenleri ile ilgili bilgili olma durumları, (Tablo1–2)’ de sözü edilen kavramların köken olarak ait oldukları dili bilen öğretmenlerin (örn: Fransız, Arapça vs.) bu kavramların öğretiminde daha başarılı olabileceği” ne ilişkin öğretmen yeterliliklerinin yer aldığı sorularla ilgili katılımcıların görüşlerinin yer aldığı Tablo 11. İncelendiğinde; tarih öğretmenlerinin kavram öğretisi

konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Veri toplama aracından edinilen bilgiler doğrultusunda, tarih öğretmenlerinin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte, yabancı dil bilme ve kavram eğitimi alma değişkenine göre anova sonuçları ve mesleki kıdeme yönelik t- testi sonuçlarına göre fark yoktur. Ancak katılımcıların veri toplama aracındaki isimsiz kimlik bilgilerine ilişkin bulguların yer aldığı (Tablo 5 ve 6,7) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%79.4, 79.3, 69.3)' lisans düzeyinde kavram öğretisi dersi almadıklarını, kavram öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim almadıklarını ancak kavram öğretilmesine ilişkin bir kurs düzenlendiğinde de katılmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum, Tablo 11'den elde edilen, tarih öğretmenlerinin kendilerini kavram öğretisi konusunda yeterli buldukları sonucuyla uyum göstermemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdiği cevaplardan oluşan (Görüş dizini 2)' de yer alan bulgular incelendiğinde, katılımcıların, %80 'inin, kavram öğretimine ilişkin lisans düzeyinde bir eğitim almadıkları ve hizmet içi eğitime katılmadıkları yönündedir. İsimsiz kimlik bilgileri sorularına ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgularla veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgularla uyum göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli hissettiklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Görüş Dizini 2'de yer alan, sözü edilen kavramların, köken olarak bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrenciler yabancı dile ait kavramları anlamada zorlandıkları ve çoğu zaman kavramlara yönelik yanlış anlamalar oluştuğunu ifade etmişlerdir. Kavramı yanlış anlama bilimsel çalışmalarda kavram yanılgısı olarak tanımlanmaktadır. Moore, (1997)' ye göre "Kavram yanılgısı, öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri kavramları kendi anlayışlarına göre uygun bir şekilde yorumlamaları ve bilimsel kavramlara bakış açılarının, bilim adamları tarafından kabul edilmiş olanlardan farklı olmasıdır" (Moore, 1997 akt Baysarı, 2007). Read, (2006)' kavram yanılgılarını ortadan kaldırmaya yönelik bir yaklaşım olan kavramsal değişimi, "Sosyo kültürel bakış açısı kavramsal değişimi kültürel öğrenim ve araçların nasıl ve ne zaman kullanılacaklarının özümlemesi olarak tanımlamaktadır. Kavramsal değişim toplumda oluşur ve sosyal kullanımlarla toplumda kemikleşir bu yüzden önceden edinilmiş olan bilgi bu durumla ne bir engel ne de değiştirebilecek bir araçtır" biçiminde tanımlamaktadır (Read, 2006). Kavram yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımından söz edilmekte ve yanılgıların ortadan kaldırılmasına yönelik kavram haritalarının kullanılması yapılan çalışmalarda en sık adı geçen teknik olmasına rağmen , bu çalışmaya katılan öğretmenlerin , sözü edilen kavramların öğretiminde kullanılan

yöntem ve tekniklere ilişkin görüş bildirirken bu kavramlardan hiç söz etmemeleri oldukça dikkat çekici ve konuya ilişkin yetersizliklerini ortaya koyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; tarih öğretmenlerinin, kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin, kavram öğretimi konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Ancak nicel verilerin toplanmasında kullanılan anket formunun birinci kısmında yer alan sorulara verilen yanıtlardan (Tablo 4,5,6)' dan elde edilen bulgular ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı görüş dizininden (Görüş Dizini 2) elde edilen bulgular öğretmenlerin kavram öğretimi konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, tarih öğretmenlerinin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin , “mezun olunan fakülte, yabancı dil bilme ve kavram eğitimi alma değişkenlerine göre ANOVA sonuçları ve mesleki kıdeme yönelik t- testi sonuçlarına” bakıldığında öğretmenlerin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki farklar” olan alt probleme yönelik tartışmada tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamına giren katılımcıların, eğitim durumlarının ; %34.5'inin alan dışı bir fakülteden, %31'nin eğitim fakültesinden , %31'inin eğitim enstitüsü, %24.1 'inin yüksek lisans, %10.3'ünün doktora, mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların veri toplama aracında yer alan soruların tamamına verdiği cevaplardan elde edilen verilerin mezun olunan fakülte durumuna yönelik ANOVA sonuçları ise (Tablo 12) , kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri alt boyutunda eğitim fakültesinden mezun olanlar ile mezuniyetleri eğitim fakültesi dışından olanlar ve eğitim enstitüsü mezunu olanlar arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın nedenini eğitim fakültesi mezunlarının lisans öğrenimlerinde aldıkları, öğretim yöntem ve teknikleri dersleri kapsamında kavram öğretilmesine yönelik bilgi sahibi olurken eğitim fakültesi dışı mezun olan öğretmenlerin kavram öğretiminden yoksun olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Görüş Dizini 1'de katılımcılardan biri lisans eğitiminde aldığı öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kavram öğretilmesine ilişkin bilgi ve becerilerle donatıldığını ifade etmiştir. Katılımcılardan birisi de yüksek lisans eğitiminde “tarih eğitiminde kavram öğretisinin” ne olduğunu öğrendiğini belirtmiştir. Tartışılan literatürde tablo 12'den edinilen bulgulara ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki fark olup olmadığına ilişkin

yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre; eğitim fakültesinden mezun olanlar ile mezuniyetleri eğitim fakültesi dışından olanlar ve eğitim enstitüsü mezunu olanların görüşleri arasında “kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri” konusunda fark olduğu ortaya çıkmıştır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki farklar” olan alt probleme yönelik tartışmada tablo 13’ de “Tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri” arasında fark olup olmadığına yönelik t- testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kıdem yılı değişkeni ile kavramların bir yabancı dile ait olma durumları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonucuna göre bu farklılık 20 yıl ve üstü ve 1–20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Tablo 4’e bakıldığında, katılımcıların % 31’inin 20 yıl ve üstü , %69’nunda 1–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Mesleki kıdeme göre ortaya çıkan bu farklılığın 1-20 yıl arası kıdem öğreti olan öğretmenlerin, 20 yıl ve üstü öğretmenlere göre lisans eğitimlerinde tarih öğretimi ve kavram öğretimi ile ilgili daha çağdaş bir eğitim almaları ve bir takım eğitim bilimleri derslerinin, inceledikleri araştırmaların, yabancı dil ağırlıklı olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde, Bal, (2011) “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşleri Karşılaştırılması” adıyla, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler arasındaki farkları incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, t- testi analizi yapmış ve sonuç olarak öğretmenlerin “öğretim programı yoğunluğunu”, öğretmen adaylarının ise “yöntem ve tekniklerin bilinmemesi ve kullanılmamasını” daha yüksek oranda sorun olarak algıladıklarını ifade etmektedir (Bal, 2011). Balın çalışmasından çıkan sonuç , öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin en yeni bilgilere sahip öğretmen adaylarının tarih öğretiminin önde gelen sorunun görevde olan öğretmenlerin görüşünden farklılaşarak, modern öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin yetersizliklerde yoğunlaşması , bu çalışmadan elde edilen; 20 yıl üstü ve 1-20 yıl arası tarih öğretmenlerinin mesleki, sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih

öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark olması ile benzerlik oluşturmaktadır.

Sonuç olarak katılımcıların, veri toplama aracında yer alan ilgili sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu, tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin kavramların bir yabancı dile ait olma durumları kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin Lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma durumuna göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki farklar” olan alt probleme yönelik tartışmada tablo 14’ de görüldüğü gibi ; “öğretmenler lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alıp almadığına yönelik, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri” değişkenlerine göre ANOVA testi sonuçlarına anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Güneş ve diğ., 2010 “Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları” adıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin kavram öğretimiyle ilgili geleneksel yöntemlerden vazgeçemediklerini bu nedenle, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine başvurulup, kavram öğretisi ve kavram yanılgılarına ilişkin yetersizliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesi gerektiğini, öğretmenleri kavram öğretiminde kullanılan çağdaş yöntem ve tekniklerden bilgilendirmenin dışında onlara bu teknikleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim verilmesi ve yapılanmalarına yardımcı olunması gerektiğini belirtmişlerdir (Güneş ve diğ. , 2010). Tablo 5 ve Görüş Dizini 2 incelendiğinde, öğretmenlerinin %80’nin kavram öğretimine ilişkin eğitim almadıkları ve kavram öğretiminde çoğunlukla kavramı ezberletme, Türkçe karşılığını açıklama ve kavramlara yönelik sözel sunum yapma gibi geleneksel yöntemler kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Güneş ve diğerlerinin çalışmasından elde ettikleri “öğretmenlerin kavram öğretimiyle ilgili geleneksel yöntemlerden vazgeçemedikleri” bulgusuyla örtüşmektedir. Tablo 14 yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma değişkenine göre, sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin , “kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine” ilişkin

görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum katılımcıların %80'nin kavram öğretimine ilişkin yeterli bir eğitim almadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma durumlarına göre, sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark yoktur.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

“Tarih öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki farklar” olan alt probleme yönelik tartışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama alan tüm sorulara verdiği cevaplar Tarih öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre “kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri” alt boyutlarında ANOVA testine tabi tutulmuş ve yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %48.3’ü “orta”, %24.1’i “iyi”, %20.7’si “az”, %6.9’u “çok iyi” düzeyde bir yabancı dil bildikleri görülmektedir. Görüş Dizini 1 ‘ de yer alan sorulara verilen yanıtlarda katılımcılardan biri “Osmanlıca bilmemin kavram öğretiminde bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum” ifadesini kullanmıştır. Katılımcının bu görüşü Aydoslu, (2005)’nın “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” adıyla yürüttüğü çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmacı, 30 öğretmen adayıyla yaptığı görüşmenin sonucunda, öğretmen adaylarının yaklaşık % 89’unun, İngilizce’nin evrensel bir dil olması, yabancı yayınları takip etme, akademik ve mesleki kariyer yapma ve iyi bir öğretmenin İngilizce’ye hakim olması gibi sebeplerle İngilizce dersinin gerekli olduğunu düşündüklerini saptamıştır (Aydoslu 2005). Tarih öğretimi toplumların birlik ve beraberliğini inşa eden en önemli disiplindir. Bu açıdan her toplum tarih öğretimine özel bir önem vermekte ve tarih öğretiminin gelişimi ve daha sağlam temellerle yürütülmesi adına yapılan bilimsel çalışmalara gerekli desteği vermektedir. Bu bilimsel çalışmaları takip etmenin ilk ve en önemli yolu başka dillerde yapılan çalışmalara ulaşp onları kavrayabilmekten, başka bir ifade ile yabancı dil bilmekten geçmektedir. Bu anlamda; yabancı dil yeterliliğine sahip olan öğretmenler alanlarındaki her türlü gelişmeyi ve yeniliği takip edebilir ve kazanımlarını sınıf ortamında daha kaliteli bir öğretim yapılması adına kullanabilirler

Sonuç olarak katılımcıların sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri görüşleri arasında tarih öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre fark yoktur.

Araştırma kapsamında elde edilen; tarih öğretmenlerinin sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait olma durumlarının öğretimi zorlaştırdığı, bu durumun öğrencilerin kavramları anlamada güçlükler ortaya çıkardığı, kavramların öğretiminde görsel, işitsel araç gereç kullanımının gerektiği, kavramların öğretim programında ve ders kitabında olabildiğince güncel Türkçe karşılıkları ile sunulması gerektiği, tarih öğretmenlerinin kavram öğretilmesine ilişkin yeterli donanımına sahip olmadıkları görüşleri ilgili literatürde benzer çalışmalarla elde edilen sonuçlar tarafından doğrudan desteklenmektedir. Diğer taraftan çalışma kapsamında elde edilen verilerin işlenmesiyle edinilen tarih öğretmenlerinin yabancı dil bilme, mesleki kıdemleri, lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma ve eğitim durumları değişkenlerine göre, kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasındaki fark olup olmama durumlarına ilişkin bulguların ilgili literatürde benzer çalışmalarla elde edilen sonuçlar tarafından dolaylı yoldan desteklendiği görülmüştür.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar alt problemlerin sırasına göre sunulmuştur.

1. Öğretmenler sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait olma durumlarının öğretimi zorlaştırdığını ve kavram yanlışlarının gerçekleşme olasılığını arttırdığını düşünmektedirler. Diğer taraftan tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerinin, sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait olma durumları, öğretmenlerin lisans düzeyinde kavram öğretimine ilişkin bir ders alma durumları, kavram öğretimi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim alma durumları, öğretmenlerin çoğunluğun alan dışı bir fakülteden mezun olmalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu durum , “eğitim durumları, mesleki kıdemleri, kavram öğretilmesine ilişkin lisans düzeyinde ders ve öğretmenlik süreci boyunca hizmet içi eğitim alma durumları” tarih öğretmenlerinin kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerinin bir yabancı dile ait olma durumlarına ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

2. Tarih öğretmenleri orta öğretim 10. sınıf tarih öğretim programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci merkezli, görsel, yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılacak şekilde, öğretim yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Eğitim durumları, tarih öğretmenlerinin öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini etkilemektedir.

3. Tarih öğretmenlerinin, kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin, kavram öğretimi konusunda kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Ancak, öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kavram öğretimi konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, tarih öğretmenlerinin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin , “mezun olunan fakülte, yabancı dil bilme ve kavram eğitimi alma değişkenlerine göre ANOVA sonuçları ve mesleki kıdeme yönelik t- testi sonuçlarına” bakıldığında öğretmenlerin kavram öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark yoktur.

4. ANOVA testi sonuçlarına göre; eğitim fakültesinden mezun olanlar ile mezuniyetleri eğitim fakültesi dışından olanlar ve eğitim enstitüsü mezunu olanların görüşleri arasında “kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri” konusunda fark olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin “kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine” ilişkin görüşleri arasında fark vardır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma durumlarına göre , “sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin” görüşleri arasında fark yoktur.

7. Tarih öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre; sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin “kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri” görüşleri arasında fark yoktur.

Araştırmadan çıkan sonuçlara bakıldığında tarih öğretmenlerinin sözü edilen kavramların köken olarak bir yabancı dile ait olma durumlarının öğretimi zorlaştırdığını, bu durumun öğrencilerin kavramları anlamada güçlükler ortaya çıkardığını, kavramların öğretiminde görsel, işitsel araç gereç kullanımının gerektiğini, kavramların öğretim programında ve ders kitabında olabildiğince güncel Türkçe karşılıkları ile sunulması gerektiğini, tarih öğretmenlerinin kavram öğretilmesine ilişkin yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmış, ayrıca tarih öğretmenlerinin bir yabancı dil bilme lisans düzeyinde kavram öğretimi dersi alma durumlarına göre “kavramların bir yabancı dile ait olma durumları, kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri ve kavram öğretiminde tarih öğretmenlerinin yeterlilikleri”ne ilişkin görüşleri arasında fark olmadığı, buna karşın, tarih öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, sözü edilen kavramların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin nedenlerine ilişkin “Kavramların bir yabancı dile ait olma durumları” ve tarih öğretmenlerinden eğitim fakültesinden mezun olanlar ile mezuniyetleri eğitim fakültesi dışından olanlar ve eğitim enstitüsü mezunu olanların görüşleri arasında “kavramlara yönelik öğretim etkinlikleri” konusunda fark olduğu ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik önerilere tarih öğretmenlerine, MEB yetkililerine ve diğer araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

6.2.1. MEB Yetkililerine Yönelik Öneriler

1. Orta öğretim 10. sınıf tarih dersi kapsamında yer alan ve köken olarak bir yabancı dile ait olan kavramlar tarih öğretim programı ve ders kitabı hazırlanırken olabildiğince güncel Türkçedeki karşılıklarına yer verilerek öğretim programına dahil edilmelidir.

2. Orta öğretim 10. sınıf tarih dersi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramlar, ders kitaplarında olabildiğince çok görselle desteklenmelidir.

3. Orta öğretim 10. sınıf tarih dersi kapsamında öğretim programı ve ders kitabında yer alan ve köken olarak bir yabancı dile ait olan kavramların daha iyi öğretilebilmesi adına, kavramların etraflıca açıklandığı, görsellerle gösterildiği ve kavramlara yönelik çalışma yapraklarının yer aldığı, 10. sınıf tarih ders kitabına ek olarak bir kitapçık hazırlanmalı.

4. Okulların fiziki ortamları orta öğretim 10. sınıf tarih dersi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde görsel, işitsel, görsel-işitsel materyallere ve olabildiğince gerçek obje ve nesnelere yer verilebilecek şekilde geliştirilmelidir.

5. Öğretmenlerin kıdem durumları ilerledikçe, tarih dersi kapsamında yer alan ve köken olarak bir yabancı dile ait olan kavramların öğretimi konusunda hizmet içi eğitim kurslarına alınmalıdırlar.

6. MEB yayınları, Orta öğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitabının, tarihsel kavramların açıklamalarının bulunduğu sözlük kısmında bulunan yabancı dil kökenli kavramlar, bağlı bulundukları alt ve üst kavramlarla, eş ve zıt anlamlı kavramlarla, açıklamalı örnekleriyle ve örnek cümlede kullanımlarıyla birlikte verilmeli, kitabın sözlük kısmı geliştirilmelidir.

7. Alan dışı bir fakülteden mezun olan öğretmenlerinin, öğretim yöntem ve tekniklerine ve kavram öğretilmesine ilişkin yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

6.2.2. Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. Tarih dersi öğretmenleri orta öğretim 10. sınıf tarih dersi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli öğretilen kavramların öğretiminde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenci öğretimi esas alan, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerini benimseyip, tarih derslerine yansıtmalıdırlar.

2. Tarih dersi öğretmenleri orta öğretim 10. sınıf tarih dersi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde, öğrencilerin kişisel sözlük geliştirme çalışması yaptırarak öğrencilerin sözü edilen kavramları okuma, yazma,

anlamını araştırma, grupta ve cümle içinde kullanma gibi etkinlikler yoluyla kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamalıdır.

3. Tarih dersi öğretmenleri öğrencilerin kazanımlarını ölçmek için uyguladıkları sınavlara öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik soruları dâhil etmeli ve belirlenen kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımı dikkate alınarak öğretim yapılmalıdır.

4. Tarih dersi öğretmenleri, orta öğretim 10. sınıf tarih öğretim programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılabilir duruma gelmeleri için, öğretim sırasında kavram haritaları tekniğine olabildiğince sık yer vermelidirler.

6.2.3. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Benzer bir çalışma yürütmek isteyen araştırmacılar, öğrencilerin orta öğretim 10. sınıf tarih dersi programı ve ders kitabında yer alan yabancı dil kökenli kavramlara yönelik kavram yanlışlarını, tutumlarını ve öğrencilerin kavramları anlama düzeylerini ortaya koyan ve öğrencilerin kavramları öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerle yönelik çözüm yolları arayan çalışmalar yapabilirler.

2. Diğer araştırmacılar daha çok hangi yabancı dil kökenli kavramların öğretiminde güçlüklerle karşılaşıldığını ortaya koyan ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik sonuçlar ortaya koyan çalışmalar yapabilirler.

7. KAYNAKLAR

- Acat, B.M. (2008) "Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33, s. 1–16,
- Akbaba, B.(2005) "Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı" *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 185–197, Kırşehir.
- Akinoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007), "Türkiye 'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Kavramlarını Kazanma Durumu ve Değerlendirilmesi" *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayfa; 18 -137, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Aktekin, S.(2010) "Orta Öğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Önemi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, Sayı (1), Sayfa.86–105, ISSN: 1304–9496, Çanakkale
- Al-Qhatawneh, K. (2009) Concept Based Instruction and Teacher Planning and Student Achievement in Persuasive Writing, *International Journal of Education Of Science*, 1(1): 45–51.
- Ata, B.(2002) "Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "Müze Eğitimine " İlişkin Görüşleri", T.C. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Ata, B. (2002) "Müzelerle ve Tarihi Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri", T.C. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Atasayar, A. (2008) "Kavram Öğretimi Sürecine Yönelik İçerik Geliştirme Aracının Tasarlanması ve Kullanışlılığı" Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Ataseven, B.(2012) "Nitel Bilimsel Araştırmalarda Veri kalitesinin Önemi", *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Dergisi, Cilt 33, Sayı 2, s. 543–564, İstanbul.
- Aydoslu, U. (2005) "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Program Geliştirme ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi s.78 Isparta <http://eprints.sdu.edu.tr/289/1/TS00453.pdf> (17.05.2013) saat: 22:38
- Bal, M.S., (2011) "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşleri Karşılaştırılması", Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2011, Cilt: 8, Sayı:15, s.371- 387, Kastamonu.
- Bal, M.S., Yiğittir, S.(2012) "Okul Duvarlarındaki Görsellerin Tarih Öğretimi Açısından İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20, No:3, s. 999–1016, Kastamonu.

- Baysarı, E. (2007) “İlköğretim düzeyinde 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi”, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
(http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/tez/esra_baysari.pdf) 01.05.2013 saat 15:15.
- Candan, A. S. , Koçer, Ö. (2013) “Tarih Derslerindeki Kavramların Algılanma Düzeylerine İlişkin Bir Değerlendirme” *Karabük Üniversitesi Tarih ve Kültür Sanat Araştırmaları Dergisi*, Sayfa; 353–373, ISSN: 2147–0626, Zonguldak.
(<http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php>) 07/01/2013 saat 15:30.
- Cankoy, O. (2000) İlköğretimde Kavram Haritalarının Kullanılması Lefkoşa: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Yayınları, s.57–68, Lefkoşa.
- Coştu, B., Çepni, S., Yeşilyurt, M. (2002) “ Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Bilgisayar Destekli Rehber Materyallerin Kullanılması” 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Cilt. 2, Yayın 1, s. 1401–1407, (16–18 Eylül 2002), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi Ankara.
- Coştu, B: Ayaz, A. Ünal, S.(2007) “ Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri Kaynama Kavramı”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 15 No:1, s.123–135, Kastamonu.
- Çaycı, B. Demir, M.K. , Başaran, M. ve Demir, M. (2007) “Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15, No:2, s. 619–630, Kastamonu.
- Çepni, S. (2005) “Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş”, İkinci Baskı, ISBN: 975–41710002, s. 4–144, Trabzon.
- Çoban, B. (2007) “Öğretim Tekniği Olarak Kavram Haritalarının Atletizm Dersinde Kullanılması”, Fırat Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1 s.161–171, Elazığ.
- Demircioğlu İ.H.(2006) “Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyinde Tarih Müfredat Programlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi”, Fırat Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2, Sayfa: 133–146, Elazığ.
- Demircioğlu İ.H. (2007) “Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi” Bilig, sayı 42, s. 77–93, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Mütevelli Heyet Başkanlığı, Konya.
- Demircioğlu İ.H., Tokdemir , M. A. (2008) “Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev, İçerik”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 6, No. 15, s. 69–88,
- Demircioğlu, İ.H.(2008) “Türkiye’de Tarih Eğitimin Tarihi” *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* Cilt 6 Sayı 12 s. 431–450 ISSN 1303–9369
- Demircioğlu, İ.H. (2010) Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, s. 13, Ankara.
- Demircioğlu, İ.H. (2012) “ Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Eğitime Etkileri”, Milli Eğitim, Sayı 193, s. 115–125

- Demirel, Ö. (2000) Türkçe Öğretimi, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Sayfa; 3–11, Ankara. Demirel, Ö. (2010) Eğitimde Program Geliştirme Pegem Yayıncılık 12. Baskı, s. 3–167 Ankara
- Dinç, E. (2006), “Tarih Eğitimcilerinin, Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri”, Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, s. 263–276, Kırşehir.
- Gündoğdu, E.A. (2012) “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Kavram Öğretisi Açısından İncelenmesi” Dicle Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayfa; 1308–6219
- Güneş, T. Dilek, N.Ş., Demir, M. Hoplan, M. Çelikoğlu, ES. (2010) “Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel Bir Çalışma” International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11–13 November, ISBN: 978 605 364 104 9, Antalya, Turkey.
- Ho, A. Watkins, D. Kelly, M. (2001) “The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme”, *Higher Education* 42: 143–169, *Kluwer Academic Publishers*, Netherlands.
- Işık, H. (2008) “Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16, No: 2, s. 389–402, Kastamonu.
- Işık, H. (2011) “Orta Öğretim Tarih Derslerinde Birinci Ve İkinci EL Kaynaklar İle Etkinlik Temelli Ders İşlemenin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerine Etkisi”, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1, Turkey.
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1231985634_%C4%B1%C5%9F%C4%B1khasan.pdf
 (10.09.2012) saat: 10:00
- İlter, B. Er, S. (2007) “Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15, No:1, s.21–30, Kastamonu.
- İşcan, A. (2006) “Anlam Bilgisi Konularının Öğretimi” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature, History of Turkish or Turkic*, Volume 6/2, Spring 2012, pp. 503–522,
http://turkishstudies.net/Makaleler/1928167635_35İşcan%20Adem.pdf
 01/04/2013 saat: 18:15
- Joseph, S. (2012) “Differential Perceptions of Teachers and Students about the Teaching and Learning of History at the Upper Secondary School Level” *Caribbean Teaching Scholar Vol. 2, No. 2, November 2012*, 79–91 Educational Research Association
<http://libraries.sta.uwi.edu/journals/ojs/index.php/cts/article/view/306>
 (17.05.2013) saat: 23:10
- Karasar, N. (2006) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, s.77–174, Ankara.

- Kılıç, F. (2007) "Kavramların Öğretiminde Kavram İçerik Öğelerinin Açıklanmasının Akademik Başarıya ve Bilimsel Esnekliğe Etkisi" , Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, s. 145–161, Mersin.
- Kielbasha O. N.(2004) "Teaching For Understanding: The Importance of Developing a Conceptual Frame Work"
https://curriculumfellows.hms.harvard.edu/sites/curriculumfellows.hms.harvard.edu/files/Seminar_12-8-11_Post_0.pdf (09.05.2013) saat: 14 : 00
- Köksal, M. S. (2006) " Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi"
Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt: 14 No: 2 s. 473–480, Kastamonu
- Köse, S. Kaya, F. Gezer, K. Kara, İ. (2011) "Bilgisayar Destekli Kavramsal Değişim Metinleri: Örnek Bir Ders Uygulaması", Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, ss. 73–88.
- Köstüklü, N. (2003) , Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi 3.Cilt Günay Ofset s. ;189–190, Konya.
- Novak, J.D. Canas, J. A. (2006) "The Theory Underlying Concept Maps and How to Constuct and use Them Technical Report IHMC Cmap Tools" , 2006-01, Rev 01-2008,
<http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyin gconceptmaps.htm> 01/04/2013 saat: 18.30
- Özdaşlı, K. Çelikkol, Ö. (2012) " Psikolojik Sözleşme: Kavramsal Çerçeve ve Bir İçerik Analizi" Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issn: 1309-1387 sayı:7 s. 131-154
- Öztürk, İ. H.(2009) "Yeni Orta Öğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme" Birinci Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1–3 Mayıs, Çanakkale.
<http://www.tarihegitimcileri.org.tr/index.php/yay-nlar/makaleler/75>
 (01.05.2013) saat: 11:00
- Öztürk, İ. H. (2011) "Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme" *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 2(1), s. 37–58 <http://sosyalbilgiler.org/>
 (15.04.2013) saat: 16:00
- Özyürek, M. (1983) Kavram Öğrenme ve Öğretme, T.C. Atatürk Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2,1983. 347–366, Erzurum.
- Read, R. J. (2006) "Children's Misconceptions and Conceptual Change in Science Education" School of Chemistry , The University of Sydney, Australia.
http://www.asell.org/global/docs/conceptual_change_paper.pdf
 (09.05.2013) saat: 15:00
- Sünbül, A.M. Çalışkan, M.(2010) "Kavram haritasının Öğretimi" International conference on New Trends in Education and Their Implications, 11–13 November, ISBN: 978 605 364 104 9, Antalya, Turkey.
http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/_04._program.pdf)

- Şahin, M. T. (2006) “Özel Dershanelerde Tarih Öğretimi ve Tarih Öğretmenlerinin Sorunları Kastamonu İli Örneği” T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Şıvgın, H. (2009) “Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişimindeki Önemi”, *T.C.Gazi Üniversitesi, Akademik Bakış*, Cilt 2, Sayı 4, s.35–52, Ankara.
www.ataum.gazi.edu.tr/posts/download?id=46652 (22.12.2012) saat: 16:30
- Şeker, M., Yılmaz, K. (2011) “Sosyal Bilgiler Öğretimine Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Kavram Yanılgıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. I, Sayfa: 308–305, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Şengül, T. Akça, N. (2009) “Tarih Öğretimi İçin Yaratıcı Ortamlar”, Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı ,(1-3 Mayıs), Çanakkale.
[http://www.academia.edu/1103828/Tarih ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanan Etkinliklerin Yontem ve Teknikler Acisindan Incelenmesi](http://www.academia.edu/1103828/Tarih_ve_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Uygulanan_Etkinliklerin_Yontem_ve_Teknikler_Acisindan_Incelenmesi)
(02.11.2013) saat: 20:00
- Taylor, T. , Young, C. (2003) Making History, A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools, ISBN: 0-9751713-0-5 , Ed.Ms Lan Wang, Woven Words, Curriculum Corporation, Commonwealth of Australia
<http://www.curriculum.edu.au>
(15.05.2013) saat: 23:00
- T.C. MEB (2008) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2008 Orta Öğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı, MEB yayınları, Ankara
- T.C. MEB (2013) Orta Öğretim 10. Sınıf Osmanlı Tarihi Ders Kitabı, MEB yayınları, Ankara
- TDK Sözlük (2013), (www.tdksozluk.com/s/kavram/) 13.04.2013 saat: 13:55
- Thomson, F. Logue, S. (2006) “An Exploration of Common Student Misconceptions in Science”, *International Education Journal*, 2006, 7(4), 553–559, ISSN 1443–1475, Shannon Research Press. <http://iej.com.au>
(09.05.2013) saat: 16:30
- Turanlı, N. , Keçeli, V. Türker, N.K. (2007) “Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Karmaşık Sayılara Yönelik Kavram Yanılgıları ve Ortak Hataları” Balıkesir Üniversitesi, *Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2,9, Sayı: 2, s. 135–149, Ankara. Vuran, S. & Çelik, S. (2012) Örneklerle Kavram Öğretimi, Vize Yayınları, ISBN 978–605–4551–46–0 S. 13–35, Ankara.
- Yazıcı, K. (2009) “Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle Karşılaştırılması” Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 33, s.423–435, Konya.
- Yıldız, Ö. (2003) “Türkiye’ de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15, s. 181–190, Konya.

Yılmaz, K. Çolak, R. (2012) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritaları Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı ve Bilgilerinin Kalıcılık Düzeylerine Etkisi” *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s.1–16, Sivas.

Zirbel, E. L. (2005) “Teaching to Promote Deep Understanding and Instigate Conceptual Change”, Tuft Universty.
(<http://cosmos.phy.tufts.edu/~zirbel/ScienceEd/Teaching-for-Conceptual-Change.pdf>) 01/05/2013 saat: 12:20

8. EKLER

9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

Sabri Kızıltan 1983 yılında Trabzon'da doğdu. İlk Öğretimini Trabzon Cumhuriyet İlkokulu ve orta öğretimini Trabzon Yunus Emre Anadolu Lisesinde tamamladı. 2001 yılında kazandığı Anadolu Üniversitesi İngilizce öğretmenliği bölümünden 2007 yılında mezun oldu. 2008 yılında MEB'de İngilizce öğretmeni olarak göreve başladıktan sonra, 2009 yılında KTÜ Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan KIZILTAN, halen Trabzon Endüstri Meslek Lisesi'nde İngilizce öğretmenliği görevine devam etmektedir.

Adres : Zağnos Toki Konutları A1 Blok Kat 6 NO 16 Bahçecik Mevkii Merkez –TRABZON

Tel. : 05323453103

Mail : sabrikiziltan@gmail.com