

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

12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ
DERSİNE KARŞI İLGİ VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma İlknur ADALI

TRABZON
Şubat, 2012

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

**12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ
DERSİNE KARŞI İLGİ VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Fatma İlknur ADALI

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK**

**Trabzon
Şubat, 2012**

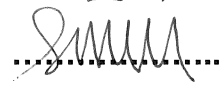
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 13/02/2012

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK



Üye : Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

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 almak 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.

Fatma İlknur ADALI

13/02/2012

ÖNSÖZ

İnsanoğlu var olduğundan beri sürekli bir değişim içindedir. Günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmeler eğitim alanında da büyük öneme sahiptir. Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlilik ve bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal süreçleri içerir. İnsanların iyi eğitim almış olmaları ve her alanda kendilerini yetiştirmiş olmaları beklendiğinden okullarda verilen eğitimin önemi daha da artmaktadır. Günümüzde devletlerin gelişmişliği eğitilmiş insan gücüne bakılarak yapılmaktadır. Nitelikli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için bireylerin ilgilerini, düşüncelerini, yeteneklerini ve beklentilerini göz önüne alarak, onlarda olumlu tutumlar geliştirilmeli ve bu sayede derslerin sevdinilmesi sağlanmalıdır.

Bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Araştırma 12. sınıf öğrencilerinin 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK'e ve Sinop ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan çok değerli okul idarecileri ve öğretmenlerine, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sinop il merkezi 12. sınıf sosyal bilimler bölümünde öğrenim gören sevgili öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez çalışmam sırasında bana her türlü maddi ve manevi desteği veren sevgili aileme ve eşime de teşekkür ederim.

Şubat 2012

Fatma İlknur ADALI

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa Nr.</u>
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER	2-5
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Problemi	2
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	4
1.7. Araştırmanın Hipotezleri.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	6-10
--	------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. SOSYAL BİLİMLER, TARİH VE ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİNE GENEL BAKIŞ	11-41
3.1. Sosyal Bilimler	11
3.2. Tarih	13
3.3. Tarih Öğretimi.....	13
3.4. Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	14
3.5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi	15

3.6. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Amaçları.....	16
3.7. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı	17
3.7.1. Programın Temel Yaklaşımı	17
3.8. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler.....	19
3.9. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı	33
3.10. Tutum, Tutumun Öğeleri, Tutumun Ölçülmesi	38
3.10.1. Tutum.....	38
3.10.2. Tutumun Öğeleri.....	40
3.10.3. Tutumların Ölçülmesi	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ VE DESENİ	42-52
4.1. Metodoloji, Metot ve Teknik	42
4.2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	45
4.2.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	46
4.2.2.1. Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi.....	47
4.2.2.2. Araştırmada Kullanılan Mülakat ve Geliştirilmesi	50
4.3. Araştırmanın Evreni	50
4.4. Araştırmanın Örneklemi.....	50
4.5. Araştırmanın Pilot Çalışması	50
4.6. Veri Analizleri.....	51
4.6.1. Anket ve Mülakat Analizi	51

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR	53-81
5.1. Anketten Elde Edilen Bulgular	53
5.2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular	67
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	75
YARARLANILAN KAYNAKLAR	82-89
EKLER.....	90-97
ÖZGEÇMİŞ	

ÖZET

12. Sınıf Öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi

12. sınıf öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (Ç.T.D.T.) dersine karşı ilgi ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Sinop ilindeki liselerde Ç.T.D.T. dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evren içinden basit rastgele örneklem seçim yöntemi ile seçilen Sinop ili merkezindeki farklı programlı liselerde öğrenim gören 86 ortaöğretim 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçlarından anket ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 37 sorudan oluşan bir anket formu geliştirilerek 86 öğrenciye uygulanmıştır. Anketin yanı sıra araştırmada 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiş ve 40 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için İstatistik Paket Programı (SPSS) kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları kullanılmıştır. Ankette niceliksel verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Mülakattan elde edilen bulguların analizinde betimsel analiz kullanılarak öğrencilerin verdikleri cevaplar, ortak ya da farklılıklara göre kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda 12. sınıf öğrencilerinin genel olarak Ç.T.D.T. dersine karşı ilgi ve tutumlarının orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Ç.T.D.T. dersinin faydasına ilişkin olarak olumlu tutum ve düşünceye sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, İlgi ve Tutum.

ABSTRACT

Evaluation of 12th Grade Students' Interest And Attitudes Toward Modern Turkish And World History Course

The aim of this study is to examine the interests and attitudes of 12th grade students toward Modern Turkish and World History course. In this study descriptive method was used. The research population of the study included students who were taking Modern Turkish and World History course at high schools in Sinop city. In this case, 86 secondary school students who were studying as 12th graders at social sciences departments in various program high schools were chosen as participants by using random sample choosing method.

Questionnaire and semi-structured interview were used as data collection tools. In accordance with the purpose of this study, a questionnaire including 37 questions and a semi-structured interview forms including 8 questions were prepared. In this context the questionnaire was implemented with 86 students and the semi-structured interview was applied on 40 students.

In the evaluation of the findings of the study, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) is used in analyzing statistical data. While assessing study data descriptive statistical methods are used. Also, in comparing quantitative data in the questionnaire Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H-Test are used. In analyzing the findings of the interviews descriptive analysis was used and student answers are categorized according to their common or different properties. As a result of the study, the interest and attitudes of 12th grade students towards Modern Turkish and World History courses are at mid-range. It is also found that the students have positive attitudes and opinions regarding the benefits of Modern Turkish and World History courses.

Key Words: Modern Turkish and World History, Interest and Attitude.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablo Adı	Sayfa Nr.
1.	Sunuş, Buluş ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejilerinin Özellikleri.....	21
2.	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutum Ölçeği Faktör Yapısı	49
3.	Demografik Özellikler	54
4.	Tarih Derslerinin Önemi	55
5.	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Derslerindeki Materyallerin Kullanım Sıklığı	56
6.	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretmenine İlişkin Tanımlar	56
7.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumları	57
8.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	58
9.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı	59
10.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	60
11.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğrencilere Faydalı Olduğu Düşüncesine Göre Dağılımı.....	62
12.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine İlgi Seviyesine Göre Dağılımı	63
13.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Çalışma Saatine Göre Dağılımı	65
14.	Ç.T.D.T. Dersi Hakkında Öğrenci Düşünceleri	67
15.	Ç.T.D.T. Dersinde Öğrencilerin Kendilerini Başarılı Bulma Durumları	68
16.	Ç.T.D.T. Dersinde Öğrencilerin Kendilerini Başarılı ya da Başarısız Bulma Nedenleri.....	69
17.	Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersini Sevme Durumları.....	70
18.	Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersini Sevme ya da Sevmeme Nedenleri	70

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
19.	Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersinde Kullanılmasını İstedikleri Ders Araç-Gereçleri.....	71
20.	Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersinde Kullanılmasını İstedikleri Öğretim Yöntemleri	72
21.	12. Sınıf Sosyal Bilimler Bölümü Öğrencilerine Göre Ç.T.D.T. Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler	72
22.	Ç.T.D.T. Dersi İle İlgili Öğrenci Önerileri	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1.	Tartışma Yöntemi.....	24
2.	Öğretim Teknikleri.....	27
3.	Bireyselleştirilmiş Öğretimde Yapılan Çalışmalar	32
4.	Duyu Organlarına Göre Bilgilerin Kalıcılık Oranları	34

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik Nr.</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1.	Öğretim Yöntemlerinin Ortalamaları	57

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Bkz.	: Bakınız
Ç.T.D.T.	: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi
Ed.	: Editör
f	: Frekans
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
KW	: Kruskal Wallis H-Testi
Max	: Maksimum
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Min	: Minimum
MW	: Mann Whitney-U Testi
N	: Öğrenci Sayısı
Ort	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi (Yanılma Payı)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TDK	: Türk Dil Kurumu
Yay	: Yayıncılık
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Toplumların yapısının değişmesiyle eğitim de boyut değiştirmiştir. Yeni bilgiler, yeni eğitim teknolojileri, yeni yaşam deneyimleri toplumun değişmesini etkileyen faktörlerdir. Eğitim, toplumsal boyutta yeniden üretimi, bireysel boyutunda çeşitli rol ve becerilerin kazandırılmasını sağlar. Ülkeler kendi ihtiyaçlarına cevap verecek ve gelişmelerini sağlayacak bireyler yetiştirmek ister, bu doğrultuda eğitime değişik misyonlar yükler. Her alanda yaşanan değişim toplumlarda eğitimin önemi giderek arttırmış, eğitim sadece okullarda değil, tüm yaşamı kapsayacak şekilde genişletilmiştir (İçli, 2001: 65).

Eğitimi bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eden, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, değer sistemleri ile ilgili seğimlerini biçimlendiren, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazanmasına yardım eden bir süreç olarak tanımlarız. Bu süreçte bireyin, bedensel, zihinsel, toplumsal, duygusal, ahlaki ve kültürel potansiyellerinin bilinçli bir şekilde istendik yönde geliştirilmesi esastır (Bayram, 2006: 23).

Eğitim toplumsallaşmanın önemli bir boyutunu oluşturur. Eğitim sadece belli bilgi ve becerilerin kazanılması süreci değildir; değerler ve inançların şekillenmesine de yardımcı olur. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve tarih dersleri öğrencilerin toplumsallaşma süreçlerinde ve onların belli değerleri ve inançları tanımlarında önemli bir rol oynamaktadır (Aktekin ve diğerleri, 2009: 12).

Türkiye’deki eğitimciler son yıllarda tarih programlarında Türkiye ve Dünyayı ilgilendiren çağdaş siyasi, sosyal ve ekonomik konuların ele almamasını eleştirdiler. Bu eleştiriler neticesinde MEB problemi çözmek maksadıyla “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” dersinin okutulmasına karar verdi. Bu teşebbüs son derece olumlu bir gelişme olmakla birlikte yetersizdir. Çünkü liselerin sadece sosyal bilimler alanında ve 12. sınıflarda okutulmaktadır. Bu alanlarda okuyan öğrenci sayısı oldukça sınırlıdır (Aktekin ve diğerleri, 2009: 59).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sinop ili merkezindeki liselerde öğrenim gören 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi “12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumları ne düzeydedir ?” sorusunun cevabını bulmaktır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sinop ili merkezindeki liselerde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan öğretim araç-gereçlerin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarına etkileri nelerdir?
2. Sinop ili merkezindeki liselerde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarına etkileri nelerdir?
3. Sinop ili merkezindeki 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını öğretmenleri hakkındaki görüşleri etkileri nelerdir?
4. Sinop ili merkezindeki Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin müfredat içeriğinin 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin ilgi ve tutumları üzerindeki etkileri nelerdir?

5. Sinop ili merkezindeki 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin faydalı olduğu düşüncesi ne düzeydedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ortaöğretim kurumlarında sadece 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerine okutulan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı öğrenciler nasıl bir tutum içerisinde? Öğrenciler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini sıkıcı ve faydasız bir ders olarak mı yoksa eğlenceli ve faydalı bir ders olarak mı algılamaktadırlar? Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını etkileyen etmenler nelerdir? Bu etmenler arasında öğretmenlerin izledikleri eğitim anlayışı, kullandıkları strateji, yöntem ve teknik, araç-gereçler yer almakta mıdır? Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için öğretmenler dersin öğretim sürecini çok iyi planlamaları ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygulamaları gerekmektedir. Ortaöğretim kurumlarında Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinin nasıl öğretildiği ve öğrencilerin bu derse karşı ilgi ve tutumlarının belirlenmesi öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde planlanmasını sağlayacaktır. Bu nedenle ilgili alanda genel bir çalışma yapılmasının faydalı olabileceği düşünüldüğünden, yapılan çalışma Sinop ili merkezindeki farklı programlı liselerde 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının ölçülmesi, ilgi ve tutumlarına yönelik kullanılan araç-gereçlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Ortaöğretim kurumlarının tarih müfredat programına yeni eklenen bir ders olan Ç.T.D.T. dersi, bu dersi okuyan 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin bu derse ve yakın tarihe karşı ilgi ve tutumlarını çeşitli değişkenlere göre (dersin öğretim yöntemi, öğretmeni, müfredat içeriği ve faydalılık etkileri) ölçen başka çalışmanın bulunmaması, bu dersle ilgili yapılacak araştırmalara ve araştırmacılara yol gösterebileceği ümidiyle böyle bir çalışma yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma yalnızca liselerin 12. sınıflarında öğrenim gören sosyal bilimler bölümü ile sınırlı tutulmuştur.

2. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sinop il merkezindeki liselerin 12. sınıflarında öğrenim gören sosyal bilimler bölümü öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ile sınırlıdır.
4. Sinop ili Anadolu Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Sinop Lisesi ile sınırlıdır.
5. Araştırma için ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklar ile sınırlıdır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin anket ve mülakat sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin anket ve mülakat sorularına objektif (tarafsız) olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.
2. Uygulanan ölçme araçlarıyla elde edilen bilgi ve bulguların doğru olduğu kabul edilmiştir.
3. Örneklem olarak seçilen okullar evreni temsil edebilecek niteliktedir.
4. Öğrencilerin anket ve mülakat sorularına samimiyetle ve hiçbir etki altında kalmadan cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.7. Araştırmanın Hipotezleri

1. Liselerdeki 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı olumlu bir tutum sergilemektedir.
2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretmenleri, bu dersin öğretiminde araç-gereç kullanımına yeterince önem göstermektedir.
3. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretmenleri, dersin öğretiminde öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince kullanmamaktadır.
4. Liselerdeki 12.sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencileri Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretmenlerine karşı olumlu tutum sergilemektedirler.
5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi müfredat içeriği bilgi yüklü ve yoğundur.
6. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde genelde soyut kavramlar kullanılmaktadır.

7. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretilmesinde kullanılan ders kitapları yetersiz kalmaktadır.
8. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi düşüktür.
9. Öğrencilerin yakın tarihe karşı ilgi ve tutumları yüksekken, uzak tarihe karşı ilgi ve tutumları düşük düzeydedir.

Bu bölümde, araştırma ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler, araştırmanın amacı, problemi, önemi, varsayımları (sayıltıları), sınırlılıkları ve hipotezleri ile ilgilidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilişkin ilgili literatürde bazı çalışmalara rastlanmıştır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmalar;

Alpkaya'nın "20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi" adlı kitabında yeni ve çağdaş bir tarih eğitime katkıda bulunmak üzere hazırlanmıştır. Kitapta, 20. yüzyıl dünyasının ve o dünyanın bir parçasını oluşturan Türkiye'nin yaşadığı tarihsel süreci ağırlıklı olarak siyasal ve ekonomik tarih bakış açısıyla anlatmaktadır. 20. yüzyılda dünyayı ve Türkiye'yi anlamının, 19. yüzyılda neler olduğunu bilmekten geçtiği düşüncesiyle 1789 Fransız Devrimi ile başlayarak ardından yaşanan Sanayi Devrimi, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri Birinci ve İkinci Dünya Savaşları gibi Dünya'yı ve Türkiye'yi etkileyen konulardan bugüne kadar yaşanan diğer gelişmeleri de ele almaktadır (Alpkaya, 2005).

Dinç "Türk Tarih Öğretimi Programlarında Değişiklikler ve Avrupa Tarihinin Yeri" adlı çalışma yapmıştır. Bu çalışma ülkemizde tarih öğretimi anlayışının 1930'lerden günümüze kadar gösterdiği değişimleri ele almaktadır. Tarih yazımı ve anlayışında çeşitli dönemlerde görülen genel değişimlerin tarih öğretimimizi nasıl ve ne yönde etkilediği müfredat programları ve dolayısıyla ders kitaplarında farklı dönemlerde uygulamaya konulan değişikliklerle karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, cumhuriyet döneminin başından günümüze kadar çeşitli dönemlerde yürürlüğe konulan müfredat programları ve bu dönemlerde okutulan çeşitli ders kitapları incelenerek söz konusu değişimlerin Avrupa tarihine nasıl yaklaşıldığını ve bu alana programlarda ve ders kitaplarında ayrılan yer ve saatlerin artırılıp kısıtlanması üzerindeki etkileri ülkemizin gelişmiş olduğu sosyo-kültürel ve siyasal değişimler de dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Dinç, 2006).

Saydam "Çok Kültürlü Bir Avrupa için Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi" adlı kitapta Öğrenilemeyen Asır: Türkiye'de XX. Yüzyıl Tarihinin Öğretilmemesi bölümünde

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin önemini vurgulayarak, bu dersin tarih müfredat programlarına eklenmesini olumlu bir teşebbüs olarak değerlendirmektedir. Saydam, 2008 sonu ve 2009 başlarında Kayseri ve Trabzon’ da toplam 88 Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile 515 Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayına ‘Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimcilerini Çok Kültürlü Avrupa İçin Eğitmek’ başlıklı proje kapsamında uygulanan ankete yer vermiştir. Bu ankette dikkat çekici sorular vardır: “Müfredat programlarında Avrupa tarihine yeterince yer verilmeli midir? Avrupa tarihi ile ilgili konuları derslerimizde daha fazla öğretmek/öğrenmek gerektiğine inanıyor musunuz?” soruları sorulmuş ve öğretmenlerin, sırasıyla %74-67, öğretmen adaylarının ise %71-71 oranında “hayır” cevabı verdiği görülmektedir. Yine aynı şahıslara “Derslerinizde dünya tarihiyle ilgili konuların daha fazla anlatılması gerektiğine katılıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplarda öğretmenlerin % 65, öğretmen adaylarının %85 oranında dünya tarihi ile ilgili konuların müfredat programlarında çok daha fazla yer alması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Anket sonuçlarının değerlendirilmesinde ortaya çıkan bir diğer önemli nokta; Türkiye’ deki müfredat programlarında “yakın zamanlar” da ki tarihi olayların yer almamasından kaynaklanan ciddi bilimsel/egitimsel sorunların olduğudur (Aktekin ve diğerleri, 2009).

Öğrencilerin tarih dersine ilişkin tutumlar ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmalar;

Çapa’nın yürütücülüğünü yaptığı KTÜ Araştırma Fonunca desteklenen “Lise Öğrencilerin Tarih Derslerine Karşı İlgi ve Tutumları” konulu proje kapsamında, Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki beş il (Ordu, Giresun, Trabzon, Rize, Artvin) merkezlerinde genel liselerde, öğrencilerin tarih dersine karşı ilgi, tutum ve bu derslerde kullanılan yöntemlerin ne olduğu incelenmiştir. Çalışmada belirlenen soruların cevaplarını ortaya koymak için alan taraması (Survey) yapılmıştır. Bu çerçevede , verilerin hem niteliksel hem de niceliksel olarak elde edilmesi amaçlanmış ve veri toplama aracı olarak anket ve yarım yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Öğrencilerin görüş ve tutumlarının ne olduğunu ortaya koymak amacıyla öğrencilerle anket yapılmıştır. Buna ilaveten, anket çalışmasından elde edilen verilerin ışığı altında, çalışmanın yapıldığı öğrencilerin tarih öğretmenlerine yarım yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucu, beş farklı liseden 559 öğrenciyle anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışmasının sonuçlanmasından itibaren, elde edilen veriler değerlendirilmiş ve bu değerlendirmenin

ışığı altında mülakat soruları oluşturularak 2001 yılı içinde adı geçen liselerde toplam 12 tarih öğretmeniyle yarım yapılandırılmış mülakat çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucu öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerin öğrencilerin derse karşı ilgileri konusunda birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Tarih öğretmenleriyle yapılan mülakatlar sonucu, tarih öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih derslerine karşı ilgi ve tutumlarının istenilen düzeyde olamadığını ifade etmişlerdir (Çapa, 2003).

Demircioğlu da “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri” adlı bir çalışma yapmıştır. Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçları hakkındaki düşünceleri, bu dersin işlenişi ve öğrencilerin tarih derslerine yönelik görüşlerini ortaya koyması açısından önemlidir. Ülkemizde lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri hakkındaki çalışmaların sayısının sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede, ülkemizdeki lise öğrencilerine göre tarih dersinin amaçlarını ortaya koyacak bir çalışmanın faydalı olabileceği düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, Trabzon ilindeki 10 liseden 466 son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiş olup çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen verilerin ışığı altında, lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun tarih dersinin amaçlarını geçmişi öğrenme ve geçmişten ders alma olarak algıladıkları ve bu alanda dünyada meydana gelen gelişmelerden haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır (Demircioğlu, 2006).

Dinç ise “Tarih Eğitimcilerinin Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, 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 olabilmektedir. Bu çalışmada tarih öğretmen adayları, tarih öğretmenleri ve tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçlarıyla ilgili tutum ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Anket , Ankara’ da bulunan çeşitli türdeki liselerde görev yapan ve rastgele seçilen 60 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın tarih eğitimcisi ve öğretmen adayı katılımcıları ise çeşitli illerde bulunan üç üniversitenin eğitim fakültelerine bağlı Tarih Öğretmenliği

Anabilim Dalı ğretim elemanları ve son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadırdır. Araştırmaya toplam 26 ğretim elemanı ve 136 ğretmen adayının katılımı sağlanmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların mevcut lise tarih programını yetersiz ve sınırlayıcı bulduklarını; geliştirilmesini istediklerini göstermektedir. Öte yandan, katılımcıların tarih öğretiminin amaçları ve okullardaki yeri, konusundaki düşünceleri ile mevcut programdaki anlayışın genel olarak örtüştüğü tespit edilmiştir (Din, 2006).

Demircioğlu'nun "Tarih ğretiminde ğrenci Merkezli Yaklaşımlar" adlı kitabında Tarihin tanımı yapılp Tarih ğretiminin genel amaçları hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca, kitapta öğrencilere kazandırılabilcek bazı nitelikler irdelenerek örneklerle açıklanmıştır. Bunların yanı sıra kitapta hikayelere, örnek olaylara ve drama ya dayalı tarih öğretimiyle ilgili bilgiler verilmiştir (Demircioğlu, 2007).

İskender "Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları" adlı çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, Eğitim Fakóltesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu son sınıfta okuyan ğretmen adaylarının tarih dersine ve tarihe yönelik tutumlarını bölümler bazında ve cinsiyete göre incelemektir. Çalışmanın rneklemini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakóltesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu' nda 2004-2005 ğretim yılında öğretimlerine devam eden son sınıf öğrencilerinden random (řans) yoluyla seçilen 752 ğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak 20 maddeden oluşan tarih tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ğretmen adaylarının tarih dersine yönelik tutumları bölümlere göre değişmemekte ancak cinsiyete göre farklılık göstermektedir (İskender, 2007).

Altunay şam ise "Amasya Eğitim Fakóltesinde Farklı Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları" adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı, ğretmen adayı üniversite ğrencilerinin tarih dersine İlişkin tutum düzeylerini ve düzeyler arasındaki farkı belirtmektir. Araştırmanın rneklemini Amasya Eğitim Fakóltesi'nde çeşitli bölümlerde okuyan son sınıf ğretmen adayları oluşurmaktadır. Öğrencilerin tarih dersine İlişkin tutumlarını belirlemek için 5'li Likert tipi derecelendirmenin esas alındığı, Tarih dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, yukarıda belirtilen Amasya Eğitim Fakóltesinde son sınıfa gelmiş yedi farklı bölümde okuyan toplam 285 ğretmen adayına uygulanmıştır. Veriler, varyans analizi ve schefee

testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, tarih dersine ilişkin tutum düzeyinde, bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Altunay şam, 2007).

Bu bölümde ağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda ağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmaların ortak yönleri ülkemizde ve dünyada sosyo-kültürel ve siyasal gelişmelerin izlenmesi açısından ortaöğretim müfredat programına eklenmesinin faydalı olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. SOSYAL BİLİMLER, TARİH VE ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİNE GENEL BAKIŞ

3.1. Sosyal Bilimler

İnsanı, toplum ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yönetime uygun, düzenli bilgilerdir (Demir ve Acar, 1997: 205). Wesley (akt: Özoğul, 1974: 10) ise, bu alanın özelliklerini “Sosyal Bilimler, akademik ve ileri seviyede insan ilişkilerini incelemektedir.” şeklinde belirtmiştir. Sosyal bilimci, deney, araştırma ve buluş ile ilgilenererek insan ve onun değerleri ve çevresiyle olan ilişkilerine ait bilgiyi arttırmaya ve genişletmeye çalışır.

Sosyal bilimler, insan davranışlarının önemli boyutlarını inceleyen ve analiz eden disiplinlerin oluşturduğu bir çerçevedir. Bir çalışma alanının bilimsel disiplin olabilmesi için kendi bilgisini üretmesi gerekir. Sosyal bilimler çerçevesindeki tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji gibi disiplinler, kendi bilgisini üreten bilim dalıdır (Tanrıöğen, 2005: 13).

Sosyal bilimleri bir bütün olarak ele aldığımızda aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu görürüz;

1. Çok sebepli bilimlerdir.
2. Faktörlerin ağırlığına göre olaylar hakkında devirlerine göre farklı yorumlar yapılabilir.
3. Bir olayın izahında sebep-sonuç ilişkisi önemlidir.
4. Kurallar dahilinde, meydana gelen olaylar farklı yönleriyle tenkide tabi tutulabilir.

5. Sosyal bilim yönteminin önemli ögesi olan gözlemlene sistematiik ve metodiktir.
6. Olayları sentez ve analiz ederek sosyal problemleri çözmeye yönelik bir bilimdir (Bilgili, 2006: 5-6).

Sosyal bilimler öğretime dayalı dersler, bir yandan öğrencileri yükseköğretime hazırlarken, diğeryandan da toplumdaki sorumluluklarını bilen, uyumlu, etkin ve problem çözen değışimle baş edebilen bireylerin yetişmesini hedeflemiştir. Zaman içinde sosyal şartların ve ihtiyaçların değışmesine paralel olarak, sosyal bilimler öğretimi amaç ve felsefesi de değışmiş ve genişlemiştir (Demircioğlu, 2007:12).

Sosyal bilimler öğretimiyle öğrencilere nelerin kazandırılabilceğı üzerine yapılan çalışmalar sonucu, öğrencilere kazandırılabilcek bazı nitelik ve özellikler belirlenmiştir.

Özoğul (1974, s.9)'a göre sosyal bilimler öğretimi, öğrencilere şu nitelikleri kazandırmalıdır:

1. Olumlu bir hayat görüşü geliştirme
2. Toplumca beklenen ve ihtiyaç duyulan tavırları geliştirme
3. Gerekli bilgi ve becerileri kazandırma

Paykoç (1991, s.7) ise, sosyal bilimlerin öğretimi aracılığıyla öğrencilerin altı farklı açıdan nitelik ve becerilerin kazandırılabilceğini ifade etmiştir.

Bunlar:

1. Kişilik gelişimi
2. İnsan ilişkileri
3. Ekonomik verimlilik
4. Yurttaşlık sorumluluğı
5. Değışme ve yaşamla başa çıkma
6. Evreni, dünyayı ve yurdu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma

3.2. Tarih

Sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden biri de tarihtir. Tarih kelimesinin kökenine bakıldığında Yunanca “Historia” kelimesine dayanan bu kavram; sorgu, soruşturma anlamına gelir. Tarih biliminin gelişim seyri incelendiği zaman, insanoğlunun serüveni içinde, bu alana farklı görevler yüklendiği ve yapılan tanımların yüklenen görevler doğrultusunda oluşturulduğu görülür. Bu bağlamda bazıları tarihi yönetenlerin her yaptığını haklıymış gibi göstermeye çalıştığı bir alan olarak tanımlarken bazıları ise tarihi yer, zaman ve mekan bağlamında geçmişin bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi olarak tanımlamışlardır (Demircioğlu, 2007: 9).

Sosyal bilimler arasında tarihin görevi, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken, diğer yandan da ona yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir de bilinç kazandırır.

3.3. Tarih Öğretimi

Formal eğitim kurumları aracılığıyla, tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeyi hedeflemektedir (Demircioğlu, 2007: 10).

Neden tarihi öğretme ihtiyacı duyulmaktadır? Bu sorunun cevabı Collingwood’a (1944) göre “Tarih insanın kendisini bilmeye yarar. Genellikle insanın kendisini bilmesinin çok önemli olduğu düşünülür. Kendini bilmesi de yalnız kişisel özelliklerini, kendisini başka kişilerden ayıran şeyleri değil insan olarak kendi tabiatını bilmesidir. Kendini bilmek önce insan olmanın ne demek olduğunu bilmek demektir; ikincisi olduğunuz türden bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmektir; üçüncüsü başka bir kimse değil de, siz olmanın ne demek olduğunu bilmektir. Kendini bilmek, ne yapabileceğini bilmektir. Hiç kimse ne yapabileceğini denemeden bilemeyeceği gibi, insanın yapabilecekleri konusunda elindeki tek ipucu yapmış olduklarıdır. Tarihin değeri; öyleyse ne yaptığımızı, böylece de ne ve kim olduğumuzu bize öğretmesi” şeklindedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 7).

Tarih öğretiminde esas olan iki temel yaklaşım vardır. Tarih öğretiminde esas alınan ilk yaklaşım; tarihin gelenekçi bir anlayış doğrultusunda, vatandaşlık ve kimlik aktarım amacıyla öğretilmesidir. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek; tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Tarih öğretiminde kabul gören ikinci yaklaşım ise, öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması esasına dayanan yaklaşımdır (Demircioğlu, 2007: 14).

3.4. Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tarih eğitimiyle ilgili ele alınan sorunlar başlıca içerik ve yöntemle ilgili olmak üzere ikiye ayrılabilir:

İçerikle İlgili Sorunlar

1. Ulusalçı ve Etnosantrik Bakış Açısı
2. Yerel Tarih, Ulusal Tarih ve Dünya Tarihi Arasında Denge Olmaması
3. Çağdaş Tarihin Eksikliği
4. Siyasi ve Askeri Tarihe Aşırı Vurgu
5. Aynı Konuların Tekrarı
6. Detaylı Bilgiler

Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Sorunlar

1. Pasif Öğrenme ve Farklı Yöntemlerin Kullanılmaması
2. Ezbercilik (Aktekin ve diğerleri, 2009: 29-32).

Tarih dersi daha çok tarihi olaylar ve zaman ezberi olarak görülmektedir. Bu da ezberlenerek tarihin öğrenileceği imajını yaratmaktadır (Wiersma, 2008: 111). Tarih öğretiminde döngüsel olarak yapılan aşırı tekrarlar yüzünden öğrencilerin derse karşı ilgi ve öğrenme istekleri azalmaktadır. İçerik noktasında tarih siyasi ve askeri olayların yer aldığı bir ders olarak görülmekte, ekonomik ve bilimsel tarih göz ardı edilmektedir (Özalp, 2000: 5). Yine bu noktada tarih sadece kralların, askerlerin yaşadığı olaylarmış gibi

gösterilip tabanda yer alan köylü, işçi gibi insanların tarihsel süreç içindeki durumlarına, katkılarına yer vermemektedir (Özbaran, 2005: 13).

Tarih programı incelendiğinde 1960'lı veya 1980'li yılların tarihi ile ilgili olaylara rastlanılmamakta, yakın tarihle ilgili konular içermemektedir. Tarihin içeriği, günlük hayatla ilişkisi kurulmamaktadır. Tarih öğretiminde bilgi, değer ve beceri kazanımlarında sadece bilgiyi verme kaygısı güdülmektedir (Safran, 2008: 18).

Tarih dersleri uzun yıllar boyunca İkinci Dünya Savaşı yıllarına kadar olan konularla ilgiliydi ve 2. Dünya Savaşı sonrası konular derslerde ele alınmamaktaydı. Öğrenciler çağdaş siyasi, kültürel, ekonomik konularda yeterli bilgi sahibi olamamaktaydılar. 2008 yılında 12. sınıflarda okutulmak üzere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ismiyle bir ders müfredata eklenmiştir. Ancak bu dersi sadece liselerin sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin alacak olması önemli bir eksiklik (Aktekin ve diğerleri, 2009: 31).

Tarih öğretimi ile ilgili başka bir sorun ders saatlerinin kısıtlı olmasıdır. Bu durum tarih derslerinde öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanmasını ve görsel iletişim araçlarına yer verilmesini zorlaştırmaktadır (Yıldız, 2001: 37). Tarih öğretmenlerinin alan bilgisi ve meslek bilgisi, karşılaşılan sorunların başka bir bölümüdür. Tarih öğretmenlerinin öğretim programlarındaki konulara hakim olması gerekmektedir ki öğrencilerin tarihsel anlayışlarını geliştirebilsin (Aslan, 2005: 111). Ayrıca, tarih öğretmenlerinin, tarih öğretimindeki olumlu tutumları ve tarih sevgisi öğrencinin öğrenmesi için ön koşuldur (Wiersma, 2008: 114).

3.5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi

Türkiye'deki tarih müfredat programlarındaki önemli bir eksiklik Avrupa'nın ve dünyanın yeterince anlatılmamasıdır. Türkiye'nin son iki yüz yıllık tarihinin Avrupa ile iç içe geçtiği, 1856'dan sonra Türkiye'nin Avrupalı devletler arasında yer aldığı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında itibaren Avrupa'da ortaya çıkan hemen bütün ittifaklarda yer aldığı düşünülecek olursa; XX. yüzyıl Türkiye'sini anlamak için Avrupa'nın ve dünyanın ders programında daha fazla anlatılması gerektiği sonucu ortaya çıkar. Aksi takdirde

bugünü ve gelecek onlarca yılı yaşayacak olanlar siyasi, ekonomik, kültürel değerlendirmelerini yaparken oldukça yetersiz bir bakış açısına sahip olacaklardır. Nitekim bugün Türkiye’de birçok insan Avrupa’yı tanımamakta, Avrupa ile ilişkiler dendiğinde de 1920’li yıllardaki savaş dönemini göz önünde tutmaktadır. Türkiye’deki eğitimciler son yıllarda tarih programlarının çağdaş konuları ele almasını daha fazla eleştirdiler. Avrupa’da tarih eğitimini genel olarak, eleştirel düşünme ve beceriyi geliştirmeye, ötekini anlamaya, tarihi ayrışmanın değil kaynaşmanın bir aracı olarak kullanmaya yönelik standartlar Türkiye’de de ilgi çekmeye başladı. Bu eleştiriler neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı problemi çözmek amacıyla “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” adıyla bir ders okutulmasına karar verdi. Bu teşebbüs son derece olumlu bir gelişme olmakla birlikte yetersizdir. Çünkü liselerin sadece Sosyal Bilimler Alanında ve 12. sınıflarda okutulmaktadır. Bu alanlarda okuyan öğrenci sayısı oldukça sınırlıdır. 1945’e kadar gelen konuları herkese okutup yakın dönemi sadece az sayıdaki Sosyal Bilimler Alanını seçenlere okutmak çok sağlıklı bir yol değildir (Aktekin ve diğerleri, 2009: 59).

Ek-4’de gösterildiği gibi bahsedilen dersin müfredatı incelendiğinde, sınıflarda politikanın girmesi engellemek için daha ziyade dış siyaset konuları yer almaktadır (Birinci, 2008: 16). Dersin adında “Türk” kelimesi geçmekle birlikte konuların tamamı Türkiye’yi de şöyle böyle etkileyen “Dünya Tarihi”nden seçilmiş durumdadır. Dikkat çekici bir diğer husus da, böyle bir dersin liselerde okutulacağına dair karar alınması üzerine Tarih Vakfı tarafından hazırlanan öğrenci ve öğretmen kitabı da Türkiye’nin iç gelişmelerine fazla ağırlık vermemiştir (Alpkaya, 2004; Kahyaoğlu ve diğerleri, 2007). Halbuki öncelikle Türkiye’nin sosyal, ekonomik, siyasi gelişmelerinin öğretilmesi gerekmektedir. Zira öğretimde önemli bir prensip yakından uzağa ilkesidir, zaman olarak da, mekan olarak da. Çünkü, insan en yakınından etkilenir (Aktekin ve diğerleri, 2009: 60).

3.6. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Amaçları

1. 19. yüzyıldan günümüze kadar dünyada ve Türkiye’de meydana gelen gelişmelere ilişkin bilgi edinmelerini sağlamak.
2. Bu dönemde dünyada meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelerin Türkiye’ye etkilerini ve Türkiye’nin 20. yüzyılda dünya olaylarındaki rolünü anlamak.

3. Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek.
4. 21.yüzyılın gelişen ve değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek ve geleceğe yönelik sağlam öngörülerde bulunabilecek beceriler geliştirmelerini sağlamak.
5. Millî tarih ve kültürümüz konusunda bilinçli ve duyarlı, aynı zamanda dünyadaki farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilen, entelektüel ve sosyal becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamak (http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/cagdas_turkdunyatarih.pdf).

3.7. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Günümüzde siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişme, bireylerin ve toplumların karşılaştığı karmaşık sorunlar, toplumsal kalkınmada insan faktörü, insanlar arası ilişkiler ve toplumsal değerler, tarih öğretiminin yenilenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Dünyayı anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunmak ve öğrencilerin bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir. Bu bakımdan, tarihe duyarlı ve tarih bilincine sahip insan yetiştirmek, tarih dersi öğretim programının temel amaçları arasındadır.

Eğitim ve öğretim alanındaki gelişmelerin, uygulanan yöntem ve teknikler ile eğitim araçlarındaki değişim ve çeşitliliğin öğretim programlarına yansımaları kaçınılmazdır. Tarih alanında yapılan araştırmalar ve yeni yayınlar, tarih dersinin içeriğinin de güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

3.7.1. Programın Temel Yaklaşımı

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemini korumuştur. Çağımızda ise tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten ve kullanan” larındır. Bilgiyi üreten ve kullanan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi de eğitimin temel amaçlarındandır.

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri çalışmalarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda, dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu nedenle programda, bilginin taşıdığı değer ve öğrencilerin var olan deneyimleri de dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermelerini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış, yaşama geçirilmeye çalışılmıştır. Bu anlayış doğrultusunda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı,

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak öğrenmeyi, öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî değerleri merkeze alarak evrensel değerlere saygılı olmaya önem verir.
7. Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına imkân sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, içerdiği kazanımlarla temel ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir. Program ile ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim kurma
5. Araştırma-sorgulama
6. Sorun çözme
7. Bilgi teknolojilerini kullanma
8. Girişimcilik
9. Gözlem yapma
10. Değişim ve sürekliliği algılama
11. Mekânı algılama
12. Sosyal katılım

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerileri şunlardır:

1. Kronolojik düşünme
2. Tarihsel kavrama
3. Tarihsel analiz ve yorum
4. Tarihsel sorun analizi ve karar verme
5. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, (http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/cagdas_turkdunyatarih.pdf).

3.8. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler

Program amaçlarında yer alan davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi öğretim sürecinin işleyişine bağlıdır. Programın içeriğinin çeşitli strateji, yöntem, teknik ve ders araç-gereçleri ile planlı bir şekilde uygulanması tüm alanların öğretiminde olduğu gibi Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde de gereklidir.

Eğitim durumlarının düzenlenmesi, binlerce araç-gereç ve onlarca yöntem ve tekniğin değişik biçimlerde bileşenlerine göre yapılabilir. Bununla birlikte öğretim

stratejilerinin genel olarak belirlenmesi; kullanılacak araç-gereçlere, yöntem ve tekniklere belirli bir oranda işaret edebilir ve belirli öğrenme ve öğretim yöntemleri için daha uygun seçimler oluşturulabilir (Demirel, 2009: 166).

Literatürde değişik öğrenme ve öğretim stratejileri üzerinde durulmakla birlikte, bunları genel olarak aşağıdaki gibi sınıflandırmak mümkün olabilir.

1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi
2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
3. Araştırma-İnceleme yoluyla Öğretim Stratejisi (Demirel, 2009: 166)

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Ausubel tarafından oluşturulmuştur. Bu strateji, okullarda çok yaygın bir şekilde bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Sunuş yoluyla öğretimde bilgilerin düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Öncelikle genel ilke ve kavramlar verilir, bunu ayrıntılı bilgilerin kazandırılması izler (Demirel, 2011: 66).

Buluş yoluyla öğretim stratejisi, Bruner tarafından oluşturulmuştur. Bu strateji, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretme yaklaşımıdır. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurma (Demirel, 2011: 67).

Buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanan öğretmen; güdümlü tartışma ve örnek olay yöntemlerinden birini; küçük grup, büyük grup tartışması, soru-cevap, çember, zıt panel, münazara, açık oturum vb. teknikleri eğitim ortamında işe koşturmalıdır. Öğrenciye sorulacak soruları bilgi düzeyindeki ön koşul davranışları kazanmamışlarsa, bilgi düzeyindeki eksiklik giderilmeden bu strateji kullanılmamalıdır (Sönmez, 2011: 107).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi tümüyle öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir öğretim yaklaşımıdır. Öğretmen bu stratejiyi kullanırken yol gösterici, yönlendirici, rehber konumundadır. Böylece öğrenci, araştırma yoluyla bir problemin nasıl çözüleceğini öğrenmiş olur (Demirel, 2011: 67).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde öğrenci bilgiyi öğrenmekle kalmaz, eleştirilen düşünme, kabullülük, açık görüşlülük ve üretkenlik becerilerini kazanır. Bu durum sonucunda öğrenci, yaşamında karşılaştığı problemleri okulda kazanmış olduğu problem çözme becerileri sayesinde çözme şansına sahip olur. Araştırma yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi ve beceriler, aynı zamanda demokratik bir toplumda bireylerin sahip olması gereken temel unsurlar arasındadırlar (Demircioğlu, 2005: 166).

Tablo 1: Sunuş, Buluş ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejilerinin Özellikleri

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Özellikleri	Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Özellikleri	Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Özellikleri
1-Ausubel tarafından ortaya atılmıştır. 2- Öğretim merkezlidir. 3- Genelden özele bilgi aktarır(Tümdengelim). 4- Bilgilerin tümünü öğretmen verir. 5- Hedef düzeyi, bilgi basamağıdır. 6- Öğretmen, bilgiyi sağlayan ilke, genelleme ve kavramları sunan, örnekler veren kişidir. 7- Öğrenciler, önceden kendileri için hazırlanmış bilgilerin alıcısıdır.	1- Bruner tarafından ortaya atılmıştır. 2- Öğrenci merkezlidir. 3- Öğrenci problemi çözmeye çalışır(Tümevarım). 4- Önbilgileri öğretmen verir. Öğrenci kavram ve genellemelere kendi ulaşır. 5- Hedef düzeyi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarıdır. 6- Öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğreneceği ortamları oluşturan kişidir. 7- Öğrenciler ilke, kavram ve problemlerin çözümüne ulaşmada aktif olan kişidir.	1- John Dewey tarafından ortaya atılmıştır. 2- Öğrenci merkezlidir. 3- Öğrenci araştırır, inceler(Tümevarım ve tümdengelim). 4- Öğretmen bilgi vermez, öğrenci tüm bilgilere ulaşır. 5- Hedef düzeyi, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarıdır. 6- Öğretmen, yol göstericidir. 7- Öğrenciler problemi tanımlayan hipotezler ileri süren ve sonuca ulaşandır.

Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Teknik ise bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir açıdan yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini desenleme ya da planlama, tekniği de bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yol olarak görebiliriz (Demirel, 2011: 92).

Etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için öğretmen öğrenmenin planlı ve kontrollü olmasını sağlamalıdır. Geçerli yaşantıları öğrencilere kazandırılabilmesi için çeşitli yöntemlerden yararlanmalı ve bu yöntemlerin gerektirdiği teknikleri belirleyip öğretim faaliyetlerini düzenlemesi gerekmektedir. Öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle, belli öğretim teknikleri ve araçları kullanarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1985: 168).

Yöntem seçimini etkileyen bazı faktörler:

1. Ulaşılabilecek hedefler
2. Öğretmenin yöntem konusundaki becerisi
3. İçeriğin yapısı
4. Süre, maliyet
5. Kullanım kolaylığı
6. Öğrenci sayısı, derslik ve büyüklüğü
7. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi vb. olarak sıralanabilir (Bilen, 1990; Küçükahmet, 1995).

Her yöntemin kendine ait avantajlı ve sınırlı yönleri bulunmaktadır.

Herhangi bir yöntem öğretim sırasında;

1. Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırıyor
2. Öğrencileri düşünmeye yöneltiyorsa
3. Sorulan soruların cevaplarını öğrencilerin kendilerinin bulmasına olanak sağlıyorsa
4. Öğrencileri beden ve zihin etkinliklerine yöneltiyorsa, o yöntem iyi bir yöntemdir.

Başlıca öğretim yöntemleri:

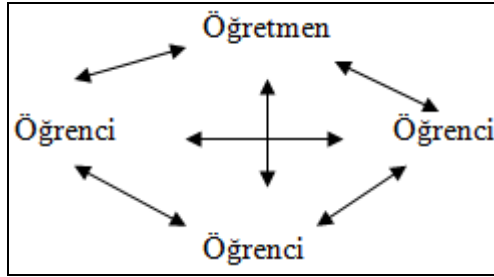
1. Anlatma
2. Tartışma
3. Örnek olay
4. Gösterip yaptırma
5. Problem çözme
6. Yaratıcı drama
7. Bireysel çalışma (Demirel, 2011: 68).

Anlatım (Anlatma) yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretmen yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir. Geleneksel bir öğretim yöntemidir. Anlatma yöntemi, sözlü anlatıma ağırlık verdiği için anlatmayı gerektiren her türlü derste kullanılır, özellikle de sosyal bilgiler, tarih derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2011: 68). Sunuş yolu stratejisi temele alındığı zaman, ona uygun yöntemde genellikle anlatım olabilir; çünkü bu yöntemde bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir (Sönmez, 2011: 221). Bu yöntem, derse giriş yaparken, konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgiyi aktarırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğretme stratejisinin kullanımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2011: 69).

Anlatım yönteminin, daha çok “yorumlayıcı”, “açıklayıcı”, “belirtici” ve “aydınlatıcı” özellikleriyle öğretimdeki yerini koruduğu ve işlevini olumlu yönde sürdürdüğü belirtilmektedir (Oğuzkan, 1985: 78).

Anlatım yönteminin sınırlı yönleri ise, öğrenciler öğretim sürecinde pasif kaldıkları için kolaylıkla sıkılabilirler, üst düzeyde bilişsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi zordur duyuşsal ve psikomotor kazanımların gerçekleştirilmesinde etkisizdir, bireysel farklılıklar dikkate alınmadığı için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyebilir, bilgiler öğretmenin anlattığı ile sınırlı kalır ve öğrenciler ezberciliğe alışır, bu yöntemle öğrenilen bilgilerin pratikte uygulanması zordur, kalıcılığı düşüktür, dönüt olmadığı için bazı öğrencilerin yanlış öğrenmeleri engellenemez (Başbay ve Odabaş, 2011: 156).

Öğrencilerin belli bir düzen içerisinde, belli kurallar dahilinde ve belirli bir amaca yönelik karşılıklı fikir alışverişinde bulunmalarına tartışma yöntemi denir (Cin, 2005: 128). Tartışma, öğrencilerin birbiriyle, öğretmenle daha yoğun etkileşim, daha etkili iletişim kurmasını sağlar (Nas, 2000: 150). Tartışma yöntemi ile öğrencilere bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söyleme ve bu konu üzerinde yorum yapma fırsatı verilir. Geçmiş yaşantılarında örnekler vermesi için imkan sağlar ve öğrencilere analiz, sentez, değerlendirme gücü kazandırır (Demirel, 2004: 74).



Şekil 1: Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi; öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimine izin verir.

Tartışma yönteminin üstün yönleri, soru sorma, hızlı cevap verme gibi sözel iletişim becerileri gelişir. Bilişsel alanın kavrama ve üstü kazanımlarının gerçekleştirilmesinde kullanılır. Aynı zamanda saygı, dinleme, yardımlaşma, hoşgörü, empati gibi duyuşsal davranışların kazandırılmasında etkili olur. Etkili dinleme ve konuşma becerileri gelişir. Demokratik düşünme ve yaşam tarzını öğrenir. Bir problemin ya da konunun değişik yönlerini görür. Öğrencilere birbirinin deneyiminden yararlanma olanağı sunar (Başbay ve Odabaş, 2011: 158).

Tartışma yönteminin sınırlı yönleri ise; her öğrencinin tartışmalara katılımı aynı olmayabilir. Tartışma iyi yönetilmezse, farklı görüşleri savunan öğrenciler arasında rekabet ve yarışma gibi olumsuz duygular gelişir, sınıf düzeni bozulur. İlköğretimin ilk sınıflarında ve kalabalık sınıflarda etkili bir şekilde kullanılamaz, öğrenciler hazırlıklı değilse, iyi sonuç alınamaz. Konuşmaları konu üzerinde tutmak oldukça zordur. Tartışmanın adil bir biçimde yönetilebilmesi için öğrencilere eşit söz hakkı tanınması gerekir. Her derse ve her

konuya uygulanamaz ve grup tartışmasını sonuçlandırmak güçtür (Başbay ve Odabaş, 2011: 158).

Tartışma yönteminin özellikleri; öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur, öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler vermesi için imkan sağlar, öğrencilerin bir konu üzerinde kendi düşüncelerini söylemesini ve yorum yapmasını sağlar, analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Demirel, 2011: 70).

Örnek olay yöntemi gerçek hayatta karşılaşılan ya da karşılaşma ihtimali olan sorunların sınıf ortamında ele alınıp ayrıntılı bir şekilde işlenmesidir (Cin, 2005: 141). Bu yöntem öğrencilere bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Günlük hayatta karşılaşılan gerçek bir problemin çözümü için de kullanılır. Örnek olaylar, genelde yazılıdır, görsel olan olaylara da yer verilebilir. Bu yöntem daha çok buluş yoluyla öğretme yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel,2011:71).

Örnek olay yöntemi, öğrencilere demokratik bir toplumda, güncel yaşamda ihtiyaç duydukları temel nitelik ve becerileri kazandırmanın yanında, pedagojik açıdan pek çok faydası olan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih dersleri aracılığıyla yürütülebilecek örnek olay etkinliklerinde öğrenciler, kendilerine sunulan konu hakkında aktif olarak düşünecek, eleştirecek, sebep-sonuç çerçevesinde mantıklı bir biçimde sonuca gitmeye çalışacaklardır. Başka bir deyişle, bu süreçte öğrenciler etkinliğin merkezinde oldukları için aktif bir biçimde öğreneceklerdir (Demircioğlu, 2007: 149).

Gösterip yaptırma yöntemi, bir teknik ya da bir işlemin uygulanmasını, araç-gereçlerin çalıştırılmasını, önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir öğretme-öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde, fiziksel ya da zihinsel beceriler, önce en olgun biçimiyle usta ya da öğretmence gösterilir. Gerekli açıklamalar yapılır; daha sonra öğrencilerin aynı becerileri tekrarlaması ve uygulaması istenir. Yanlışlar anında düzeltilir; çünkü yanlış kazanılmış becerinin sonradan düzeltilmesi çok zor ve zaman alıcıdır (Sönmez, 2011: 246).

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme gibi terimleri içermektedir. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında ve bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2011: 74).

Problem çözme yöntemi bilimsel araştırma sürecini içermektedir. Bu sürece göre aşağıdaki işlemler sırayla yapılmalıdır:

1. Problemin farkına varma ve onu sınırlama
2. Çözüm ile ilgili kaynakları tarama, bilgi toplama
3. Problemin çözümü için denenceleri kurma
4. Uygun araçları hazırlama ve veri toplama, organize etme
5. Denenceleri test etme
6. Çözüme ulaşma

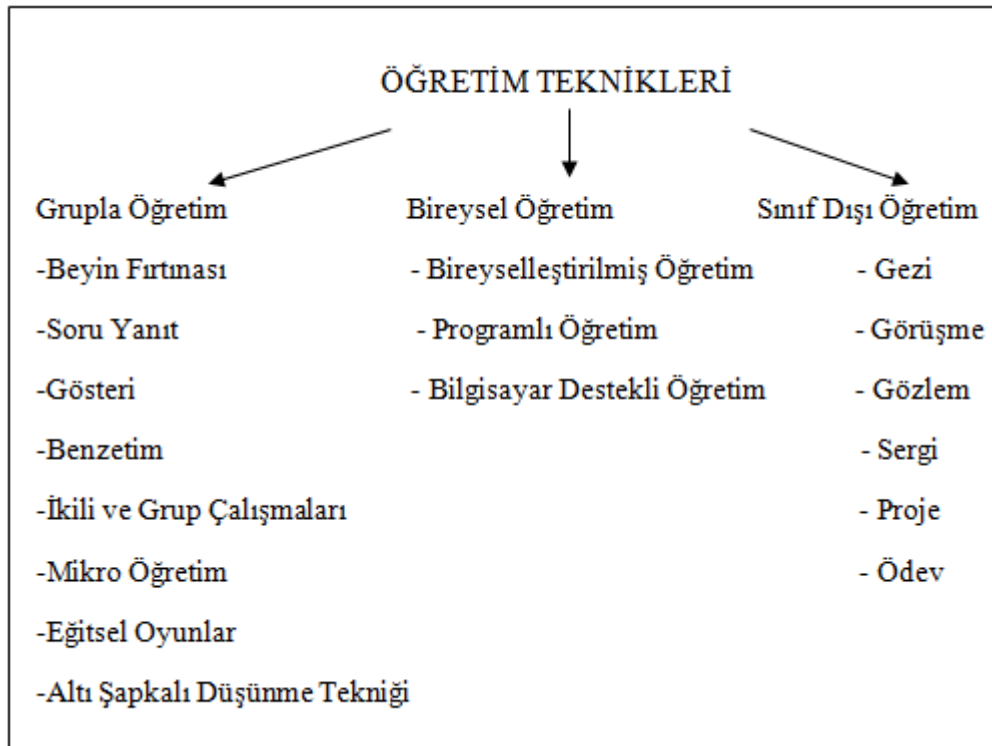
Problem çözme yöntemine yeri geldikçe ilköğretim okullarında başlayarak üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde yer verilmelidir (Demirel, 2011: 75). Okulda problem çözme yöntemini kullanan öğrenciler yaşamlarının her evresinde karşılaştıkları maddi, manevi, sosyal, psikolojik ve bireysel sorunlarının çözümünde bu yöntemi kullanabilirler. Öğretmenin görevlerinden biri de öğrencileri günlük yaşama uyum sağlayacak şekilde yetiştirmektir (Cin, 2005: 132).

Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" derken en gerçekçi yol gösterenin bilim olduğu, bilimdeki gerçeklere bilimsel yöntemle ulaşıldığı, problem çözmede de bilimsel yöntemin en iyi yol olduğu vurgulanmaktadır. Hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde bilimsel yöntemi izlemek bir alışkanlık olmalı, bu alışkanlık da okullarda eğitim yoluyla verilmelidir (Sönmez, 2011: 75).

Bireysel çalışma, bir öğrencinin bir konuyu yaparak, yaşayarak öğrenme yoludur. Bu yöntem, bir öğrencinin bir konuyu kendi başına öğrenmek istediği ya da kendi başına

çalışma yapmak istediği, zaman kullanılır. Araştırma yoluyla ve tam öğrenme yoluyla öğretme yaklaşımlarında, ayrıca uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki davranışları kazandırmada kullanılır (Demirel, 2011: 91).

Teknik, araçları kullanırken ve etkinlikte bulunurken izlenen özel bir yoldur (Nas,2000:117) şeklinde tanımlanabilir. Öğretim teknikleri değişik biçimde sınıflandırılabilir.



Şekil 2: Öğretim Teknikleri

Beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin heyecanlı bir ortamda yaratıcı fikirler ortaya koymalarına zemin hazırlamak, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek, sınıf atmosferinin daha canlı ve zevkli hale getirmek ve öğrencilerin duygularını daha rahat ifade etmelerine olanak sağlamak gibi yararlarının yanı sıra kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması, öğretmenin sınıfı yönlendirememesi durumunda istenilen sonuca ulaşamaması, uzun zaman alması, duyuşsal ve bilişsel özelliklere yönelik bir teknik olduğundan psikomotor etkinliklerde uygulanmasının zor olması gibi sınırlılıkları da vardır (Demircioğlu, 2005: 175).

Soru-cevap yöntemi, eğitimde düz anlatım yöntemini etkili kılmak için uygulamaya başlanmıştır. Bu yöntem ile tartışmalar açılabilir ve böylece yaşantılarından yola çıkılarak öğrencilerin yeni düşüncelere ulaşmalarına, karşılaştırmalar yapmalarına, yargılama ve değerlendirme güçlerinin gelişmesine olanak sağlanır (Nas, 2000: 122). Soru-cevap yöntemi denildiğinde ilk olarak belli soruların karşılığı olan kalıplaşmış cevapların ezberlenmesi ve o sorular sorulduğunda cevapların ezberlendiği gibi söylenmesi akla gelir. Ancak bu yöntem bu kalıptan çıkarılarak öğrencilere yorum yaptırıcı, eleştirici, çeşitli açılardan düşündürücü bir boyut kazandırılmaya çalışılmaktadır (Oğuzkan, 1989: 66).

Göstererek öğretim yöntemi olan gösteri (demonstrasyon) göz-kulak yoluyla öğretmeyi ön görür. Gösteriyi öğretmenin yanı sıra bir uzman ya da hazırlanmış olan bir veya bir küme öğrenci yapabilir (Nas, 2000: 144). Küçükahmet (1989: 83)' e göre gösteri yöntem olarak ele alınmakta ve öğretmenin öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı işlemler olarak tanımlanmaktadır. Gösteri de hem görsel hem de işitsel iletişim kullanılır. Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılabileceğini göstermesidir.

Benzetim tekniği her alanda etkinlikle kullanılabilir. Bu teknik özellikle öğrenciyi gerçek ortamda, gerçek araçlarla yetiştirmenin zor, tehlikeli ve maliyetinin yüksek olduğu durumlarda, öğrencinin gerçeğin bir modelinin yapılarak yetiştirilmesine dayanır. Bu teknik sayesinde öğrenciler rollerini benimser ve gerçek yaşam durumlarında nasıl davranacaklarını öğrenirler (Tok, 2007: 192). Eğitimde benzetim tekniğinin kullanılması ile öğrencilerin bazı toplumsal kuramları ve etkinlikleri daha iyi kavradıkları ve öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde orta amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Bu tekniğe, ikili çalışma ve soru-cevap tekniğini uygularken yer verilebilir. Sınıf içinde ikili çalışma gruplarının yanı sıra daha büyük gruplarla çalışmalar da yapılabilir. Burada temel amaç, grup üyelerinin birlikte düşünmelerine, karşılıklı fikir alışverişi içinde olmalarına ve rahat bir ortamda çalışmalarına olanak sağlamaktır (Demirel, 2011: 101).

Grup çalışmalarının yanı sıra sınıflarda münazara, panel, açık oturum, forum, sempozyum ve kollegyum gibi grupla tartışma etkinliklerine de yer verilebilir.

Tartışma Çeşitleri:

Münazara: Önceden belirlenen bir sorun üzerine zıt iki görüşten oluşan ikişerli ya da üçerli grupların fikirlerini savunmasıdır. Öğretmende münazarayı değerlendirmek için sınıfa rehberlik eder (Büyükkaragöz ve Çivi, 2006: 3). Bir konu üzerinde belli kural ve yöntemlere uyularak yapılan tartışmadır. Tartışma yapılacak bir konu ele alınır, bir grup lehte, bir grup da aleyhte görüş bildirir. Bu tartışma türü, bir bakıma tez ve anti-tez görüşlerin karşılıklı olarak belirtilmesi sürecidir. Dili etkili kullanmayı, neden-sonuç ilişkileri kurmayı geliştirir (Demirel, 2011: 102).

Panel: Bir başkanlı küçük bir uzmanlar grubunun bir masa etrafında oturup öğrenci ya da dinleyici karşısında belirli bir konu üzerinde, değişik açılardan duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla yaptıkları bir konuşma türüdür (Sönmez, 2011: 222). Uzmanlar konuşmalarını bitirdikten sonra, öğrenci ya da dinleyiciler aynı konuda onlara sorular yöneltilip görüşlerini isteyebilirler. Grup üyeleri inceleme ve bilimsel bilgiler sunar. Böylece dinleyiciler bilgilenmeye, tartışmaya ve ortak bir fikir oluşturmaya çalışırlar (Yaşar ve Gültekin, 2007: 124).

Açık Oturum: Değişik görüşlere sahip küçük bir öğrenci ya da konuşmacı grubun, bir başkan yönetiminde sanatsal, düşünsel, siyasal, toplumsal vb. içerikli bir konuyu diğer seyirci kitlesi önünde tartışması için düzenlenen sözel bir iletişim türüdür (Sönmez, 2011: 229).

Forum: Değişik görüşe sahip kişi ya da grupların (öğrencilerin) herhangi bir konudaki sorunları tartışarak bir sonuca varmak için, bir başkanın yönetiminde sürdürdükleri sözel iletişim türüdür (Sönmez, 2011: 223).

Sempozyum: Bir konuşmacı grubun, dinleyici ya da öğrenci topluluğu karşısında bilimsel ağırlığı olan belirli bir konuyu değişik yönleriyle tartıştıkları bir tekniktir.

Öğrencilerden kendi düşüncelerini açıklamaları ve yorum yapmaları istendiğinde bu tekniğin sınıf içi çalışmalara bilimsel bir hava getireceği söylenebilir (Demirel, 2011: 103).

Kollegyum: Bilimsel bir sorunu incelemek ya da siyasal, ekonomik ve diplomatik sorunları tartışmak için yapılan akademik nitelikteki toplantılardır. Konuların özelliklerine göre ve sınıfın düzeyine göre kollegyumdan bir öğretim tekniği olarak yararlanabilir (Demirel, 2011: 103).

Mikro öğretim tekniği, ilk kez 1960 yılında öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmak amacıyla yapılan bir programın bir parçası olarak Stanford üniversitesinde geliştirilmiş, bizde kimi özel kurumlarla üniversitelerde son yıllarda uygulamasına başlanmıştır. Bu teknik, nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmetiçi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır (Demirel,2011: 103).

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Eğitsel oyunlar özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır (Demirel, 2011: 106).

Altı şapkalı düşünme tekniği, düşünce ve önerilerin belli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleşmesi için kullanılan bir yöntemdir. Şapkalar, düşüncelerin ayrışması için kullanılan bir semboldür. Altı şapka için altı değişik renk kullanılmakta ve her rengin simgelediği bir düşünme sistemi bulunmaktadır.

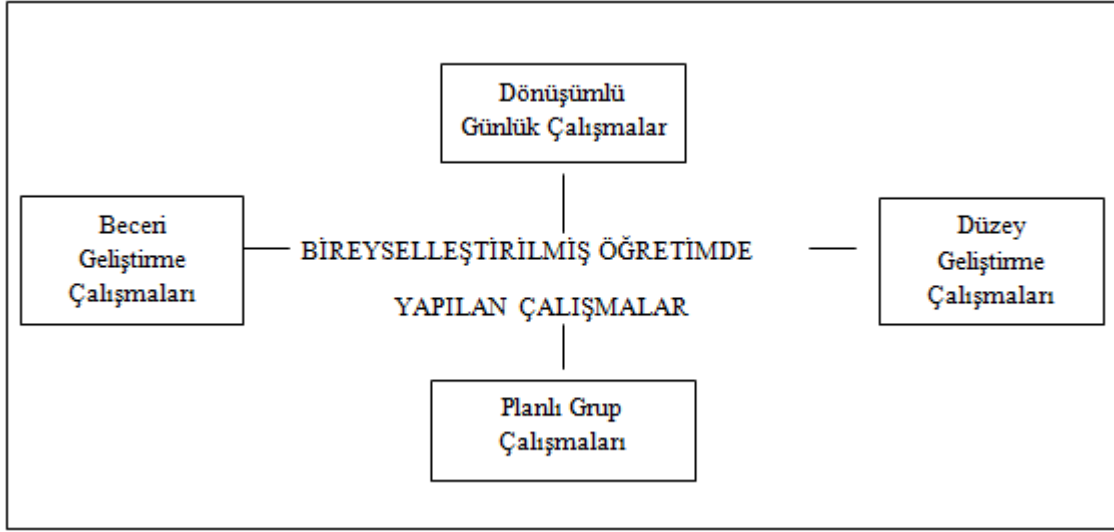
Buna göre:

1. Beyaz Şapka (Tarafsız Şapka): Tarafsız bir biçimde, bilgiyi merkeze alarak olaylara bakış açısı getirmeyi amaçlar. Bilgiyi temele alır.
2. Kırmızı Şapka (Duygusal Şapka): Önsezilere dayalı olarak, olaylara duygusal yönden bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Duygusal tepki vermeyi temele alır.
3. Siyah Şapka (Karamsar Şapka): Olaylara eleştirel ve karamsar yönden bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Eleştirel yargıyı temele alır.

4. Sarı Şapka (İyimser Şapka): Olayların olumlu yönlerine odaklanarak iyimser ve yapıcı yönden bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Yapıcı düşünmeyi temele alır.
5. Yeşil Şapka (Yaratıcı Şapka): Olaylara yeni ve farklı çözüm yolları bulmak için yaratıcı ve yenilikçi bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Yeni fikirler, yeni algılama biçimleri üretmeyi temele alır.
6. Mavi Şapka (Değerlendiren Şapka): Olayları tüm olası yönleriyle gören ve değişkenleri kontrol altında tutan bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Durumu analiz edip sonuç çıkarmayı temele alır (Demirel, 2011: 107).

Altı şapkalı düşünme tekniği hem okulda hem de iş yönetiminde kullanılan bir tekniktir. Bir yönetim aracı olarak iş dünyasında, öğretim aracı olarak da çok yönlü düşünme için eğitim dünyasında kullanılmaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniğinde amaç farklı düşüncelerin ortaya konmasını sağlamaktır. Bu teknik, konunun dağılmasını önler, öğrencileri farklı durumlarda farklı şekilde düşünmeye teşkil eder, öğrenciler kendi deneyimlerden edindikleri çıkarımlardan çözümle bulur, duygularını tanımlar, analiz eder ve başkalarının duygularını empati duyarak değerlendirir (Tok, 2007: 188).

Bireysel öğretim tekniği kullanılırken öğretmen ve öğrencilere yeni roller düşmektedir. Her şeyden önce öğretim öğrenci merkezli olmaktadır. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir. Öğretmen sınıfın tümüne değil de 3-4 kişiden oluşan küçük gruplara açıklamalar yapmak durumundadır. Öğrenciler de, öğretim etkinliklerine aktif olarak katılma, nasıl öğreneceklerini kararlaştırma, sınav tarihini saptama gibi pek çok sorumlulukları yüklemektedir (Demirel, 2011: 108).



Şekil 3: Bireyselleştirilmiş Öğretimde Yapılan Çalışmalar

Programlı öğretim, ünlü psikolog Skinner’ın pekiştirme ilkeleri esas alınarak ortaya atılmış bir öğretim tekniğidir. Programlı öğretim temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yenilik getirmektedir. Programlı öğretim öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını, bireysel öğrenme hızına göre ilerleme kaydetmesini ve öğrenme sonucunun anında kontrol edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2011: 111).

Tarih dersleri aracılığıyla geçmişine bağlı, çevre bilinci gelişmiş, etkin, üretken ve yaratıcı bireylerin yetiştirilebilmesi için, ilk ve orta öğretim düzeyinde tarih derslerinde, tarihi çevre kullanılmalıdır. Tarihi çevre, öğrenci merkezli tarih öğretimi açısından önemli bir çalışma alanıdır. Bu mekanlar, öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve sorgulayarak öğrenmeyi gerçekleştirebileceği alanlardır (Demircioğlu, 2007: 99).

Gözlem, bir nesnenin, olayın ya da gerçeğin, niteliklerini bilmek amacıyla dikkatli ve planlı olarak alınıp izlenmesine olanak sağlayan bir tekniktir. Gözlem, belirli bir olay, bir nesne ya da durumla ilgili bilgi edinmek istenildiğinde kullanılır. Okul dışı etkinlikler içinde doğa bilinci kazandırmak amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir (Demirel, 2011: 113).

Görüşme, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin belirli bir konu üzerinde sahip oldukları duygu, düşünce ve bilgiler hakkında derinlemesine değerlendirme yapma imkanı sunar (Demircioğlu, 2005: 266). Hazırlanan açık uçlu sorular ile öğrencilerin öğretmenler ile serbest bir bakış izleyen görüşmeler yapabilir. Kısmen hazırlanmış görüşmelerde ise sorular belli bir sıraya göre sorulur ve bu sorular önceden hazırlanır (Titiz, 2005: 45).

Eğitim açısından sergi, bir konunun tanıtılması ya da bir öğretim etkinliğinin başkalarına duyurulması amacıyla düzenlenen ve görme yoluyla öğrenmeyi sağlayan bir öğretim tekniğidir. Okullarda genellikle yıl sonu sergileri, sınıf sergileri bu tekniğin uygulanmasına somut bir örnektir (Demirel, 2011: 114).

Proje tekniği, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında bir iş, ürün ve eser ortaya konularak çözümünün gerçekleştirilmesidir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için uygulama ve üstü kazanımların gerçekleştirilmesinde kullanılır. Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi hayata geçirilir (Başbay ve Odabaş, 2011: 166).

Ödev, yapılması, yerine getirilmesi gerekli olan iş ya da davranıştır. Eğitim açısından ödev genellikle öğrencilerin okul dışında yapmaları istenen etkinliklerdir. Daha çok ev ödevleri verilmektedir. Ev ödevleri, derste öğrendikleri bilgileri tekrar etme amacına hizmet eder (Demirel, 2011: 114).

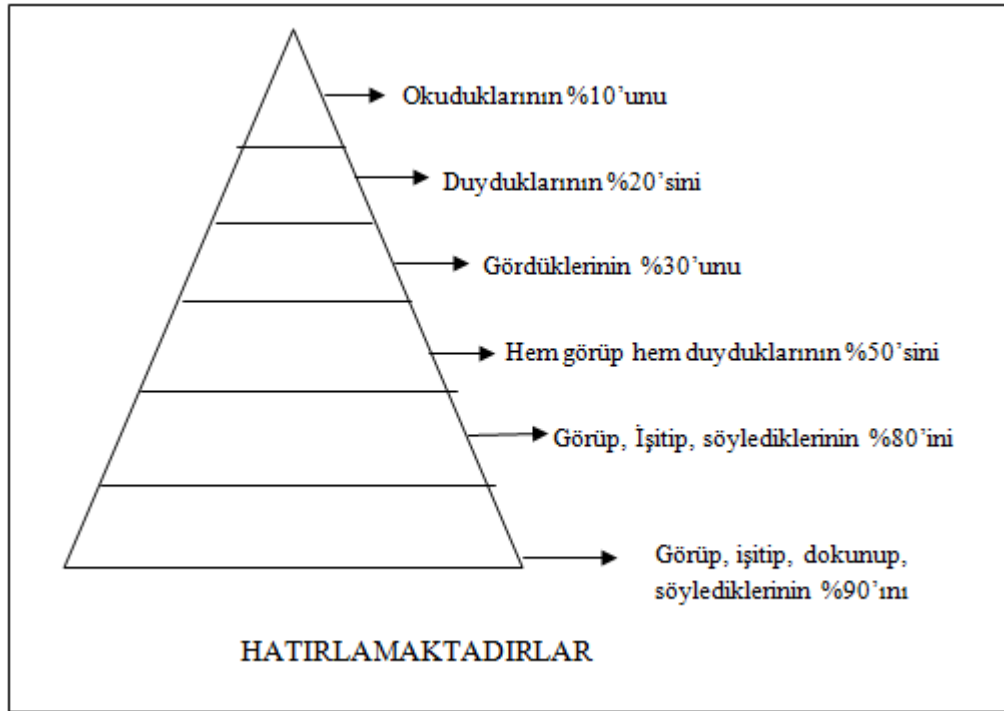
3.9. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı

Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereçlerden yararlanma, konuların daha etkili sunulmasını sağlamakta ve öğrenme zamanından ekonomi sağlamaktadır. Ayrıca, öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hale getirdiği için öğrenme için ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği artmaktadır (Demirel, 2011: 46).

Araç, öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkin bir öğretim sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretim-öğrenme yardımcılarıdır (Alkan, 1979: 6); gereç ise, daha çok basılı ve yazılı öğrenme ortamıdır.

Eğitimde görsel-işitsel araçlar, bir yandan öğretmenler tarafından kullanılması gereken materyalleri zenginleştirirken, diğer yandan da öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bu araçlar, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırarak, bilginin kalıcılığını ve yaşama uygulanabilirliğini sağlamaktadır (Kaya, 1999: 1). Böylece öğrenme kalıcı izli olmakta, unutmada o kadar geç olmaktadır.

Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğretim durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimde uzun süre çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bu gün ise çağdaş teknoloji olanaklarından eğitimde yararlanılması nedeniyle öğretmen ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu kaynaklar genelde göz ve kulağa hitap eden görsel-işitsel araçlar olmaktadır. Sınıf içinde ne kadar çok bu araçlara yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar çok arttığı belirtilmektedir. İyi bir öğretmen, ders planı hazırlarken vereceği dersle ilgili görsel ve işitsel araçlarını da önceden hazırlamalı, bu araçları nerede, nasıl uygulanacağını çok iyi planlamalıdır (Demirel, 2011: 47).



Şekil 4: Duyu Organlarına Göre Bilgilerin Kalıcılık Oranları

Kaynak: Demirel, 2011: 47

Araç-Gereçler:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlar
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcıdır
- Dikkat çekerler
- Hatırlamayı kolaylaştırır
- Soyut şeyleri somutlaştırır
- Zamandan tasarruf sağlar
- Güvenli gözlem yapma imkanı sağlarlar
- Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar
- Tekrar tekrar kullanılabilirler
- İçeriği birleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır (Yalın, 2003: 82).

A. GÖRSEL ARAÇLAR

1. Kitaplar

- a. Ders Kitabı
- b. Öğretmen Kitabı
- c. Alıştırma Kitabı
- d. Başvuru Kitapları: Atlas, sözlük, yazım kılavuzu, ansiklopediler
- e. Öykü-Roman-Şiir Kitapları
- f. Süreli Yayınlar (Gazete, haftalık-aylık dergi, duyurular)

2. Yazı Tahtaları

- a. Kara Tahta
- b. Pazen Tahta
- c. Manyetik Tahta
- d. Bülten Tahta
- e. Kopya (Akıllı) Tahta
- f. Askı-Kanca Tahtası
- g. Çok Amaçlı Tahta

3. Resimler

- a. Düz Resimler
- b. Çizgi Resimler
- c. Flaş Kartlar
- d. Figürinler
- e. Duvar Resimleri
- f. Levhalar
- g. Afişler
- h. Karikatürler
- i. Fotoğraflar
- j. Harita, Kroki ve Grafikler

4. Gerçek Eşyalar ve Modeller

5. Projektörler ve Grafikler

- a. Opak Projektörü
- b. Tepegöz ve Tepegöz Saydamı
- c. Slayt Projektörü ve Slaytlar
- d. Film Şeridi Projektörü ve Film Şeritleri
- e. Konferans Projektörü

B. İŞİTSEL ARAÇLAR

- 1. Radyo
- 2. Pikap ve Plaklar
- 3. Teyp ve Ses Bantları
- 4. CD Çalar, CD'ler
- 5. Çalgılar (Müzik Aletleri, Enstrümanlar)
- 6. MP3, Disk Man, İpod

C. GÖRSEL - İŞİTSEL ARAÇLAR

1. Film Makinası ve Hareketli Filmler
2. Kapalı Devre Televizyon
3. Video
4. DVD
5. VCR
6. Data Show
7. Video Projeksiyonu

D. TEKNOLOJİ DESTEKLİ ARAÇLAR

1. Etkileşimli Video
2. Uydular
3. Tele Toplantılar
4. Videoteks

Araçlara dayalı olarak yapılan öğretimin yararları:

1. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar,
2. Öğrenmeyi somutlaştırır,
3. Öğretme – öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar,
4. Söz salatasını (verbalizm) önler yani sözden ekonomi sağlar ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi sağlar,
5. Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapmayı sağlar.

Bu yararlarına karşın ortaya çıkan olası sakıncalar:

1. Öğrencilerin düşüncelerini azaltabilir,
2. Bazı durumlarda dili daha çok kullanmayı gerektirmeyebilir,
3. Temini pahalı, sürekli taşınması zahmetli olabilir,
4. İstenilen her aracı anında etkili bir şekilde kullanmak için gerekli zaman ve hazırlık yeterli olmayabilir (Demirel, 2011: 48-50).

Öğretim etkinlikleri sırasında kullanılabilecek çok çeşitli materyaller bulunmaktadır. Ancak önemli olan bu materyaller açısından uygun olanın seçimidir. Bu sebeple materyallerin hangi koşullarda ve hangi konularda kullanılacağını iyi belirlenmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Ekici, 2003:78).

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde kullanılan araç-gereçler ve eğitim materyalleri öğretim sürecini zenginleştirmektedir. Öğretim amaçlı kullanılan araç-gereç ve materyallerin seçiminde öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretim ortamı, araçların özellikleri, tasarım özellikleri, öğretmenlerin tutumları ve becerileri, maliyet ve zaman gibi faktörler etkilidir (Bayram, 2006:79).

3.10. Tutum, Tutumun Öğeleri, Tutumun Ölçülmesi

Tutum, tutumun öğeleri ve tutumun ölçülmesi 3 başlık altında açıklanmıştır.

3.10.1. Tutum

Bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu ve olumsuz tavrı olarak kabul edilir. Tutum kavramıyla ilgili literatürde çeşitli tanımlar bulunmakta ve bu tanımlar tutum kavramının farklı yönlerini vurgulamaktadır. Smith (1968) tutumu, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” şeklinde tanımlamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Allport (1935) tutumun 16 tanımını inceleyerek, tutumun üç önemli özelliğini;

1. Tecrübe ile organize edilen,
2. Tutuma bağlı olduğu bütün durumların ve objelerin varlığında harekete geçen,
3. Olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma olarak açıklamaktadır (Anderson, 1988: 421).

Fishbein ve Ajzen (1975) de tutumun üç önemli özelliği için “tutum öğrenilir, eylemi uygun hale getirir ve bu eylemler objeye karşı olumlu ya da olumsuzdur” demektir.

Tavşancıl (2002)' a göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. Tezbaşaran (1997)'a göre tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlanabilir.

Tutum, bireye ait onun nesneye ya da herhangi bir olaya ilişkin, duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik eğilimlerdir. Tutumlar doğuştan gelmez sonradan yaşanarak kazanılır, tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterir. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutludur (Tavşancıl, 2002:71-72). Tutum ölçekleri, belirli bir tekniğe dayalı olarak hazırlanan, yine bu tekniğin kendi kurallarına uygun yollarla hazırlanarak sınanan tutum ifadeleri, ölçülmek istenen tutumla ilişkili olup olmadığı ve tutum boyutu üzerinde değişik dereceleri birbirinden ayırt edebilme özelliklerini inceler (Bindak, 2008:18).

Tutum ölçeklerinin kullanılma amaçları:

1. Bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesi,
2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi,
3. Kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhis edilmesidir (Tavşancıl, 2007:107).

Demirtaş ve Güneş (2002)'e göre ise tutum, bireyi belli insanlar, durumlar ve nesneler karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir. Verilen tanımların çeşitliliğinden de anlaşılacağı gibi, kabul görmüş tek bir tutum tanımı yoktur. Dolayısıyla, her disiplin kendi çalışma alanına en uygun tanımı ve ölçümleme kriterlerini seçme eğilimindedir.

3.10.2. Tutumun Öğeleri

Tutum sadece bir davranış eğilimi değildir. Tutumların oluşmasında düşünce, duygu ve davranış eğilimlerinin etkisi vardır. Bu üç faktör tutum öğeleri olarak nitelendirilir (Özlü, 2001: 5).

Her ne kadar tutumların esası, basit yaklaşım veya geri çekilme tepkileri olarak görülse de, tutumların aslında daha karmaşık bir davranış görünüşü vardır. Katz ve Stotland (1959) tutum öğelerini; bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üçe ayırmıştır (Katz ve Stotland, 1959'dan aktaran: Şimşek, 2002: 76). Bu öğeler aşağıda açıklanmıştır.

1. Duyuşsal (Duygusal) Öğesi: Duyuşsal öğe, kişinin tutum konusunda gösterdiği duygusal tepkilerdir. Örneğin, bir öğrencinin tarih dersine yönelik olumlu tutumu, onun tarih derslerine isteyerek, mutlu ve huzurlu gelmesi, derse katılması; tarih dersine yönelik olumsuz tutumu ise, onun tarih derslerine isteksiz, mutsuz ve huzursuz gelmesi, derse katılmak istememesi, tutumun duygusal öğesini oluşturur.

2. Bilişsel Öğesi: Kişinin tutum konusu hakkındaki oluşturduğu inançlarıdır. Örneğin, bir öğrenci sürekli tarihten düşük not alıyorsa, bu öğrenci ya “tarihi öğrenemediği” ya da “tarih öğretmenin düşük not verdiği” inancını oluşturur.

3. Davranışsal (Eylemsel) Öğesi: Kişinin tutum konusuna yönelik hareketleridir. Örneğin, bir öğrencinin tarih dersine yönelik olumlu tutumu, onun ödevlerini yapması, derse zamanında gelmesi, devamsızlık yapmaması; olumsuz tutumu olan öğrencinin ise, ödevlerini yapmaması, derse zamanında gelmemesi, devamsızlık yapması, tutumun davranışsal öğesini oluşturur.

3.10.3. Tutumların Ölçülmesi

Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek olanaksızdır. Thurstone (1929) tutumların sözel bir ifadesi olan kanılar aracılığı ile ölçülebileceğini ifade etmektedir. Bazıları ise kanıların her zaman tutumları ifade etmediklerini, bireyin söyledikleri ile davranışlarının farklı olabileceğini vurgulamaktadır. Fakat bireylerin davranışlarının,

bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır (Özgüven,1994).

Tutum-davranış ilişkisinin anlaşılabilmesi ve tutumdan davranışın yordanabilmesi, her şeyden önce tutumların güvenilir biçimde ölçülmesine bağlıdır. Sosyal psikologların bu nedenle geliştirdikleri çeşitli tekniklerden bazıları; mülakat, davranış gözlemi, psiko-fizyolojik ölçümler ve tutum ölçekleridir. Bu yöntemlerden en sık kullanılan tutum ölçekleridir. Bir tutum ölçeği ölçülecek olan tutumun nesnesiyle ilgili bir dizi ifadeden oluşur. Tutumu araştırılan bireyin yapacağı şey, bu ifadelerin kendi görüşüne uyup uymadığını veya ne ölçüde uyduğunu işaretlemektir. Geliştirilen bir tutum ölçeğinin güvenle kullanılabilmesi için, bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Sungur,2008, <http://ftp.anadolu.edu.tr>).

Bu bölümde sosyal bilimler, tarih ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi konuları açıklanmış ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin amaçları, içeriği, ünite ve konularına yer verilmiştir. Ayrıca Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknikler ve araç-gereç kullanımı hakkında bilgi verilmiş, son olarak da tutum, tutumun öğeleri ve tutumun ölçülmesi konuları açıklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ VE DESENİ

4.1. Metodoloji, Metot ve Teknik

Bilim kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bilim kelimesi, bilinen şey (scientia) veya bilgi anlamına gelen scire (bilmek) kökünden türetilmiştir. Bilim kelimesinin sözlük anlamı, sezgi ve inançlar dışında kalabilme durumudur (Türkbal, 2003: 1). Bilim bir süreç olarak ele alındığında, hipotezlerin denenmesi için geliştirilen yöntem veya araştırma yolu olarak tanımlanabilir. Bilimi sonuç olarak ele alanlar ise, bilimsel yöntemlerle yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan ürün veya doğruluğu kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünü olarak tanımlamaktadırlar (Çepni, 2009: 15). Bilim, nesnel dünyaya ait nesneler ve olgularla ilgilenir. Bu nesne ve olayları belli bir bütün içinde kendilerine özgü nitelikleriyle anlamaya, ayırt etmeye, açıklamaya çalışır. Bunu yaparken de sistematik gözlem ve deneye dayalı yöntemleri kullanır (Demirel ve Kıröğlu, 2006: 126). Özet olarak bilimi, evrendeki olayları ve olguları anlamak, tanımak ve irdellemek amacıyla yapılan düzenli çalışmaların tümü olarak tanımlayabiliriz (Çepni, 2009: 16).

Bilimsel yöntem, olgusal nitelikli problem çözmenin, bilim üretmenin bilinen ve belli süreçleri olan, en güvenilir yolu olarak kabul edilir. Bilimsel yöntem, bilim kavramı ile birlikte düşünüldüğünde bilim üretmenin yolu, bilimin süreç yönü, kanıtlanmış bilgi elde etmek için izlenen yol, uygulandığında bilime katkı getirmiş ve getireceğine güvenilen süreçler ya da daha genel bir anlatımla problem çözmek için izlenen düzenli yol şeklinde algılanabilir (Karasar, 2005: 12).

Bilimsel yöntem, belli bir durumda genel değişkenler kümesinden bilinçli ve kasti olarak seçim yapmakla başlar. Araştırmacının bağlandığı değişkenler, doğal olarak bilimsel formülasyona uygundur. Bu demektir ki onlar nicel yönlelere sahiptirler. Araştırmacının temel araştırma aracı olan hipotezleri, seçilen iki ya da daha çok değişken

arası ilişkiyi gösteren ifadelerdir ve test edilmek üzere açık doğurgular taşırlar. Araştırmacı hipotezini test etmek üzere uygun yöntemi seçer (Balcı,2006: 34).

Doğru ve güvenilir bilgileri üretmenin yolu araştırma ile başlar ve bu bilgileri üretme sürecinde çeşitli araştırma yöntemlerinden faydalanır (Çepni, 2001: 13). Araştırma sürecinde en önemli nokta, bir araştırmacının seçtiği araştırma probleminin doğasını iyice kavradıktan sonra, hangi araştırma yönteminin araştırma probleminin doğasına uygun olduğuna bizzat kendisinin karar vermesidir. Buna karar verebilmesi için mevcut araştırma yöntemleri ve bu yöntemlerde kullanılan veri toplama kaynaklarının bilinmesi gerekir (Çepni, 2009: 64). Araştırma herhangi bir olgu, olay ya da kişiyi anlamak, geliştirmek ve sonuçta bilimsel bilgi üretmek amacıyla bir takım bilimsel prensipler tarafından yönlendirilen, planlı ve sistematik olarak yürütülen bir inceleme olup, verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi, yorumlanması ve sonucunda rapor edilerek duyurulmasını içeren bir etkinlik olarak ifade edilebilir (Ekiz, 2008: 6).

Sosyal bilimler kapsamına giren eğitim bilimi bilimsel araştırmalarında metodoloji ve metot başlıkları altında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Yöntemler (metot), eğitim araştırmalarında veri toplamak üzere kullanılan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar kullanılarak elde edilen veriler, kestirme ve yorum, açıklama ve tahmine olanak sağlar. Yöntembilim (metodoloji), herhangi bir konuda yürütülen bir araştırmaya yön veren, araştırmacının niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratiksel açıklamalar, destekleyiciler ve süreçler olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2006: 43).

Metodoloji; yapılan bilimsel araştırmanın nasıl ve niçin yapılacağını gösteren felsefi ve pratiksel açıklamalar, destekleyiciler ve süreçlerdir (nicel-nitel). Metot ise; araştırılan konu ile ilgili olarak açıklamayı, yorumlamayı, tahmin etmeyi sağlayacak veri toplamada kullanılacak materyalleri kapsar (gözlem, anket,tutum ölçekleri, doküman vs.). eğitim alanında bu tür bilimsel araştırmaların yapılma sebebi, eğitim uygulamalarını yönlendiren bazı çalışmalar sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlemesi, eksiklikler tespit edilmesi ve bunların giderilmesi, eskilerin değiştirilmesi ve yeniden oluşturulmasıdır (Ekiz, 2003: 7-8).

Yöntemler, veri toplamada kullanılan teknik ve prosedür gösteriyorsa, yöntembiliminin amacı, bu yöntemleri betimlemek ve analiz etmektir. Böylece onların sınırlılıklarına eğilerek, ön hipotez ve sonuçlarını açıklığa kavuşturmak, potansiyellerini göstermek mümkündür. Demek ki yöntembilimin (metodoloji) amacı bilimsel araştırmanın ürünlerini değil, sürecin kendisini betimlemektir (Balcı, 2006: 44).

Temelde bilimsel araştırmaları, araştırmacıların bilimsel bilgiye bakış açılarına, araştırdıkları problemin amacına, kullandıkları veri türüne ve kullanılan verilerin yorumlayıcı ve tanımlayıcı özelliklerine göre sınıflandırabiliriz (Çepni, 2009: 62).

Eğitim araştırmalarında kullanılan yöntemler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Betimsel Araştırmalar (Descriptive Research)

- a. Tarama Yöntemi (Survey)
- b. Özel Durum Çalışması Yöntemi (Case Studies)
- c. Gelişimci Araştırma Yöntemi (Developmental Research)
- d. Karşılaştırmalı Araştırma Yöntemi (Comparative Studies)

2. Yorumlayıcı Araştırmalar (Interprative Research)

- a. Etnografik Araştırma Yöntemi (Etnographic Studies)
- b. Özel Durum Çalışması Yöntemi (Case Studies)
- c. Araştırmacı Öğretmen Yöntemi (Action Research)
- d. Fenomonografik Araştırma Yöntemi

3. Analitik Araştırmalar (Analitical Research)

- a. Doküman Analiz Yöntemi
- b. Tarihsel Araştırmalar Yöntemi (Historical Research Methods)

4. Deneysel Araştırmalar (Experimental Studies)

- a. Tam Deneysel Yöntem
- b. Yarı Deneysel Yöntem (Çepni, 2009: 63-64).

Eğitim alanında araştırma yapılırken kullanılan iki temel metodoloji vardır. Bunlar nitel ve nicel araştırma metodolojileridir (Ateş, 2007: 72).

Nitel Araştırma: Gözlem, görüşme ve doküman analizi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39).

Nicel araştırmanın temelinde elde edilen bulguların sayısal olarak ifade edilmesi ve ölçülebilmesi bulunmaktadır. Bu araştırma türünde araştırma gerçeği, kendinden bağımsız bir şekilde yani objektif bir biçimde inceler. Bunun içinde araştırmacı, hipotez kurma, gözlem yapma, hipotezi test etme, sonuca varma ve daha sonra kullanmak üzere hipotezler oluşturma yolunu izler (Ekiz, 2003: 93). Böylece nicel araştırma tekniğinin karakteristiği olan nesnel, genellenebilir, geçerli ve güvenilir, bilgi elde edilmiş olur. Nicel çalışmalarda ortaya çıkan veriler büyük oranda kesinlik sergilemektedir (Kuş, 2007: 105-119).

4.2. Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları 2 başlık altında açıklanmıştır.

4.2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın objektif olması ve araştırma sonucu elde edilen bulguların sayısal verilerle kanıtlanması düşünüldüğü için nicel araştırmadan yararlanılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2009: 64). Araştırmaya

konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek istenenin uygun bir biçimde gözlenip belirlenmesidir. Amaçlar genellikle “ne idi?”, “nedir?”, “ne ile ilgilidir?” ve nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleri ile ifade edilir (Karasar, 2005: 77).

Çalışmada betimsel yöntemin kullanılma nedeni araştırmanın amacından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın amacının Sinop ili merkezindeki farklı programlı liselerindeki 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını ortaya koymak olduğu düşünüldüğünde araştırmanın var olan bir durumu belirlemeye yönelik olma özelliği açıktır. Bu nedenle çalışmada kullanılacak yöntem betimsel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

4.2.2. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak şunlar kullanılmıştır:

12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik anket (bkz. Ek 1);

1. 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik mülakat (bkz. Ek 2), kullanılan veri toplama araçları olarak sıralanabilir.

Araştırmada, çalışmanın amacı ve çalışılan yöntem gereğince veri toplama araçlarından, anket ve yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Örneklem ulaşmanın en kolay yolu anketler olduğu için alan taraması (Survey) çalışmalarında anketler kullanılır. Anket, önceden belirlenmiş bir örneklem grubunun belirli bir yapıda oluşturulmuş sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme aracıdır. İnsanların tutumlarını, davranışlarını, duygularını, düşüncelerini, tercihlerini vb birçok konudaki durumlarını anket verileri ile ortaya çıkarabiliriz. Anket yoluyla daha çok nicel veriler toplanır (Çepni, 2009: 169). Mülakat, insanların bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini anlamak için onlarla sözlü iletişime girmektir. Mülakat, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan soru

sorma ve yanıtlayma tarzına dayalı karşılıklı etkileşimli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Mülakatın asıl amacı, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2009: 143). Yarı yapılandırılmış mülakat araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırladığı ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin veren mülakat türüdür (Ekiz, 2003: 62).

Araştırmada anket, öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının ne olduklarını, bu derste kullanılan araç-gereç, öğretim yöntemi ve öğretmene karşı düşüncelerinin derse karşı tutumlarına etkisini ortaya koymak amacıyla üç bölüm ve 37 sorudan oluşturulmuştur. Bu çalışmada anket gerek zaman açısından gerekse enerji açısından maliyetinin düşük olması, araştırılan kişilerin gizliliğini korumada güçlü olması, ön yargı ve kişisel eğilim gibi durumlarda hataları en aza indirmesi, düşünülerek verilen yanıtların ve nesnelliğin yüksek olması, kısa süre içinde oldukça fazla kişiye ulaşma olanağının yüksek olması ve analizlerin yapılmasının kolay olması gibi nedenlerden dolayı kullanılmıştır. Ayrıca anket sorularının yazılı olması, kaynak kişinin onları tekrar tekrar incelemesine fırsat vermesi ve böylece anketle ulaşılan bilgilerin daha doğru olacağından dolayı veri toplama aracı olarak anket tercih edilmiştir.

Araştırmada mülakat, anket ile 12. sınıf öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarıyla ilgili olarak elde edilen yüzeysel bilgilerin daha da derinleştirilmesi ve verilerin doğrulanması amacıyla uygulanmıştır. Mülakat; derinlemesine bilgi elde etme, istenilen bilginin eksiksiz olarak elde edilmesi, sözel olmayan davranışlar ve anlık tepkilerin de anlam taşıdığı durumları kayıt etme ve gözlemlene olanağına sahip olunması, elde edilen cevapların yüksek olma olasılığı ve gerekirse sorulan soruların sayılarını veya sırasını değiştirme olanağının olması, görüşmecinin verdiği cevaplara anında dönüt vermeye olanak sağlaması gibi özelliklerinden dolayı kullanılmıştır.

4.2.2.1. Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, öğrencilerin kişisel bilgilerinin elde edilmesi amacıyla hazırlanan üç sorudan; ikinci bölüm,

öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilişkin ilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik beş sorudan; üçüncü bölüm ise öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik kullanılan araç-gereçlerin, öğretim yöntemlerinin, müfredat içeriği ve öğretmen etkisinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan 29 sorudan oluşmaktadır.

Ankette, üçüncü bölümde sorulan sorulara öğrencilerden; 1. Asla, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4. Genellikle, 5. Daima ve 1. Kesinlikle Katılıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden birine tik (✓) koyarak işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Genel güvenilirlik için Cronbach's Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliliğini incelemek için Faktör Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutum ölçeğindeki 27 maddenin genel güvenilirliği 0,940 olarak bulunmuştur. Yapılan Kmo ve Barlett Analizi sonucunda KMO değerinin 0,879 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı %58,50 olan 4 faktör oluşmuştur. Bu faktör yapıları; dersin faydalılık, müfredat içeriği, öğretmen, öğretim yöntemleridir.

Tablo 2: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgî ve Tutum Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yükü	Varyans	Cronbach's Alpha
Dersin Faydalılık Etkisi	b3_3_14	0,807	17,960	0,874
	b3_3_11	0,762		
	b3_3_15	0,700		
	b3_3_22	0,597		
	b3_3_21	0,547		
	b3_3_27	0,486		
	b3_3_17	0,474		
	b3_3_6	0,456		
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	b3_3_23	0,816	15,475	0,869
	b3_3_25	0,693		
	b3_3_16	0,677		
	b3_3_26	0,657		
	b3_3_12	0,602		
	b3_3_7	0,509		
	b3_3_9	0,496		
	b3_3_24	0,493		
Öğretmen Etkisi	b3_3_4	0,717	12,817	0,835
	b3_3_1	0,695		
	b3_3_2	0,596		
	b3_3_10	0,574		
	b3_3_8	0,465		
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	b3_3_13	0,780	12,249	0,761
	b3_3_18	0,649		
	b3_3_3	0,581		
	b3_3_19	0,548		
	b3_3_5	0,522		
	b3_3_20	0,390		
Toplam Varyans: %58,50				

Dersin faydalılık etkisi boyutunu oluşturan 8 maddenin güvenilirliği 0,874 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %18,0 varyans oranı ile tek faktör olduğu görülmüştür. Dersin müfredat içeriğinin etkisi boyutunu oluşturan 8 maddenin güvenilirliği

0,869 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %15,5 varyans oranı ile tek faktör olduğu görülmüştür. Öğretmen etkisi boyutunu oluşturan 5 maddenin güvenilirliği 0,835 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %12,8 varyans oranı ile tek faktör olduğu görülmüştür. Öğretim yöntemlerinin etkisi boyutunu oluşturan 6 maddenin güvenilirliği 0,761 olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında %12,2 varyans oranı ile tek faktör olduğu görülmüştür.

4.2.2.2. Araştırmada Kullanılan Mülakat ve Geliştirilmesi

Araştırma problemi ile ilgili elde edilen yüzeysel bilgileri derinleştirmek ve verileri doğrulamak amacıyla 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Mülakattaki sorular, 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarına kullanılan araç-gereçlerin, öğretim yöntemlerinin, müfredat içeriğinin ve öğretmen etkisi hakkında daha ayrıntılı bilgi vermeye yöneltecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından not alınmak suretiyle kaydedilmiştir.

4.3. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, Sinop ilindeki liselerde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır.

4.4. Araştırmanın Örneklemi

Basit rastgele örneklem yöntemiyle seçilen Sinop ili merkezindeki farklı programlı liselerde (Genel, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri) öğrenim gören 43'ü kız, 43'ü erkek, toplam 86 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

4.5. Araştırmanın Pilot Çalışması

Araştırmada kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış mülakatın geçerlik, güvenirlik ve kullanışlılığının artırılması amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, anket ve mülakat formları eğitim uzmanı görüşü alınarak şekillendirilmiş. Bunun

sonucunda bazı soruların kapalı ve gereksiz olduğu anlaşılmış, anket ve mülakat formu yeniden düzenlenmiştir. Anket çalışması Sinop Lisesi 12. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 18 öğrenciye, mülakat ise 7 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar tekrar gözden geçirilerek anket ve mülakat formlarına ekte gösterilen son şekli verilmiştir.

4.6. Veri Analizleri

Veri analizleri aşağıda açıklanmıştır.

4.6.1. Anket ve Mülakat Analizi

Verilerin değerlendirilmesi aşamasında hem nicel hem de nitel değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla 37 sorudan oluşan anket toplam 86 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için İstatistik Paket Programı kullanıldı. Anket verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırmalarında Mann Whitney- U Testi kullanılmıştır. İki den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney- U Testi kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmada 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirlemek amacıyla 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat, toplam 40 öğrenciye uygulanmıştır. Mülakatta öğrencilere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiş, öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Mülakatta elde edilen veriler çeşitli alt kategorilere ayrılarak ankette olduğu gibi İstatistik Paket Programı kullanılmıştır. Mülakatın analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu şekilde bir uygulamayla mülakata katılan ve sorulara cevap veren, vermeyen kişi sayılarını (frekans) ve yüzdelerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın desen ve metodolojisi hakkında bilgi verilmiştir. Öncelikle metodoloji, metot ve teknik ilişkisine değinilmiş, araştırmada kullanılan yöntemler sıralanmıştır. Daha sonra da veri toplama araçları ve bu bağlamda kullanılan anket ve mülakat hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmanın evreni, örnekleme, pilot uygulama ve veri analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR

Bu çalışmada, öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumları ile öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarına kullanılan araç-gereçler, öğretim yöntemleri ve öğretmen etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bunun için bir anket ve mülakat formu geliştirilerek anket formu Sinop il merkezinde farklı programlı orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan 86 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencisine; mülakat formu ise anket uygulanan öğrenciler arasından rastgele seçilen 40 öğrenciye uygulanmıştır. Anket ve mülakattan elde edilen veriler, İstatistik Paket Programı kullanılarak yorumlanmıştır.

Bu bölümde anket formunun verileri “anketten elde edilen bulgular”; mülakat formunun verileri ise “mülakattan elde edilen bulgular” şeklinde iki başlık altında incelenecektir.

5.1. Anketten Elde Edilen Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için İstatistik Paket Programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. İkiiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 3: Demografik Özellikler

		Frekans	Yüzde (%)
Okul Türü	Anadolu Öğretmen Lisesi	9	10,5
	Anadolu Lisesi	47	54,7
	Lise (Genel Lise)	30	34,9
	Toplam	86	100,0
Cinsiyet	Bay	43	50,0
	Bayan	43	50,0
	Toplam	86	100,0
Bölümünüzde En Çok Sevdiğiniz Ders	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi	8	9,3
	Tarih	11	12,8
	Osmanlı Tarihi	1	1,2
	Coğrafya	19	22,1
	Edebiyat	23	26,7
	Dil ve Anlatım	18	20,9
	Beden Eğitimi	3	3,5
	Matematik	2	2,3
	Mantık	1	1,2
	Toplam	86	100,0
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğrencilere Faydalı mıdır?	Evet	83	96,5
	Hayır	3	3,5
	Toplam	86	100,0
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine İlginiz Hangi Seviyededir?	Çok Az	5	5,8
	Az	9	10,5
	Orta	49	57,0
	Fazla	18	20,9
	Çok Fazla	5	5,8
	Toplam	86	100,0
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Günde Kaç Saat Çalışmaktasınız?	Yarım Saat	58	67,4
	Bir Saat	22	25,6
	İki Saat	5	5,8
	Üç Saatten Fazla	1	1,2
	Toplam	86	100,0

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin 9'u (% 10,5) Anadolu Öğretmen Lisesi, 47'si (% 54,7) Anadolu Lisesi, 30'u (% 34,9) Lise (Genel Lise) öğrencisidir. 43'ü (% 50,0) Bay, 43'ü (% 50,0) Bayan'dır. 8'i (% 9,3) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, 11'i (% 12,8) Tarih, 1'i (% 1,2) Osmanlı Tarihi, 19'u (% 22,1) Coğrafya, 23'ü (% 26,7) Edebiyat, 18'i (% 20,9) Dil ve Anlatım, 3'ü (% 3,5) Beden eğitimi, 2'si (% 2,3) Matematik, 1'i (% 1,2) Mantık dersini en çok sevmektedir. 83'ü (% 96,5) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğunu, 3'ü (% 3,5) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olmadığını düşünmektedir. 5'i (% 5,8) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesinin çok az, 9'u (% 10,5) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesinin az, 49'u (% 57,0) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesinin orta, 18'i (% 20,9) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesinin fazla, 5'i (% 5,8) Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesinin çok fazla olduğunu söylemiştir. 58'i (% 67,4) yarım saat, 22'si (% 25,6) bir saat, 5'i (% 5,8) iki saat, 1'i (% 1,2) üç saatten fazla Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine çalışmaktadır.

Tablo 4: Tarih Derslerinin Önemi

		Frekans	Yüzde (%)
Tarih Derslerini Sizin Açınızdan Öneme Göre Sıralayınız.	En Önemli	15	17,4
	Önemli	20	23,3
	Orta	29	33,7
	Önemsiz	12	14,0
	En Önemsiz	10	11,6
	Toplam	86	100,0

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin 15'i (% 17,4) Tarih derslerini en önemli, 20'si (% 23,3) Tarih derslerini önemli, 29'u (% 33,7) Tarih derslerini Orta, 12'si (% 14,0) Tarih derslerini önemsiz, 10'u (% 11,6) Tarih derslerini en önemsiz olarak tanımlamıştır.

Tablo 5: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Derslerindeki Materyallerin Kullanım Sıklığı

	Asla		Nadiren		Bazen		Genellikle		Daima		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı	2	2	4	5	4	5	11	13	65	76	4,55
2. Yazı (Sınıf) Tahtası	15	17	26	30	23	27	13	15	9	10	2,71
3. Ders Konularıyla İlgili Filmler	12	14	17	20	31	36	14	16	12	14	2,97
4. Harita ve Küreler	14	16	12	14	37	43	12	14	11	13	2,93
5. Tepegöz	73	85	8	9	2	2	1	1	2	2	1,27
6. Slayt	27	31	20	23	24	28	12	14	3	3	2,35
7. Projeksiyon	24	28	21	24	24	28	11	13	6	7	2,47

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrenciler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinde en fazla Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabı kullanılırken en az tepegöz kullanılmaktadır.

Tablo 6: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretmenine İlişkin Tanımlar

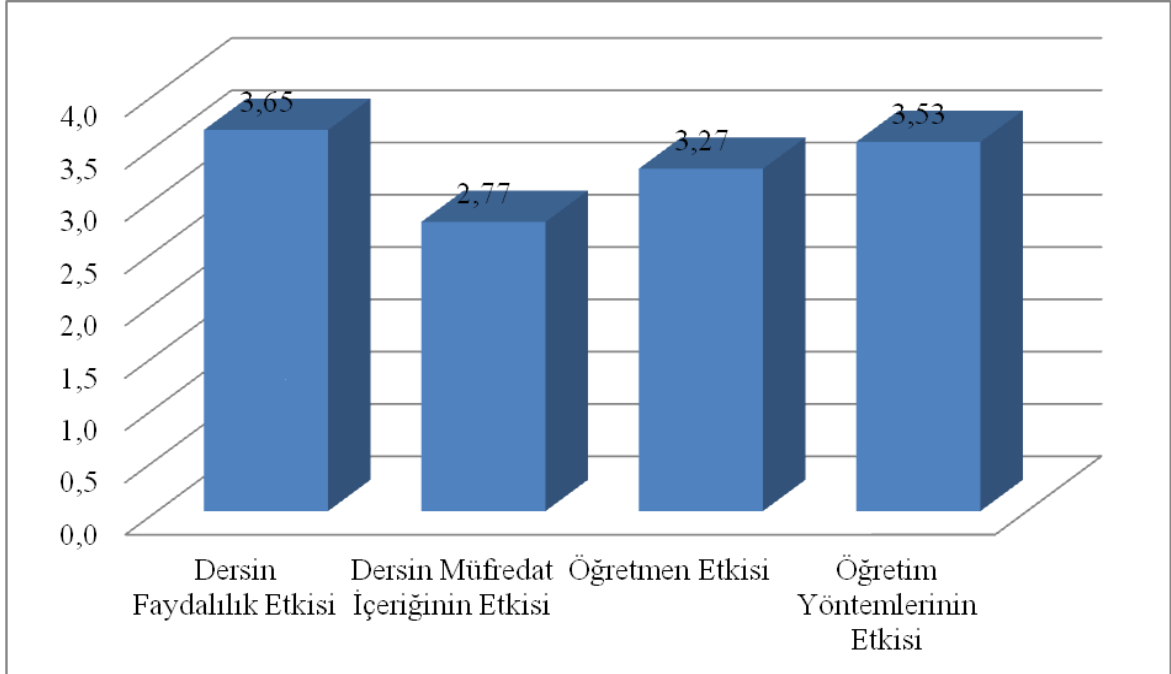
	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Öğrencilere her zaman yardım eder.	3	3	4	5	8	9	32	37	39	45	4,16
2. Öğrencilerle her zaman işbirliği içindedir.	1	1	2	2	15	17	37	43	31	36	4,10
3. Dikkatlidir.	0	0	0	0	7	8	28	33	51	59	4,51
4. Hoş görülü ve sabırlıdır.	3	3	8	9	12	14	29	34	34	40	3,97
5. Açık fikirli ve esnektir.	1	1	2	2	9	10	27	31	47	55	4,36
6. Derste aktiftir.	0	0	1	1	7	8	25	29	53	62	4,51
7. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretmenimi çok seviyorum.	0	0	3	3	16	19	18	21	49	57	4,31

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğrenciler; öğretmenlerine ilişkin en olumlu “Derste aktiftir” ifadesini; en olumsuz “Hoş görülmesi ve sabırlıdır” ifadesini belirtmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgisi ve Tutumları

	N	Min.	Max.	Ort.	SS
Dersin Faydalılık Etkisi	86	1,375	5,000	3,645	0,866
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	86	1,000	4,429	2,766	0,832
Öğretmen Etkisi	86	1,200	5,000	3,274	0,928
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	86	1,833	5,000	3,531	0,810

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğrencilerin puanlarının ortalamaları incelendiğinde, dersin faydalılık etkisi puanlarının ortalamasının en yüksek, dersin müfredat içeriğinin etkisi puanlarının ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.



Grafik 1: Öğretim Yöntemlerinin Ortalamaları

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumları Arasındaki Korelasyon Analizi

Boyutlar	Boyut	N	r	p
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	Dersin Faydalılık Etkisi	86	0,657	0,000
Öğretmen Etkisi	Dersin Faydalılık Etkisi	86	0,708	0,000
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Dersin Faydalılık Etkisi	86	0,669	0,000
Öğretmen Etkisi	Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	86	0,690	0,000
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	86	0,542	0,000
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Öğretmen Etkisi	86	0,635	0,000

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu ile dersin faydalılık etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %65,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,657$; $p=0,000<0,05$). Buna göre dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu puanı arttıkça dersin faydalılık etkisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmen etkisi alt boyutu ile dersin faydalılık etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %70,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,708$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğretmen etkisi alt boyutu puanı arttıkça dersin faydalılık etkisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu ile dersin faydalılık etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %66,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,669$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu puanı arttıkça dersin faydalılık etkisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretmen etkisi alt boyutu ile dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %69,0 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,690$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğretmen etkisi alt boyutu puanı arttıkça dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu ile dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %54,2 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,542$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu puanı arttıkça dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu ile öğretmen etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %63,5 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,635$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu puanı arttıkça öğretmen etkisi alt boyutu puanı da artmaktadır.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Okul Türüne Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	SS	KW	p
Dersin Faydalılık Etkisi	Anadolu Öğretmen Lisesi	9	4,111	0,697	5,035	0,081
	Anadolu Lisesi	47	3,476	0,900		
	Lise (Genel Lise)	30	3,771	0,806		
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	Anadolu Öğretmen Lisesi	9	3,222	1,028	3,637	0,162
	Anadolu Lisesi	47	2,650	0,826		
	Lise (Genel Lise)	30	2,810	0,751		
Öğretmen Etkisi	Anadolu Öğretmen Lisesi	9	3,333	1,212	0,740	0,691
	Anadolu Lisesi	47	3,174	0,992		
	Lise (Genel Lise)	30	3,413	0,720		
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Anadolu Öğretmen Lisesi	9	3,833	1,087	2,901	0,234
	Anadolu Lisesi	47	3,411	0,813		
	Lise (Genel Lise)	30	3,628	0,698		

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanı ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=5,035; $p=0,081>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanı ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3,637; $p=0,162>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanı ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0,740; $p=0,691>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanı ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2,901; $p=0,234>0,05$).

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	SS	MW	p
Dersin Faydalılık Etkisi	Bay	43	3,916	0,723	608,000	0,006
	Bayan	43	3,375	0,920		
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	Bay	43	3,063	0,761	526,500	0,001
	Bayan	43	2,468	0,799		
Öğretmen Etkisi	Bay	43	3,558	0,801	619,500	0,008
	Bayan	43	2,991	0,967		
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Bay	43	3,640	0,834	771,000	0,184
	Bayan	43	3,422	0,780		

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=608,00$; $p=0,006<0,05$). Bay öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları, bayan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=526,50$; $p=0,001<0,05$). Bay öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları, bayan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=619,50$; $p=0,008<0,05$). Bay öğrencilerin öğretmen etkisi puanları, bayan öğrencilerin öğretmen etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney $U=771,000$; $p=0,184>0,05$).

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğrencilere Faydalı Olduğu Düşüncesine Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Dersin Faydalılık Etkisi	Evet	83	3,694	0,832	24,500	0,018
	Hayır	3	2,292	0,804		
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	Evet	83	2,795	0,821	57,000	0,112
	Hayır	3	1,952	0,837		
Öğretmen Etkisi	Evet	83	3,345	0,865	7,000	0,006
	Hayır	3	1,333	0,115		
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Evet	83	3,564	0,798	40,500	0,047
	Hayır	3	2,611	0,674		

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=24,50; $p=0,018<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olmayan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=57,000; $p=0,112>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=7,00; $p=0,006<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere

faydalı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olmayan öğrencilerin öğretmen etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=40,50; $p=0,047<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olmayan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanlarından yüksektir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgî ve Tutumlarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine İlgî Seviyesine Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p
Dersin Faydalılık Etkisi	Az	14	2,839	0,662	27,308	0,000
	Orta	49	3,564	0,776		
	Fazla	23	4,310	0,662		
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	Az	14	2,082	0,728	26,872	0,000
	Orta	49	2,636	0,720		
	Fazla	23	3,460	0,623		
Öğretmen Etkisi	Az	14	2,100	0,880	36,270	0,000
	Orta	49	3,241	0,670		
	Fazla	23	4,061	0,601		
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Az	14	2,976	0,770	15,058	0,001
	Orta	49	3,446	0,678		
	Fazla	23	4,051	0,829		

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanı ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi değişkeni açısından

anlamalı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=27,308$; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların dersin faydalılık etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların dersin faydalılık etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=148,500$; $p=0,001<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların dersin faydalılık etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların dersin faydalılık etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=24,000$; $p=0,000<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların dersin faydalılık etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların dersin faydalılık etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=249,500$; $p=0,000<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanı ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=26,872$; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların dersin müfredat içeriğinin etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların dersin müfredat içeriğinin etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=194,500$; $p=0,014<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların dersin müfredat içeriğinin etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların dersin müfredat içeriğinin etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=25,000$; $p=0,000<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi Fazla olanların dersin müfredat içeriğinin etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların dersin müfredat içeriğinin etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=217,000$; $p=0,000<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanı ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup

ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=36,270; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların öğretmen etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların öğretmen etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney U=119,500; $p=0,000<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların öğretmen etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların öğretmen etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney U=9,000; $p=0,000<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların öğretmen etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların öğretmen etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney U=191,000; $p=0,000<0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanı ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=15,058; $p=0,001<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların öğretim yöntemlerinin etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların öğretim yöntemlerinin etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney U=55,000; $p=0,001<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların öğretim yöntemlerinin etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların öğretim yöntemlerinin etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney U=314,000; $p=0,003<0,05$).

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Çalışma Saatine Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Dersin Faydalılık Etkisi	Yarım Saat	58	3,547	0,847	648,500	0,131
	Bir Saatten Fazla	28	3,848	0,885		
Dersin Müfredat İçeriğinin Etkisi	Yarım Saat	58	2,613	0,809	569,000	0,025
	Bir Saatten Fazla	28	3,082	0,800		

Tablo 13'ün devamı

Öğretmen Etkisi	Yarım Saat	58	3,100	0,960	549,000	0,015
	Bir Saatten Fazla	28	3,636	0,750		
Öğretim Yöntemlerinin Etkisi	Yarım Saat	58	3,417	0,758	646,500	0,126
	Bir Saatten Fazla	28	3,768	0,875		

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=648,500; $p=0,131>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=569,00; $p=0,025<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine Bir Saatten fazla çalışan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine yarım saat çalışan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=549,00; $p=0,015<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine bir saatten fazla çalışan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine yarım saat çalışan öğrencilerin öğretmen etkisi puanlarından yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine çalışma saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U

Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=646,500; p=0,126>0,05).

5.2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakattan faydalanılmıştır. Mülakat 40 12. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir ve öğrencilere 8 soru yöneltilmiştir. Mülakatta öğrencilere Ç.T.D.T. dersi ile ilgili düşünceleri, başarılı ya da başarısız olma nedenleri ile Ç.T.D.T. dersinde kullanılmasını istedikleri araç-gereç ve öğretim yöntemleri gibi sorular sorularak anketten elde edilen verilerin yanı sıra daha ayrıntılı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Mülakattan elde edilen veriler çeşitli alt kategorilere ayrılarak ankette olduğu gibi SPSS (Statistical Package for the Social Science) programına girilmiştir. Bu şekilde bir uygulamayla mülakata katılan ve sorulara cevap veren-vermeyen kişi sayılarını ve yüzdelerini belirlemek amaçlanmıştır. Mülakatın analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Mülakatın kapsam geçerliliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Bunun yanı sıra mülakat boyunca öğrencilerle mülakatçı arasında samimi ve güvenilir bir ortam oluşturulmuştur. Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından not alınmak suretiyle kaydedilmiştir. Mülakat sorularına verilen cevaplar yineleme sıklığına göre kategorize edilmiş ve elde edilen veriler mülakatlarda yapılan alıntılarla desteklenerek aşağıda tablo halinde analiz edilmiştir.

1. “Ç.T.D.T. dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Tablo 14: Ç.T.D.T. Dersi Hakkında Öğrenci Düşünceleri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Türk ve Dünya Tarihini Bilmemiz Açısından Önemli Bir Derstir	20	50
Yakın Tarihi Anlattığı İçin Gerekli Bir Derstir	10	25
Çok Ayrıntılı Bir Ders Olduğunu Düşünüyorum	5	12,5
Ezbere Dayalı Olduğu İçin Sıkıcı Bir Derstir	5	12,5
Toplam	40	100

Tablo 14’te öğrencilerin Ç.T.D.T. dersi hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yarısı (20 kişi) Ç.T.D.T. dersinin Türk ve Dünya tarihini bilmemiz açısından önemli bir ders olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %25’i (10 kişi) Ç.T.D.T. dersinde yakın tarihi anlattığı için gerekli bir ders olduğu görüşündedir. Öğrencilerin %12,5’i (5 kişi) Ç.T.D.T. dersinin çok ayrıntılı bir ders olduğunu düşünürken %12,5’i (5 kişi) ezbere dayalı bir ders olduğu için sıkıcı bir ders olduğunu düşünmektedir.

Öğrencilerin Ç.T.D.T. dersi ile ilgili düşüncelerine ilişkin soruya öğrenci G. “Ç.T.D.T. dersi Türk ve Dünya tarihini öğrenmemiz açısından önemli bir derstir. Çünkü diğer tarih derslerinin çoğu geçmişe yönelikken Ç.T.D.T. dersi bizim yakın tarihimize yönelik bir derstir” derken, öğrenci N. “Ç.T.D.T. çok fazla ayrıntının olduğu bir derstir. Bu yüzden sıkıcı bir ders olarak görüyorum” demiş , öğrenci A. ise “Ç.T.D.T. dersi daha önce hiç görmediğimiz bir tarih dersidir. Bunun için daha çok ezberlenmesi gereken bir derstir ” ifadesini kullanmıştır.

2. “Ç.T.D.T. dersinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?” Sorusunun Analizi:

Tablo 15: Ç.T.D.T. Dersinde Öğrencilerin Kendilerini Başarılı Bulma Durumları

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Evet	20	50
Hayır	8	20
Kısmen	12	30
Toplam	40	100

Tablo 15’te mülakata katılan öğrencilerin yarısı (20 kişi) Ç.T.D.T. dersinde kendilerini başarılı bulurken %20’si (8 kişi) kendilerini başarısız bulmaktadır. Öğrencilerin %30’u (12 kişi) ise kendini Ç.T.D.T. dersinde kısmen başarılı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 14 ve 15 birlikte ele alındığında kendilerini Ç.T.D.T. dersinde başarılı bulan 20 öğrencinin tamamı Ç.T.D.T. dersini Türk ve Dünya Tarihini bilmemiz açısından önemli bir ders olarak görmektedir. yakın tarihi anlattığı için gerekli bir ders olduğunu düşünen 10 öğrencinin 8’i kendilerini başarısız bulurken 2’si kısmen başarılı olduklarını

düşünmektedirler. Ç.T.D.T. dersinde kısmen başarılı olduklarını düşünmektedirler. Ç.T.D.T. dersinde kısmen başarılı olduğunu düşünen 10 öğrenci de Ç.T.D.T. dersini çok ayrıntılı ve ezbere dayalı bir ders olduğu için sıkıcı bulmaktadır.

3. “Başarılı ya da başarısız olmanızı hangi nedenlere bağlıyorsunuz?” Sorusunun Analizi:

Tablo 16: Ç.T.D.T. Dersinde Öğrencilerin Kendilerini Başarılı ya da Başarısız Bulma Nedenleri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Öğretmen Etkisi (Sevilmesi- Kullandığı Yöntem)	15	37,5
Öğrencilerin Yüksek Not Alma İsteği	8	20
Ç.T.D.T. Dersinin Güncel Olaylarla Bağlantılı Olması	7	17,5
Ç.T.D.T. Dersinin Ezbere Dayalı Bir Ders Olması	5	12,5
Ç.T.D.T. Dersinde Çok Fazla Ayrıntıya Yer Verilmesi	5	12,5
Toplam	40	100

Tablo 16’da öğrencilerin Ç.T.D.T. dersinde kendilerini başarılı ya da başarısız bulma nedenleri incelenmiştir. Mülakata katılan öğrencilerin %37,5 (15 kişi) Ç.T.D.T. dersinde başarılı ya da başarısız olma nedenini öğretmen etkisine bağlarken %20’si (8 kişi) ise Ç.T.D.T. dersinde başarılı olma nedenini yüksek not alma isteğine bağlamaktadır. Öğrencilerin %17,5’i (7 kişi) başarılı olma nedeni Ç.T.D.T. dersinin güncel olaylarla bağlantılı olmasından kaynaklandığını düşünürken, Ç.T.D.T. dersinde başarısız olmasının ezbere dayalı olduğundan kaynaklandığını düşünen 5 öğrenci (%12,5) bulunmaktadır. Yine 5 öğrenci (%12,5) Ç.T.D.T. dersinde başarısız olma nedenini çok fazla ayrıntıya yer vermesine bağlamaktadır.

Öğrencilerin kendilerini Ç.T.D.T. dersinde başarılı bulmalarına yönelik öğrenci M. “Ç.T.D.T. dersi farklı konuların ve daha çok günümüze yakın konuların ve olayların anlatıldığı bir derstir. Bu yüzden bu ders ilgimi çekiyor ve bu derse çalışıyorum. Bunun sonucunda da bu derste kendimi başarılı buluyorum” derken, öğrenci R. “Ç.T.D.T. dersi öğretmenimiz dersle ilgili konuları ilgimizi çekecek şekilde anlatıyor. Konuların çoğunu

güncel olaylarla ilişkilendiriyor. Bu yüzden bu dersi çok seviyorum ve kendimi bu derste başarılı buluyorum” demiş, öğrenci E. ise “Bu derste diğer tarih dersleri gibi ezbere dayalı bir ders ayrıca bu derste anlatılan konular ilgimi çok çekmiyor. Bu yüzden bu derste başarılı olduğum söylenemez” demiştir.

4. “Ç.T.D.T. dersi sevdiğiniz bir ders midir? Neden?” Sorusunun Analizi

Tablo 17: Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersini Sevme Durumları

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Evet	28	70
Hayır	12	30
Toplam	40	100

Tablo 17’de mülakata katılan öğrencilerden %70’i (28 kişi) Ç.T.D.T. dersini sevdiğini söylerken, %30’u (12 kişi) ise Ç.T.D.T. dersini sevmediğini söylemiştir. Öğrencilerden kendini Ç.T.D.T. dersinde başarılı bulan 20 kişi, kısmen başarılı bulan 8 kişi Ç.T.D.T. dersini sevdiğini düşünürken, kendini kısmen başarılı bulan 4 kişi ve başarısız bulan 8 kişi Ç.T.D.T. dersini sevmediğini düşünmektedir.

Tablo 18: Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersini Sevme ya da Sevmeme Nedenleri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Ç.T.D.T. Dersi Sözel ve Ezbere Dayalı Bir Ders Olduğu İçin Sevmiyorum	12	30
Yakın Tarihte Yaşanan Konuları Anlattığı İçin Seviyorum	5	12,5
Öğretmen Dersi İyi Anlattığı İçin Ç.T.D.T. Dersini Seviyorum	15	37,5
Güncel Olayları Anlamamıza Yardımcı Olup Genel Kültürümüzü Arttırdığı İçin Seviyorum	8	20
Toplam	40	100

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin %30’u (12 kişi) Ç.T.D.T. dersini sözel ve ezber bir ders olduğu için sevmiyorum dediği görülmektedir. Yakın tarihte yaşanan konuları anlattığı için sevdiğini söyleyen 5 öğrenci mülakata katılan öğrencilerin 12,5’ini

oluşturmaktadır. Öğretmen dersi iyi anlattığı için Ç.T.D.T. dersini seviyorum diyen 15 öğrenci (% 37,5) bulunurken, güncel olayları anlamamıza yardımcı olup, genel kültürümüzü arttırdığı için seviyorum diyen 8 (%20) öğrenci bulunmaktadır.

5. “Ç.T.D.T. dersi öğretiminde öğretmeninizin hangi araç-gereçleri kullanması sizin derse olan ilginizi artırır?” Sorusunun Analizi:

Tablo 19: Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersinde Kullanılmasını İstedikleri Ders Araç-Gereçleri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Slayt	24	60
Filmler	6	15
Harita ve Küreler	6	15
Ç.T.D.T. dersinde araç-gereç kullanımına ihtiyaç yoktur	4	10
Toplam	40	100

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin Ç.T.D.T. dersinde kullanılmasını istedikleri araç-gereçlerinin başında slaytın geldiği görülmektedir. Öğrencilerin %60'ı (24 kişi) bu araç-gereçlerin derslerinde kullanılmasını isterken, %15'i (6 kişi) filmlerin kullanılmasını, %15'i (6 kişi) harita ve kürelerin kullanılmasını istemektedir. Mülakata katılan öğrencilerin %10'u (4 kişi) ise Ç.T.D.T. dersinde araç-gereç kullanımına ihtiyaç olmadığını düşünmektedir.

Ç.T.D.T. dersinde araç-gereç kullanımına ihtiyaç olmadığını düşünen M. “Ç.T.D.T. gibi sözel derslerde görsel materyaller önemli değil” şeklinde düşüncesini ifade ederken, öğrenci A. ise “Bence bu ders için çok araç- gerece ihtiyaç yoktur. Çünkü Ç.T.D.T. dersi yakın tarihte yaşanan olayları anlattığı için daha zevkli ve kalıcı oluyor” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ç.T.D.T. dersinde filmler kullanılmasının faydalı olacağını düşünen Z. “Öğretmenimiz bize konuyla ilgili belgeseller, filmler izletirse o konuyla ilgili öğrenilecek olan bilgiler daha çok zihnimizde kalır” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

6. “Ç.T.D.T. dersi öğretiminde öğretmeninizin hangi yöntemleri kullanması sizin derse olan ilginizi artırır?” Sorusunun Analizi:

Tablo 20: Öğrencilerin Ç.T.D.T. Dersinde Kullanılmasını İstedikleri Öğretim Yöntemleri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Soru- Cevap Yöntemi	5	12,5
Tartışma Yöntemi	28	70
Anlatım Yöntemi	4	10
Drama Yöntemi	3	7,5
Toplam	40	100

Tablo 20'ye göre öğrencilerin %70'i (28 kişi) Ç.T.D.T. dersinde öğretim yöntemleri içerisinde tartışma yönteminin, %12,5'i (5 kişi) soru-cevap yöntemini, %10'u (4 kişi) anlatım yönteminin ve %7,5'i (3 kişi) drama yönteminin kullanılmasını istemektedir.

Öğrencilerin bu derste kullanılmasını istedikleri yönteme ilişkin soruya öğrenci U. "Öğretmenin sorular sorması ilgimi artırıyor", öğrenci F. "Tartışma yapılarak dersin işlenmesi farklı fikirleri ortaya çıkarıyor, bu nedenle dersle daha çok ilgileniyorum" derken, öğrenci C. "Öğretmen drama yöntemini kullansa daha çok etkili olur. Ç.T.D.T. öğretmenimiz bir kez dersle ilgili bir konuyu anlatırken drama yöntemini kullanmıştı. Şimdi bile o konuyu size anlatabilirim, farklı ortam her zaman ilgi çekici olur" şeklinde cevap vermektedir.

7. "Sizce ideal bir Ç.T.D.T. dersi öğretmeni nasıl olmalıdır?" Sorusunun Analizi:

Tablo 21: 12. Sınıf Sosyal Bilimler Bölümü Öğrencilerine Göre Ç.T.D.T. Dersi Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Öğrencilerle İşbirliği İçinde Olan	8	20
Samimi, Öğrenci Düşüncelerine Önem Veren	9	22,5
Güler Yüzlü, Esprili	21	52,5
Sert ve Otoriter	2	5
Toplam	40	100

Tablo 21’de 12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerine göre Ç.T.D.T. dersi öğretmeninde bulunması gereken özellikler ele alınmıştır. Öğrenciler Ç.T.D.T. dersi öğretmenlerinden en çok güler yüzlü ve espirili olmalarını beklemektedirler. Öğrencilerin %20’si (8 kişi) Ç.T.D.T. dersi öğretmenin öğrencilerle işbirliği içinde olmaları, %22,5’i (9 kişi) samimi, öğrencilerin düşüncelerine önem veren, %5’i (2 kişi) ise öğretmenlerinden sert ve otoriter olmalarını beklemektedirler.

8. “Ç.T.D.T. dersi ile ilgili önerileriniz nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Tablo 22: Ç.T.D.T. Dersi İle İlgili Öğrenci Önerileri

CEVAP TÜRLERİ	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Bütün 12. Sınıflarda Ç.T.D.T. Dersi Zorunlu Bir Ders Olarak Okutulmalı	3	7,5
Ç.T.D.T. Dersi Günlük Olaylarla İlişkilendirilerek İşlenmeli	5	12,5
Ç.T.D.T. Dersinde Konular Tartışma Yapılarak İşlenmeli	12	30
Ç.T.D.T. Dersinin Zevkli ve Öğrencinin Aktif Olduğu Bir Ders Olmasını İsterim	6	15
Önerim Yok	4	10
Ç.T.D.T. İlgi Çekici Bir Ders Haline Getirilmelidir.	10	25
Toplam	40	100

Tablo 22’de öğrencilerin Ç.T.D.T. dersi ile ilgili önerilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin % 7,5’i (3 kişi) Ç.T.D.T. dersinin bütün 12. sınıflarda zorunlu bir ders olarak okutulması önerisinde bulunurken, %12,5’i (5 kişi) dersin günlük olaylarla ilişkilendirilerek işlenmesini önermektedir. Öğrencilerin %30’u (12 kişi) dersteki konuların tartışma yapılarak işlenmesini önerirken %15’i (6 kişi) dersin zevkli ve öğrencilerin aktif olduğu bir ders olmasını önermektedir. Ayrıca öğrencilerin %25’i (10 kişi) de Ç.T.D.T. dersinin ilgi çekici bir hale getirilmesini istemektedir. Öğrencilerin %10’u (4 kişi) ise bu konuda herhangi bir öneride bulunmamıştır.

Öğrencilerin Ç.T.D.T. dersi ile ilgili önerilerine yönelik soruya öğrenci Ç. “Ç.T.D.T. dersi sadece 12. sınıfların sosyal bilimler bölümü öğrencileri olarak bizler görmekteyiz. Yakın tarihimizi anlamak için böyle bir dersi tüm 12. sınıf öğrencileri

zorunlu bir ders olarak görmelidirler. Bu dersin bütün öğrencilere faydalı olacağını düşünüyorum” şeklinde önerisini sunmuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan yararlanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrenciler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinde en fazla kullanılan materyal olarak Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabını kullanırken, en az tepegözü kullanmaktadır.

Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretmenlerine ilişkin tutumlarının en olumlusu “Derste aktiftir” ifadesiyken; en olumsuz “Hoşgörülü ve sabırlıdır” ifadesini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumları incelendiğinde dersin faydasına ilişkin tutumları en yüksek, dersin müfredat içeriğinin etkisinin en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları maddeler halinde aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu ile dersin faydalılık etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %65,7 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,657$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrenciler, dersin müfredat içeriğinin dersin faydalı hale gelmesinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.
2. Öğretmen etkisi alt boyutu ile dersin faydalılık etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar

arasında %70,8 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,708$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrenciler, Ç.T.D.T. dersi öğretmeninin dersin faydalı hale gelmesinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu ile dersin faydalılık etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %66,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,669$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrenciler, Ç.T.D.T. dersinde öğretim yöntemlerinin kullanılmasını dersin faydalı hale gelmesinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir.
4. Öğretmen etkisi alt boyutu ile dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %69,0 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,690$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrenciler, Ç.T.D.T. dersi öğretmeninin dersin müfredat içeriğine etkisinin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.
5. Öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu ile dersin müfredat içeriğinin etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %54,2 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,542$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrenciler, Ç.T.D.T. dersinde öğretim yöntemlerinin kullanılmasının dersin müfredat içeriği açısından daha olumlu olacağını ifade etmişlerdir.
6. Öğretim yöntemlerinin etkisi alt boyutu ile öğretmen etkisi alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Korelasyon Analizi sonucunda, puanlar arasında %63,5 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,635$; $p=0,000<0,05$). Buna göre öğrenciler, Ç.T.D.T. dersinde öğretim yöntemlerinin kullanılmasının dersin öğretmenine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi, dersin müfredat içeriğinin etkisi, öğretmen etkisi, öğretim yöntemlerinin etkisi puanı ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H- Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.
8. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=608,00; $p=0,006<0,05$). Bay öğrenciler, bayan öğrencilere göre Ç.T.D.T. dersinin daha faydalı olduğunu düşünmektedirler.

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=526,50; $p=0,001<0,05$). Bay öğrenciler, bayan öğrencilere göre dersin müfredat içeriğinin daha etkili olduğunu düşünmektedirler.
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=619,50; $p=0,008<0,05$). Bay öğrenciler, bayan öğrencilere göre öğretmenin Ç.T.D.T. dersine etkisinin fazla olduğunu düşünmektedirler.
11. Dersin müfredat içeriğinin etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney- U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.
12. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=24,50; $p=0,018<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olmayan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanlarından yüksektir.
13. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=7,00$; $p=0,006<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin öğretmen etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olmayan öğrencilerin öğretmen etkisi puanlarından yüksektir.

14. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanları ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=40,50$; $p=0,047<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin Etkisi puanları, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı olduğu düşüncesine sahip olmayan öğrencilerin öğretim yöntemlerinin etkisi puanlarından yüksektir.
15. Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin faydalılık etkisi puanı ortalamalarının Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=27,308$; $p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Buna göre; Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların dersin faydalılık etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların dersin faydalılık etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=148,500$; $p=0,001<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların dersin faydalılık etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi az olanların dersin faydalılık etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=24,000$; $p=0,000<0,05$). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi fazla olanların dersin faydalılık etkisi puanı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilgi seviyesi orta olanların dersin faydalılık etkisi puanından yüksektir (Mann Whitney $U=249,500$; $p=0,000<0,05$).

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde bay öğrencilerin, bayan öğrencilere göre Ç.T.D.T. dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerin, okul türü değişkenine göre ilgi ve tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin çoğu Ç.T.D.T. dersini sevmektedir ve dersin faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin Ç.T.D.T. dersine karşı ilgi ve tutumlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

12. sınıf sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Öğretmenlere Öneriler:

- 1.1. Öğrenciler Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin müfredat içeriğinin yoğun ve ezbere dayalı bir ders olduğunu düşünmektedirler. Bunun için Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretmenleri derslerde farklı araç-gereç kullanmalıdır. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinde materyal kullanarak, konuların işlenmesinde görselliğe ağırlık verilmelidir. Bu durum öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
- 1.2. Öğrencilerin bir kısmı Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin sıkıcı geçtiğini düşünmektedirler. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin öğretmenleri öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazırbulunuşluk düzeyini arttırmak için Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde geleneksel eğitim anlayışını terk ederek, çağdaş eğitim anlayışını ve bunun yanı sıra çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdırlar. Böylece öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgileri olumlu yönde gelişebilir.
- 1.3. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncelerini desteklemek için örnekler yakın çevreden ve günlük olaylardan verilmeli ve böylece öğrencilerin, Çağdaş

Türk ve Dünya Tarihi dersinde kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirilerek, dersin faydalı olduğu düşüncesi pekiştirilmiş olabilir.

- 1.4. Öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını öğretmen özelliklerinin etkilediği görülmüştür. Öğretmen güler yüzlü, samimi, öğrenci görüşlerine saygı duyan, derslerde öğrencilerine yardımcı, öğrencilerin düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ortam hazırlayan ve espri yapmasını bilen biri olması öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.
- 1.5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretmenleri tarafından başvurulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi nedeni ile Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini seçerken daha dikkatli olmaları ve öğretim yöntemlerinde çeşitliliği arttırmaları öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilemesi açısından yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir.
- 1.6. Öğrencilerin çoğu Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin faydalı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle derslerde öğretmenler, öğrencilerini daha çok ders çalışmaya yöneltmeli ve onların ders başarılarını artırıcı çalışmalara ağırlık vermelidirler.
- 1.7. Öğretmenler yakın geçmişi, uzak geçmişe göre daha fazla anlatmalı ve aynı zamanda öğrencilerin daha çok değişik bakış açılarıyla olaylara bakabilmesi sağlanmalıdır. Böylece her geçmiş olay farklı açılardan yorumlanabilir ve konular ne kadar tartışmalıysa o kadar iyi kavranabilir. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarını arttırabilir.
- 1.8. Öğretmenler, öğrencileri tek kaynaktan fazla kaynak kullanmaya yönlendirmelidir. Böylece öğrenciler olayları değişik bakış açılarından görebilir.

2. MEB'e Öneriler:

- 2.1. Öğrencilerin genel olarak Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine karşı ilgi ve tutumlarının daha olumlu seviyelere getirmek için genelde eğitim programlarında, özelde ise öğretim ve

ders programlarında gerekli düzenlemeler yapılarak dikkatle uygulanmalıdır. Bu düzenlemeler içerisinde, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ve diğer derslerle Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi'nin yerinin ve öneminin vurgulanması yoluyla Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi'ne yönelik ilgi ve olumlu tutum oluşturulabilir.

- 2.2. Öğrenciler, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin bütün öğrenciler için faydalı bir ders olduğunu düşünmektedirler. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin sadece 12. sınıfların sosyal bilimler bölümünde değil, bütün 12. sınıflarda Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin zorunlu bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle MEB bütün 12. sınıf müfredat programlarına Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi eklenmelidir. Böylece bütün öğrenciler ülkemizdeki ve dünyadaki sosyo-ekonomik, siyasal, güncel gelişmeleri yakından takip edebilirler.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

a. Kitaplar

- Alacapınar, F. (2008), **Örnek Olay Yöntemi ve Eğitimde Örnek Olaylar**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (1984), **Eğitim Teknolojisi**, Ankara: Aşama Matbaacılık.
- Alpkaya, G. ve F. (2005), **20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi**, Ankara: Tarih Vakfı.
- Altunışık, R. ve diğerleri (2007), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**, 5. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, L. W. (1988), “Attitudes and Their Measurement”, John P. Keeves (Ed.), **Educational Research, Methodology and Measurement**, An International Hanbook, 421-426, New York: Pergamon Press.
- Arslan, M. (2008), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aziz, A. (2008), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve İlkeler**, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2006), **Sosyal Bilimler Araştırma Yöntemleri ve İlkeler**, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Başbay, A. ve Odabaş, S. (2011), **Öğretim Yöntem ve Teknikleri**, Ankara: Basım Matbaacılık.
- Baykara, T. (1999), **Tarih Araştırma ve Yazma Metodu**, İzmir: Akademi Kitabevi.
- Bayram, S. (2006), **İlköğretimde Materyal Kullanımı**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bilen, M. (1993), **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Takav Matbaacılık.
- Bilgili, S. A. (2006), “Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler”, İ. Hakkı Demircioğlu (Ed.), **Sosyal Bilgilerin Temelleri**, (3-56), Ankara: Hegem Yayınları.
- Birinci A. ve diğerleri (2008), **Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı**, Ankara: MEB Yayınları.

- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999), **Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama**, 13. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2001), **Deneyisel Desenler: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen**, Ankara: Pegem Yayınları.
- _____ (2007), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı**, 8. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cin, M. (2005), “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgilerde Kullanılabilecek Strateji, Yöntem ve Teknikler”, Abdurrahman Tanrıöğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (119-164), İstanbul: Lisans Yayınları.
- Collingwood, R.G. (1944), **The Idea of History**, Oxford: Oxford University Pres.
- Çapa, M. (2006), “Tarih”, İ. Hakkı Demircioğlu (Ed.), **Sosyal Bilgilerin Temelleri**, (241-279), Ankara: Hegem Yayınları.
- Çepni, S. (2001), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Mustafa Yeşilyurt (Ed.), Trabzon: Erol Ofset.
- _____ (2009), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, 4. Baskı, Trabzon.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1997), **Sosyal Bilimler Sözlüğü**, Ankara: Vadi Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005), “Öğretim Stratejileri”, Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (158-264), Ankara: Pegem A Yayınları.
- _____, **Tarih Öğretimde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2007), **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem A Yay.
- _____, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 12. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- _____ (2011), **Öğrenme Sanatı Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 18. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demirtaş, H. Ve Güneş, H. (2002), **Eğitim Yönetimi ve Denetim Sözlüğü**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilek, D. (2001), **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi**, Ankara: Pegem Yayınları.
- _____ (2002), **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi**, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008), **T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekici, G. (2003), “Öğretim Yönetimi”, Emin Karip (Ed.), **Sınıf Yönetimi**, (61-95), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ekiz, D. (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**, Ankara: AnıYayıncılık.
- _____, **Eğitim Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1985), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım Yayınları.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975), **Belief, Attitude, Intention and Behavior**, An Introduction to Theory and Research, Addison Wesley.
- Gözütok, D. (2006), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Ekinoks Danışmanlık Hizmetleri.
- Hızal, A. (1997), **Programlı Öğretim. Ankara Cebeci Ortaokulunda Programlı Öğretim Yöntemi İle İlgili Bir Araştırma**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005), **Yeni İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş**, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, D. ve diğerleri (2007), **20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi**, İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kalaycı, N. (2001), **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaptan, S. (1997), **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Ankara: Rehber Yayınları.
- Karasar, N. (1995), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayınları.
- _____ (2005), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 15. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

- Kuş, E. (2007), **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1983), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 124, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Yayınları.
- _____ (1989), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Nobel Yayınları.
- Nas, R. (2000), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, F. (1974), **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: TDK Yayınları.
- _____ (1985), **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**, Ankara: Emel Matbaacılık.
- _____ (1989), **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**, 2. Baskı, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özalp, O. (2000), **İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi, Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**, Ankara: Tarih Vakfı.
- Özboran, S. (2005), **Tarih, Tarihçi ve Toplum**, 2. Baskı, Ankara: Tarih Vakfı.
- Özgüven, İ.E. (1994), **Psikolojik Testler**, Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Safran, M. (2006), **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____ (2008), “Türkiye’de Tarih Eğitim ve Öğretimi”, Mustafa Safran ve Dursun
- Dilek (Ed.), **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi**, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Saydam, A. (2009), “Öğrenil(e)meyen Asır: Türkiye’de XX. Yüzyıl Tarihinin Öğretilme(me)si”, Semih Aktekin ve diğerleri (Ed.), **Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi**, 45-63, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Seyidoğlu, H. (2003), **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Sönmez, V. (1993), **Eğitim Felsefesi**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2005), **Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2011), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. ve diğerleri (2002), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

- _____ (2006), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2008), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. (2005), “Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Etkili Vatandaş Yetiştirme”, Abdurrahman Taniöğen (Ed.), **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (11-21), İstanbul: Lisans Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002), **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, T.N. (2007), “Etkili Eğitim İçin Yöntem ve Teknikler”, Ahmet Doğanay (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, (161-214), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkbal, A. (2003), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Teknikleri**, Ankara: Aktif Yayınevi.
- Yalın, H.İ. (2003), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2000), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Konya: Mikro Yayınları.
- YÖK (1996), **İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi**, Deneme Basımı, Ankara: Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

b. Makale ve Bildiriler

- Akbaba, B. (2007), “Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Dersinin Amaçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), 339-352.
- Altunay Şam, E. (2007), “Amasya Eğitim Fakültesinde Farklı Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(3), 1-19.
- Aslan, E. (2005), “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Sorunları”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 106-114.
- Bindak, R. (2005), “Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(10), 17-26.
- Çapa, M. (2002), “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Dergisi**, 15 (29-30’dan).

- Çapa, M. ve diğerleri (2003), “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersine Karşı İlgi ve Tutumları”, **Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Komisyonu Başkanlığı**, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircioğlu, İ.H. (2006), Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri”, **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4 (2), 153-164.
- Dinç, E. (2006), “Tarih Eğitimcilerinin Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 7 (2), 263-276.
- Erdem, A. R. (2006), “Nasıl Öğretmeliyim; Öğretim Stratejisi, Yöntem ve Teknik”, **Üniversite ve Toplum Dergisi**, 6 (2), 1-6.
- İçli, G. (2001), “Eğitim, İstihdam ve Teknoloji”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, 65-71.
- İskender, P. (2007), “Öğretmen Adaylarının Tarih Dersine İlişkin Tutumları”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (2), 631-638.
- Kaya, R. (2006), “Tarih Eğitimi ve Tarih Bilinci”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 330, 33-39.
- Kaya, Z. (1999), “Eğitim Araçları ve Donatım Merkezlerinin İlköğretim Programlarına Yönelik Araç Gereksinimi”, **Eğitim Kongresi Bildirileri**, Trabzon: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Köçer, M. (2009), “Atatürk İlke ve İnkılaplarına Yönelik Olarak Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29 (3), 877-887.
- Özgen, N. (2009), “Lise Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Siirt Örneği”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29 (2), 421-440.
- Özoğul, S.Ç. (1974), “Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlar**, Ankara: Kalite Matbaası, 38.
- Paykoç, F. (1997), “Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar, Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları”, O. Nuri Poyraz (Haz.), **Türk Eğitim V. Öğretim Toplantısı**, Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi, 5, 245-298.
- Son, İ. (1998), “Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü”, **II. Ulusal Çocuk Kültür Kongresi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Cebeci Kampüsü, ATAUM.
- Turan, R. (1999), “Türkiye’de Tarih Öğretiminde Yeni Gelişmeler ve Hedefler”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 7 (1), 75-82.

- Ulusoy, K. (2009), “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10 (2), 85-99.
- Üstündağ, T. (1996), “Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu”, **Yaşadıkça Eğitim**, 49, 19-23.
- Wiersma, A. (2008), “A Study of Teaching Methods of High School History Teachers”, **The Social Studies**, 111-116.
- Yıldız, Ö. (2003), “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15 (2), 181-190.

c. Tezler

- Alperen, B. (2006), **Tarih Öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler (Kıdem, Mezuniyet, Okul Türü ve Cinsiyet) Açısından İncelenmesi (Konya Örneği)**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ata, B. (1998), **Tarih Öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler (Kıdem, Mezuniyet, Okul Türü ve Cinsiyet) Açısından İncelenmesi (Konya Örneği)**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, A. (2007), **Çoklu Zeka Kuramına Göre Düzenlenen İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi İçin Hazırlanan Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Cihan, G. (2005), **Orta Öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 1998 Programında Önerilen Ders Araç-Gereçlerinin (Materyallerinin) Değerlendirilmesi ve Öneriler**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Delen, S. , **İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Kont, A. (2008), **11. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özlü, Ö. (2001), **Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiğe Karşı Tutumları**, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Toksoy, M. (2009), **Yapılandırmacı Kurama Göre Hazırlanan Atatürk İlkeleri Programının Öğrenci Başarı ve Tutumuna Etkisi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

d. Elektronik Kaynaklar

http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/cagdas_turkdunyatarih.pdf (13.04.2011)

<http://www.yok.gov.tr> (15.09.2011)

<http://ftp.ankara.edu.tr> (28.09.2011)

<http://ftp.anadolu.edu.tr> (17.11.2011)

EKLER

EK 1. 12. Sınıf Öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesine Yönelik Anket

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket okullarımızda öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine karşı ilgi ve tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için, ankette sorulan sorulara lütfen doğru cevap veriniz ve ANKETİN ÜZERİNE KESİNLİKLE İSMİNİZİ VE NUMARANIZI YAZMAYINIZ. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz.

BİRİNCİ BÖLÜM

Okulunuzun Adı:.....

Şubeniz:.....

Cinsiyetiniz : () Bay () Bayan

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Bölümünüzde en çok sevdiğiniz ders:.....

2.2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğrencilere faydalı mıdır?

() Evet () Hayır

2.3. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine ilginiz hangi seviyededir?

() Çok Az () Az () Orta () Fazla () Çok Fazla

2.4. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersine günde kaç saat çalışmaktasınız?

() Yarım Saat () 1 Saat () 2 Saat () 3 Saat () 3 Saatten fazla

2.5. Aşağıda bulunan Tarih derslerini sizin açınızdan önemine göre sıralayınız.

(Önem sırasına göre “1” En Önemliyi , “5” En Önemsizi temsil etmektedir.)

() Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi

() T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük

() Genel Tarih

() Sanat Tarih

() Osmanlı Tarihi

Ek 1'in devamı

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Aşağıdakilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Derslerinizdeki Kullanım Sıklığı Nedir?

	Asla	Nadiren	Bazen	Genellikle	Daima
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabı					
2. Yazı (Sınıf) Tahtası					
3. Ders Konularıyla İlgili Filmler					
4. Harita ve Küreler					
5. Tepegöz					
6. Slayt					
7. Projeksiyon					

3.2. Aşağıdakilerden Hangisiyle Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretmeninizi Tanımlarsınız?

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Öğrencilere her zaman yardım eder.					
2. Öğrencilerle her zaman işbirliği içindedir.					
3. Dikkatlidir.					
4. Hoş görülü ve sabırlıdır.					
5. Açık fikirli ve esnektir.					
6. Derste aktiftir.					
7. Ç.T.D.T. öğretmenimi çok seviyorum.					

Ek 1'in devamı

3.3 Aşağıdaki Varsayımlar Hakkında Görüşlerinizi Belirtir misiniz ?

	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Ç.T.D.T. ile ilgili konuları konuşmaktan ve tartışmaktan zevk alırım.					
2. Ç.T.D.T. en sevdiğim derstir.					
3. Ç.T.D.T. derslerinde çok sıkılırım.					
4. Ç.T.D.T. alanındaki bilgilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimle tartışırım.					
5. Ç.T.D.T. dersini yeterince ilginç bulmuyorum.					
6. Ç.T.D.T. dersine yalnızca sınıfı geçmek için çalışırım.					
7. Ç.T.D.T. dersi alanındaki bilgilerimi arttırmak için dersle ilgili kitaplar okur, araştırmalar yaparım.					
8. Ç.T.D.T. dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.					
9. Ç.T.D.T.dersi bütün 12.sınıflarda zorunlu bir ders olmalıdır.					
10. Ç.T.D.T. dersinde derse katılmaktan çok hoşlanırım.					
11. Ç.T.D.T. dersi ilerde çok işime yarayacaktır.					
12. Ç.T.D.T. dersi diğer tarih derslerinden daha çok ilgimi çeker.					
13. Ç.T.D.T. derste başka şeylerle ilgilenirim.					
14. Ç.T.D.T. bilgilerinin günlük yaşamda büyük yararı vardır.					
15. Belli genel kültür bilgileri dışında, Ç.T.D.T. dersi bilmek gereksizdir.					
16. Ç.T.D.T. dersinin ders saatleri artırılmalıdır.					
17. Televizyonda Ç.T.D.T. ile ilgili belgeselleri ve programları seyretmekten çok zevk alırım.					
18. Ç.T.D.T. dersi yakın tarih ve dünyada meydana gelen olayları öğrenmek için gerekli bilgiyi sağlar.					
19. Ç.T.D.T. dersi ödevlerini yapmaktan nefret ederim.					
20. Ç.T.D.T. dersini sevmememde yanlış ve ezbere dayalı metotların uygulanmasının etkili olduğunu düşünüyorum.					
21.Modern toplumda Ç.T.D.T. dersinin önemli bir yeri vardır.					
22. Ç.T.D.T. dersi insanda merak duygusu uyandırarak insanı araştırmaya sevk eder.					
23.Ç.T.D.T. dersinin ders saatini çok az buluyorum.					
24. Ç.T.D.T. dersi ile ilgili ülkemizdeki her türlü gelişmeyi takip ederim.					
25. Ç.T.D.T. dersinin günlük yaşamda diğer derslerden daha çok faydalı olduğunu düşünüyorum.					
26. Ç.T.D.T. dersi yakın tarih konularını içine alan bir ders olduğu için diğer derslerden daha zevkli bir derstir.					
27.Ç.T.D.T. dersi Dünya tarihi konularına çok fazla yer verdiği için sıkıcı bir derstir.					

Ek 2. 12. Sınıf Öğrencilerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine Karşı İlgisi ve Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Mülakat Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu mülakat okullarımızda öğrencilerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersine karşı ilgi ve tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Mülakat sorularına vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup formun üzerine isim yazılmayacaktır. Mülakat sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir.

Yardımlarınız için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

SORULAR

1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?
3. Başarılı ya da başarısız olmanızı hangi nedenlere bağlıyorsunuz?
4. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi sevdiğiniz bir ders midir? Neden?
5. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde öğretmeninizin araç-gereçleri kullanması sizin derse olan ilginizi artırır mı?
6. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretiminde öğretmeninizin hangi yöntemleri kullanması sizin derse olan ilginizi artırır?
7. Sizce ideal bir Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretmeni nasıl olmalıdır?
8. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersiyle ilgili önerileriniz nelerdir?

Ek 3. Tarih Dersinin Genel Amaçları

1. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak,
2. Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak,
3. Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak,
4. Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak,
5. Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak,
6. Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak,
7. Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak,
8. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek,
9. Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak,
10. Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak,
11. Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlar arası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak,
12. Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak,
13. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak,
14. Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak,
15. Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır.

Ek 4. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin Üniteleri ve Oranları

Sınıf	Haftalık Ders Saati	Ünitelerin Adı	Konular	Oranı (%)
XII	4	XX.Yüzyıl Başlarında Dünya	-Paris Barış Konferansı -Amerika Birleşik Devletleri(ABD) ve İtalya'nın Birinci Dünya Savaşı Sonrası Antlaşmalar ve Yeni Sınırlar -ABD'nin I.Dünya Savaşı sonrası Politikası.(Yalnızlık Politikası/Monroe Doktrini) -SSCB.Sovyetler Birliği'nin Kuruluşu ve Güçlenmesi -Basmacı Hareketi:Türkistan'da Bolşevik İdaresine Karşı Yapılan Mücadele Ortadoğu'nun Paylaşımı. - İngiliz ve Fransız Mandası Altındaki Devletlerin Bağımsızlıklarına Kavuşmaları - Japonya'daki Gelişmeler ve Meji Restorasyonu -1929 Ekonomik Bunalımı ve Kara Perşembe - Almanya'da Hiper Enflasyon -Cemiyet-i Akvam: 1923-1938 Yılları Arasında Türkiye	19
		İkinci Dünya Savaşı	-Almanya'nın Yeniden Yükselişi -Barış Antlaşmalarıyla Ekilen Savaş Tohumları -Savaşın Taraflar ve İttifak Antlaşmaları İkinci Dünya Savaşı'nın Başlaması ve Yayılması -Savaşın Aktörleri -Savaşın Adımları -Barbarossa Harekatı -Pearl Harbour Saldırısı -Barışı Hazırlayan Konferanslar -İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin İzlediği Dış Politika -İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'de Meydana Gelen Siyasi, Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Gelişmeler	14
		Soğuk Savaş Dönemi	-Soğuk Savaş -Demir Perde Ülkeleri -Berlin Buhranı(1948) -Nato ve Varşova Paktı -Avrupa'nın Kalkındırılması -Schuman Planı:Cetvelle Çizilen Sınırlar -Balfour Deklarasyonu -Yeni Düzen-Yeni Devletler -Üçüncü Dünya Ülkeleri -Afrika Birliği Teşkilatı -Kore Savaşı- Türk Askeri Kore'de -Avrupa Konseyi -Soğuk Savaş Döneminde Türkiye'de Meydana Gelen Siyasi, Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Gelişmeler -Demokrat Parti -Adnan Menderes	20

Ek 4'ün devamı

		Yumuşama Dönemi ve Sonrası	-Yumuşamanın Mimarları -Pekin Ziyareti -Helsinki Nihai Senedi -Spor ve Siyaset -Üçüncü Blok -İslam Konferansı Teşkilatı - Kıbrıs Barış Harekatı -Yeni Türk Devleti	22
		Küreselleşen Dünya	-Glasnost/ Perestroyka Gorbaçov -Bağımsız Türk Devletleri -Alma-Ata Deklarasyonu -İki Almanya'dan Tek Devlete -AET'den AB'ye -Avrupa 'Bir'liği -Üsküp'ten Kosova'ya -Filistin Kurtuluş Örgütü -Sinema Ödülleri -Dünya Kupaları	25

ÖZGEÇMİŞ

Fatma İlknur ADALI 1986 yılında Sinop'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini Sinop Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu'nda, liseyi Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi'nde tamamladı. 2004 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programını kazandı ve 2008 yılında mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği tezli yüksek lisans programını kazandı. ADALI evli olup, yabancı dili İngilizcedir.