



**TARİH DERLERİ GENEL AMAÇLARININ KAZANDIRILMA
DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ
GÖRÜŞLERİ**

Recep Turgut

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİMDALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ŞUBAT, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Recep

Soyadı: Turgut

Bölümü: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:/.../2021

TEZİN

Türkçe Adı: Tarih Dersleri Genel Amaçlarının Kazandırılma Düzeylerine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri

İngilizce Adı: Student, Teacher and Parent Opinions Regarding the Acquisition Level of the General Purposes of History Lessons

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Recep Turgut

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Recep TURGUT tarafından hazırlanan “Tarih Dersleri Genel Amaçlarının Kazandırılma Düzeylerine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

.....

Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Necdet HAYTA

.....

Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ

.....

Tarih Anabilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Gülin KARABAĞ

.....

Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Nasrullah UZMAN

.....

Tarih Anabilim Dalı, Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/02/2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ



Çok sevdiğim Annemin aziz hatırasına

TEŞEKKÜR

Yapılan bu araştırmanın başlangıcından itibaren bana destek olan, yardımını hiç esirgemeyen tez danışmanı hocam *Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ*'e en içten sevgilerimi, saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Tez izleme komitesinden değerli hocam *Prof. Dr. Necdet HAYTA*'ya, *Doç. Dr. Bahattin DEMİRTAŞ*'a ve tez ile ilgili değerli katkılarından dolayı *Doç. Dr. Gülin KARABAĞ*'a ayrıca süreç içerisinde yaptığım anket çalışmalarında bana yardımcı olan tarih öğretmeni arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak bu çalışmamda başından itibaren görüş ve önerileri ile önemli katkı sağlayan ve tarih eğitimi alanında çalışan herkes gibi benim de çok istifade ettiğim çok kıymetli hocam *Prof. Dr. Bahri ATA*'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Her zaman olduğu gibi çalışmam sürecinde de her türlü yardımı ve desteği eksik etmeyen canım *aileme*, eşim Yasemin, oğlum Esad ve kızım Sümeyye'ye sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Son söz olarak bu zorlu süreçte yanımda olan herkese teşekkür ediyorum

Recep TURGUT

Yozgat, 2021

TARİH DERSLERİ GENEL AMAÇLARININ KAZANDIRILMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

Doktora Tezi

Recep Turgut

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih derslerinin genel amaçlarının kazanılma düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu görüşler arasındaki benzer ve farklı yönlerin belirlenmesidir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden ardışık sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda lise son sınıf öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin görüşlerini beş dereceli olarak ölçek şeklinde geliştirilen soru formları kullanılmıştır. Tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değer kazanımlarını ifade eden bu ölçek analizinde; betimsel istatistiklerden, standart sapma ve ortalama kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında velilere yönelik yazılı form, öğretmen ve öğrencilere yönelik görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim tarih eğitiminin genel amaçlarını oluşturan bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik olarak öğrenci katılım oranları ile öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri sonucunda bu kazanımlara yönelik benzer ve farklı yönler belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında bilgi boyutunda “Tarihsel bilgi”, “Milli Mücadele/Cumhuriyet Tarihi” ve “Osmanlı tarihi”; beceri boyutunda “Analiz ve yorum” ve “Empati”; değer boyutunda ise “Vatanseverlik” benzer/ortak kazanım unsurları ayrıca bilgi boyutunda “Temel kavramlar”; beceri boyutunda “Değişim ve

süreklilik” ve “Tarihsel sorun analizi”; değer boyutunda ise “Sabır” farklı/ortak olmayan kazanım unsurları olarak tespit edilmiştir. Bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik olarak öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri açısından ortak kazanımları ifade eden unsurlar olmakla birlikte ortak olmayan kazanım ifadelerinin de bulunduğu görülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında ortaöğretim tarih eğitim sisteminin üç önemli unsuru olan öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih dersleri genel amaçlarına yönelik görüşleri ile ilgili daha geniş çaplı çalışmaların yapılması önerilmiştir.



Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, bilgi, beceri, değer, öğrenci, öğretmen, veli

Sayfa Adedi: 209

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

**STUDENT, TEACHER AND PARENT OPINIONS REGARDING THE
ACQUISITION LEVEL OF THE GENERAL PURPOSES OF
HISTORY LESSONS**

(Ph.D. Thesis)

Recep Turgut

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2021

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the opinions of students, teachers and parents, which are among the elements that make up the secondary education history education system, about the acquisition levels of the general objectives of history lessons and the similar and different aspects between these views. In the research, sequential sequential pattern, one of the mixed method designs, was used. In the quantitative dimension of the research, questionnaires developed in a way to measure the opinions of senior high school students regarding the level of gaining students the general purposes of history lessons in the curriculum were used. In this scale analysis, which expresses historical knowledge, historical thinking skills and basic value gains; Standard deviation and mean were used from descriptive statistics. In collecting qualitative data, written forms for parents, interview forms for teachers and students were used, and the data obtained were analyzed by content analysis method. In the light of the findings obtained from the quantitative and qualitative dimensions of the research, student participation rates for the knowledge, skills and value acquisitions that constitute the general purposes of secondary education history education, and as a result of the opinions of students, teachers and parents, similar and different aspects were determined for these gains. In the light of the results obtained in the research, "historical knowledge", "National Struggle / Republic History" and "Ottoman history"; "Analysis and

interpretation" and "Empathy" in the skill dimension; In the value dimension, "Patriotism" similar / common acquisition elements and in the knowledge dimension "Basic concepts"; "Change and continuity" and "Historical problem analysis" in skill dimension; In terms of value, "Patience" has been determined as different / non-common gain elements. Although there are elements that express common gains in terms of student, teacher and parent views regarding knowledge, skills and value gains, it is seen that there are also non-common gains. In the light of the results obtained in the study, it is suggested to carry out larger-scale studies on the views of students, teachers and parents, which are three important elements of the secondary education history education system, towards the general objectives of history lessons.



Keywords : History education, knowledge, skill, value, student, teacher, parent

Page Number : 209

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	8
1.1.2. Alt Problemler	8
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM 2.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Sistem, Sistem Yaklaşımı ve Türk Eğitim Sistemi	13
2.1.2. Sistem Kavramı ve Tanımı	13

2.1.3. Sistem Özellikleri.....	14
2.1.3.1. Sistemler Açık ve Kapalı Sistemler Şeklindedir	14
2.1.3.2. Sistemler Alt ve Üst Sistemlerden Oluşur	15
2.1.3.3. Sistemlerin Girdi ve Çıktıları Vardır	16
2.1.3.4. Sistemler Parçalarının Toplamından Fazlasını İfade Eder.....	17
2.1.4. Sistem Yaklaşımı.....	17
2.1.5. Sistem Yaklaşımının Önemi	18
2.1.6. Türk Milli Eğitim Sistemi	19
2.1.6.1. Ortaöğretim ve Programlar	23
2.6.1.2. 1924 ve Sonrası Öğretim Programları	24
2.6.1.3. 2005 ve Sonrası Öğretim Programları	25
2.7. Ortaöğretim Tarih Eğitim Sistemi: Programlar, Genel Amaçlar ve Tarih Eğitimini Oluşturan Temel Unsurlar	27
2.7.1. Geçmişten Günümüze Tarih Eğitimi.....	27
2.7.1.1. Osmanlı Döneminde Tarih Eğitimi.....	27
2.7.1.2. Cumhuriyet Döneminde Tarih Eğitimi	29
2.7.1.3. 1990'lerden Günümüze Tarih Eğitimi	30
2.7.2. Tarih Öğretim Programları.....	31
2.7.2.1. 1924-2007 Arası Tarih Öğretim Programları.....	31
2.7.2.2. 2007 ve Sonrası Tarih Öğretim Programları.....	32
2.7.3. Tarih Öğretim Programlarında Amaçlar	35
2.7.3.1. 2000'li Yıllara Kadar Tarih Öğretim Programlarında Genel Amaçlar....	36
2.7.3.2. 2007 Tarih Öğretim Programlarında Genel Amaçlar	39
2.7.3.3. 2017 Tarih Öğretim Programlarında Genel Amaçlar	41
2.7.3.4. Bilgi/Tarihsel Bilgi.....	45
2.7.3.5. Beceri/Tarihsel Düşünme Becerileri.....	47
2.7.3.6. Değer/Temel Değerler.....	49
2.7.4. Ortaöğretim Tarih Eğitimini Oluşturan Unsurlar.....	52
2.7.4.1. Öğrenciler.....	53
2.7.4.2. Öğretmenler/Tarih Öğretmenleri	55
2.7.4.3. Veliler/Öğrenci Velileri.....	60
2.7.4.4. Diğer Unsurlar	62
2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar	64

BÖLÜM 3	73
YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.1.1. Nicel Boyut	75
3.1.2. Nitel Boyut.....	76
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	76
3.2.1. Nicel Boyut	76
3.2.2. Nitel Boyut.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.1. Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği	81
3.3.1.1. Madde Havuzu Oluşturma Aşamaları	81
3.3.1.2. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması	81
3.3.2. Yazılı Form ve Görüşme Formu	84
3.3.2.1. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması	85
3.3.2.2. Öğrencilere Yönelik Sorular.....	86
3.3.2.3. Öğretmenlere Yönelik Sorular.....	87
3.3.2.4. Velilere Yönelik Sorular	87
3.4. Verilerin Analizi	87
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	87
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	88
BÖLÜM 4	89
BULGULAR VE YORUM.....	89
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	89
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	93
4.2.1.1. Lise Son Sınıf Öğrencileri Tarih Derslerinden Hangi Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazandıklarını Düşünmektedirler?	93
4.2.1.2. Tarih Öğretmenleri Öğrencilerin Tarih Derslerinden Hangi Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazandıklarını Düşünmektedirler?	100
4.2.1.3. Ortaöğretim Öğrenci Velileri Çocuklarının Tarih Derslerinden Hangi Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanmalarını Beklemektedirler?	109

4.3. Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması ve Yorum	119
4.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	119
4.3.1.1. Öğrencilerin Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeğinde Bilgi Boyutu Kazanımlarına Katılım Durumu İle Öğrencilerin, Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Bilgi Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Ortak Noktalar Nelerdir?	119
4.3.1.2. Öğrencilerin Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeğinde Beceri Boyutu Kazanımlarına Katılım Durumu ile Öğrenciler, Tarih Öğretmenleri ve Öğrenci Velilerinin Beceri Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Ortak Noktalar Nelerdir?	124
4.3.1.3. Öğrencilerin Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeğinde Değer Boyutu Kazanımlarına Katılım Durumu İle Öğrenciler, Tarih Öğretmenleri ve Öğrenci Velilerinin Değer Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Ortak Noktalar Nelerdir?	129
BÖLÜM 5	133
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	133
5.1. Bilgi Boyutuna Yönelik Sonuçlar	133
5.1.1. Nicel Veriler İle İlgili Sonuçlar	133
5.1.2. Nitel Veriler İle İlgili Sonuçlar	134
5.1.3. Nicel ve Nitel Verilerle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması	136
5.2. Beceri Boyutuna Yönelik Sonuçlar	137
5.2.1. Nicel Veriler İle İlgili Sonuçlar	137
5.2.2. Nitel Veriler İle İlgili Sonuçlar	138
5.2.3. Nicel ve Nitel Verilerle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması	139
5.3. Değer Boyutuna Yönelik Sonuçlar	140
5.3.1. Nicel Veriler İle İlgili Sonuçlar	140
5.3.2. Nitel Veriler İle İlgili Sonuçlar	142
5.3.3. Nicel ve Nitel Verilerle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması	144
5.4. Öneriler	145
5.4.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler	145
5.4.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler	146
5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	147
KAYNAKLAR	148

EKLER.....	175
EK 1. Araştırma İzni Yazıları 1 (Öğrenciler).....	176
EK 2. Araştırma İzni Yazıları 2 (Veliler)	177
EK 3. Araştırma İzni Yazıları 3 (Öğretmenler)	178
EK 4. Tarih Derslerine Yönelik Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği	179
EK 5. Velilere Yönelik Yazılı Form	181
EK 6. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu.....	182
EK 7. Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu	183
EK 8. Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı Genel Amaçları.....	184
EK 9. Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları.....	185
EK 10. Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği Belirtke Tablosu	186

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2017 Tarih 9, Tarih 10, Tarih 11 ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri Genel Amaçları.....	41
Tablo 2. Tarih Dersleri Öğretim Programları Genel Amaçlarında Bilgi Boyutuna Yönelik İfadeler.....	46
Tablo 3. Tarih Dersleri Öğretim Programları Genel Amaçlarında Beceri Boyutuna Yönelik İfadeler.....	48
Tablo 4. Tarih Dersleri Öğretim Programları Genel Amaçlarında Değer Boyutuna Yönelik İfadeler.....	50
Tablo 5. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	77
Tablo 6. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	78
Tablo 7. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	79
Tablo 8. Velilere Ait Demografik Bilgiler.....	80
Tablo 9. Güvenilirlik-Geçerlilik Test İstatistiği.....	82
Tablo 10. Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 11. Bilgi Boyutuna Yönelik Öğrenci Katılımı İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler....	89
Tablo 12. Beceri Boyutuna Yönelik Öğrenci Katılımı İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler.	90
Tablo 13. Değer Boyutuna Yönelik Öğrenci Katılımı İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler.	91
Tablo 14. Öğrencilerin Tüm Maddelere Katılım Düzeyleri İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler.....	92
Tablo 15. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Bilgi Boyutuna Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri.....	94

Tablo 16. <i>Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Beceri Boyutuna Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri</i>	97
Tablo 17. <i>Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Değer Boyutuna Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri</i>	99
Tablo 18. <i>Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarih Bilgisine Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri</i>	101
Tablo 19. <i>Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanma Düzeyleri İle İlgili Görüşleri</i>	105
Tablo 20. <i>Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin (Temel) Değerleri Kazanma Düzeyleri İle İlgili Görüşleri</i>	106
Tablo 21. <i>Öğrenci Velilerinin Tarih Dersi Alan Çocuklarından Bilgi Boyutunda Beklentileri</i>	110
Tablo 22. <i>Öğrenci Velilerinin Tarih Dersi Alan Çocuklarından Beceri Boyutunda Beklentileri</i>	114
Tablo 23. <i>Öğrenci Velilerinin Tarih Dersi Alan Çocuklarından Değerler Boyutundaki Beklentileri</i>	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Geribildirim döngüsüyle açık sistem	15
Şekil 2. Ortaöğretim tarih eğitiminde üst sistem-alt sistem ilişkisi.....	16
Şekil 3. Örgütün değer yaratma süreci	17
Şekil 4. Türk Eğitim Sistemi.	21
Şekil 5. Ortaöğretim Sistemi	22
Şekil 6. Tarih Eğitiminin Genel Amaçları: Tarihsel Bilgi, Tarihsel Düşünme Becerileri ve Temel Değerler	45
Şekil 7. Tarih Eğitimi Oluşturan Unsurlar ve Genel Amaçlarla İlişkisi	52
Şekil 8. Araştırmanın nicel ve nitel boyutu	74
Şekil 9. Nicel ve nitel araştırma yöntemi	75
Şekil 10. Faktör dağılımını gösteren yapı	83
Şekil 11. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğrenci	120
Şekil 12. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğretmen.....	121
Şekil 13. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-veli	122
Şekil 14. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, tüm unsurlar	123
Şekil 15. Beceri boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğrenci.....	125
Şekil 16. Beceri boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğretmen	126
Şekil 17. Beceri boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-veli.....	127
Şekil 18. Beceri boyutuna ait grafik tablo, tüm unsurlar.....	128
Şekil 19. Değer boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğrenci	129

<i>Şekil 20.</i> Değer boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğretmen	130
<i>Şekil 21.</i> Değer boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-veli	131
<i>Şekil 22.</i> Değer boyutuna ait grafik tablo, tüm unsurlar	132



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AYT	Alan Yeterlilik Testleri
Çev.	Çeviren
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	Editör
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
N	Denek Sayısı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OÖP	Ortaöğretim Projesi
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	Programme for International Student Assessment
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
SS.	Standart sapma
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TED/TEDMEM	Türk Eğitim Derneği
TDK	Türk Dil Kurumu
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
TYT	Temel Yeterlilik Testi
vb.	ve benzeri
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
YKS	Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayılıtlarına ve araştırma içerisinde adı geçen bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Geleneksel bir yaklaşımla eğitim, bir toplumda insanların ortak değerler çevresinde bütünleştirilmesiyle erdemli bir toplum oluşturma süreci olarak tanımlanır. Bu tanım aynı zamanda eğitimin amacını da yansıtmaktadır. Amaç, örgütün boyutlarından biridir. Hatta en önemlilerindendir. Her örgüt belli amaçları yaşatmak için vardır (Teyfur, 1995). Günümüzde eğitimin temel amacı bireylerin mutluluk, özerklik ve bağımsız iş yapabilme kapasitelerini geliştirmektir (Özdemir, 2019a). Bunun yanında ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir (Şener & Gündüzalp, 2018, s. 328).

Eğitim aynı zamanda;

1. Toplumsal, ekonomik, siyasal ve bireysel işlevleri yerine getirmektedir.
2. Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olmasını sağlamaktadır.
3. Ekonomik ve toplumsal kalkınmanın temeli olan nitelikli insan gücünü yetiştiren itici güçtür.
4. Ortak değerleri, inançları, kültürü, siyasi rejimi benimseyen vatandaşlar yetiştirerek toplumun devamını sağlamada vazgeçilmez bir araçtır.
5. Bireyin yetenekleri ve kabiliyetleri ölçüsünde kendini yetiştirmesini sağlayarak nihai amaç olan bireyin kendini gerçekleştirmesinde etkili bir araçtır (Erdem, 2005).

Bireylere belirli davranışları kazandırma işlevi tarihsel süreç içinde gelişerek kurumlaşan eğitim sistemlerine dönüşmüştür. Eğitim, tek bir kurum düzeyinde ya da eğitsel kurumların tümünde bir sistem olarak düşünülebilir. Çünkü sistemlerde var olan bir amaca yönelik girdi, süreç, çıktı ve yönetim gibi ögeler eğitim için de geçerlidir (Akçabol, 1985, s. 15). Son birkaç yüzyıl boyunca, yerel ve ulusal eğitim sistemleri, nispeten basit sistemlerden inanılmaz derecede karmaşık, birbirine bağımlı, politika yüklü yapılara dönüşmüştür (Groff, 2013, s. 72). Eğitim; sosyal, kültürel, politik, ekonomik boyutları ve işlevleri olduğu kadar milli ve uluslararası boyutları da olan bir konu ve sistem olarak ele alınabilir (Şişman, 2014, s. 4).

Eğitim, çok yönlü ve büyük bir sistemdir. Bursalıoğlu (2016)'na göre “eğitim sisteminin sosyal, politik ve ekonomik sistemlerin ihtiyaçlarını karşılaması beklenir” (s. 83). Özellikle eğitim sistemimiz, bir yandan ekonomik ve sosyal kalkınmamızın gerektirdiği nitelik ve nicelikte insan gücünü yetiştirme amacına hizmet etmekle birlikte, diğer yandan fertlerin tüm eğitim kademelerinde bilgi ve becerilerini artırarak ve değer yargılarını etkileyerek eğitimin belirlenmiş olan amaçlarını kazanmış bireyler olarak yetiştirilmesini sağlamak hedefine sahiptir. İçinde yaşadığımız yüzyıl, eğitimden çok şeyler beklemekte, her toplum mümkün olduğu kadar çok kişiyi, mümkün olduğu kadar uzun süre eğitime tâbi tutmak istemektedir (Ergün, 2015, s. 9).

Eğitim, aynı zamanda açık bir sistemdir. Bir açık sistem girdiler, işlemler, çıktılar ve dönütten oluşur (Sönmez, 1986, s. 49). Baykul (2009) bu süreci ayrıntılı olarak şöyle açıklamaktadır:

“Öğrencilere yeni davranış edinmeleri için bir dizi etkinlik düzenlenir. Bu etkinlikleri etkileyen, bazen davranışların değişmesine yardımcı olan, kolaylaştırıcı; bazen de değişimde direnmeye sebep olan, zorlaştırıcı; bazen de etkinliklerin yürütülmesi için gerekli olan etkenler vardır. Bunların hepsi eğitimin bir ögesini oluşturur, bu ögeye girdi adı verilir; istenmeyen davranışların değiştirilmesi veya yenilerinin oluşturulması için yapılan etkinlikler de eğitimin süreç adı verilen ikinci ögesidir. Eğitimin sonucunda bireyler, eğitimin başındaki durumlarına göre farklıdır; bazı davranışlar kazanmış; önceden sahip oldukları bazı davranışları da değiştirmiştir. İşte bu yeni değişikliğe uğramış davranışlar da eğitimin çıktı adı verilen üçüncü ögesini oluşturur. Eğitim etkinlikleri sonunda, amaçlanan bazı davranışlar istenen düzeyde kazanılmış, bazıları ise beklenen düzeyde kazanılamamış, bazıları da hiç kazanılamamış; hatta bazı istenmeyen davranışlar dahi meydana gelmiş olabilir. Bu durum eğitim süreci sonucunda sonuçların kontrolü ihtiyacını doğurur. Kontrol de eğitimin dördüncü ögesidir. Bu ögeler birbirinden bağımsız olmayıp birbirleriyle etkileşim halindedirler” (s. 2-3).

Yukarıda bahsedildiği gibi çok yönlü, büyük ve açık bir sistem olan eğitimin amaçlarını gerçekleştirme eğitimi programları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Varış (1994) eğitim programını “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programı, kısaca okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme ve yaşantılar düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2020, s. 4).

Toplumun gözünde eğitim kavramı ile okulun özdeşleştiği, eğitimle ilgili sorunların, yakınmaların, aslında okulla ilgili sıkıntılar olduğu söylenebilir. Okullar aynı zamanda eğitim

programlarının uygulama alanlarıdır. Gerçekten de eğitim sisteminin yetiştirmeyi düşündüğü insanlar, saptanan ilke ve amaçlar doğrultusunda okulda yetiştirilir. Planlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme ve sınanma durumlarının tamamına yakın bir bölümü okul ortamında olanaklıdır (Dinçer, 2002, s. 36).

Eğitim sistemimiz okullar üzerine inşa edilmiştir. Okul kendi iç dinamikleri olan bir örgüttür. Okul sorumlu olduğu üst sistemlere bakılırsa mikro bir sistem, ama sahip olduğu öğrenci, öğretmen gibi etkenler göz önüne alınırsa makro bir sistemdir (Fidan, 2018). Aypay (2015) okulların yapısal, bireysel, kültürel, politik ve pedagojik unsurlara sahip açık bir sistem aynı zamanda da bir alt sistem olduğunu belirtmektedir. Geçen yaklaşık otuz beş yıldan beri araştırmacılar, etkili okulların özellik, gösterge ve sonuçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu süreçte en çok kullanılan verilerden biri, okulun çıktılarıdır. Bu çıktılar da araştırmalarda genelde akademik ve bilişsel çıktılar olarak ele alınmıştır. Çoğu kere bir ya da birkaç derse ilişkin (genelde matematik, dil ve okuma davranışları olarak) testlerin sonuçları kullanılmış (Şişman, 2013, s. 72), bir derste başarılı olan öğrenci sayısı, belli bir dersle ilgili not ortalamasının yüksek olması veya üniversite sınavında başarılı olup, belli bir yüksek öğretim programına yerleşen öğrenci sayısı okullarımızda başarı ölçüsü olarak kabul edilmiştir (Kutlu, 1998, s. 12). Ancak Balcı (1988)'nin da vurguladığı gibi “okulların etkililiği, başarısı öğretimin veli, yönetici, öğretmen vs. tüm ilgililerin koordineli ve etkili çabalarının ortak ürünüdür” (s. 29).

Tüm bu unsurlar esas olarak eğitim sisteminin genel amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmektedir. Bu genel amaçları gerçekleştirmek eğitim sistemimizin alt unsurları olan ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerinde verilmekte olan derslerin amaçlarını gerçekleştirmek ile mümkün olabilir. Çünkü bir derste gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin öğretim programlarında yer alan ve dersin özel hedeflerinde kapsanan davranışları tam olarak kazanmalarını sağlamaktır (Kutlu, 1998, s. 6). Bu dersler içerisinde ortaöğretim kurumlarının tüm şubelerinde okutulmakta olan tarih dersleri de bulunmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018).

Türkiye’de tarih eğitimi yaklaşık 150 yıllık uzun bir süreç içerisinde geçerek günümüze gelmiştir (Şimşek, 2017). Bu süreç Osmanlı’da 19. Yüzyılın ikinci yarısında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlamakta bu dönemde Osmanlıcılık politikasının etkili olduğu tarih eğitiminde II. Meşrutiyet ile milliyetçi politikanın ön plana çıktığı görülmektedir (Demircioğlu, 2008, s. 431). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde tarihin ulusal amaçlar çerçevesinde kullanımı ve öğretimi anlayışı devam etmiş hatta bu gelenek geliştirilmiştir (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 14). Atatürk döneminde 1930 yılında Türk Tarih Tezinin ortaya atılması, 1931 tarihinde Türk Tarihi

Tetkik Cemiyeti'nin kurulması ayrıca 1932 ve 1937 yıllarında yapılan I ve II. Türk Tarih Kongreleri milli tarih anlayışını pekiştirme gayretlerinin sonuçları olarak görülmelidir. (Demircioğlu, 2008; Şimşek & Yazıcı, 2013). Özellikle 1950'ler yani 2. Dünya Savaşı'ndan sonra tarih derslerine barışı tesis etme amacı yüklenmiş ayrıca ilk olarak İngiltere'de başlayan tarih öğretiminde yaratıcılık ve problem çözme gibi beceriler ön plana çıkmaya başlamıştır (Demircioğlu, 2008, s. 437). Turan (2019) tarih öğretiminde Atatürk sonrası dönemi 1940'lardan itibaren hümanizma dönemi, 1970'lerden itibaren Türk-İslam Sentezi ve 2000'li yıllardan itibaren çok perspektiflilik dönemi olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de tarih öğretimi alanında 1990'larda başlayan teorik çalışmalar daha sonra saha çalışmaları ile desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir. Türkiye'de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş ilk olarak sosyal bilgiler programı ile başlayan bu değişim 2007 yılında lise tarih öğretim programının yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmesiyle devam etmiştir. İlk defa tarihsel düşünme becerileri müfredat programı içerisinde yer almıştır (MEB, 2005, 2007). Demircioğlu (2008) özellikle ABD ve İngiltere merkezli olarak gelişen bu süreçle birlikte olması gereken problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin tarih öğretim programına dahil olduğunu belirtmektedir.

Çalışma ve değerlendirmeler sonucu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2007 yılında 9. sınıf tarih programı, 2008 yılında 10. sınıf tarih programı yenilenmiş ve değişim süreci diğer sınıflar için de sonraki yıllarda devam ettirilmiştir (Perihan, 2013). Öztürk (2009) yeni programla birlikte öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir anlayış öngörülmekte olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle tarih öğretiminin amaçları, insanlara zaman içerisinde dünyada gerçekleşmiş olan süreçlerin bilgisini vermek aynı zamanda şüpheli ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak (Lee, 1992) şeklinde değişime uğramıştır.

Geçmişten günümüze uğradığı değişimle birlikte ortaöğretim tarih eğitiminde pek çok unsur bu eğitimi etkilemekte ve sistemin bir parçası olmaktadır. Bu unsurlardan bazıları öğretim programları (müfredat), öğretmen, öğrenci gibi okula ait unsurlar ile öğrenci velisi gibi çevresel faktörlerdir. Ortaöğretim tarih eğitimini bir sistem olarak ele alırsak bu sistemi oluşturan alt unsurları şöyle sıralayabiliriz:

1. Öğretim Programları
2. Tarih Öğretmenleri
3. Öğrenciler

4. Yönetim
5. Ders Kitapları
6. Yöntem, Teknik ve Materyaller
7. Ölçme ve Değerlendirme
8. Diğer Unsurlar: Yardımcı İş görenler, Sınıf Ortamı, Okul Binası

Çevresel Faktörler

1. Aile/Öğrenci Velileri
2. Öğrencilerin Arkadaş Çevresi
3. Sosyal Medya, T.V. ve Tarihsel Mekanlar,

Ortaöğretim tarih eğitimi oluşturan tüm bu unsurlar öğretim programlarında belirlenmiş olan şu genel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmektedir:

“Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevî değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi bunun yanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır” (MEB, 2018a). Bunun yanında her dersin olduğu gibi tarih derslerinin öğretiminin de belli amaçları bulunmaktadır. Tarih dersleriyle öğrencilere neyi, niçin ve nasıl öğreteceğiz soruları tarih eğitimcileri ve tarihçiler için anahtar sorulardır (Tuna, 2014). Bu sorulara ancak tarih öğretim programlarında belirlenmiş olan genel amaçlar esas alınarak cevap verilebilir. Aynı zamanda Tunçay (1998)’ın da ifade ettiği gibi ister ders kitabı yazarları isterse programın uygulayıcıları olsun tüm paydaşların Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile tarih öğretim programının temel amaçlarını her zaman gözetmek zorundadırlar.

Demircioğlu (2006), geçmişten günümüze tarih öğretiminin amaçlarında iki yaklaşımın bulunduğunu belirtmektedir. Bu amaçların ilkinde öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanırken; ikincisinin de öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dilek (2007), bu amaçların birincisini disiplin dışı amaçlar, ikincisini disiplin içi amaçlar şeklinde ifade etmektedir. Tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim amaçları

tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılabilir (MEB, 2018a, 2018b).

Yukarıda bahsedilen amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen unsurlar 4 yıllık lise tarih eğitiminde sistemin en önemli girdisi olan öğrenciyi belli süreçler ve sisteme dahil olan diğer girdilerle birlikte işleyerek yine sistemin en önemli çıktısı olarak topluma sunmaktadır. Tarih eğitimindeki verimlilik ise bu süreç sonrasında elde edilen çıktının kalitesidir. Diğer bir ifadeyle belirlenen amaçlara öğrencilerin ne kadar ulaştığıdır.

Sadrettin Celal Antel'in 1950 yılında yaptırmış olduğu "Liselerde Tarih Randımanı (1949-1950)" adlı tez çalışmasında tarih derslerinde istenen başarının (randıman/verimlilik) elde edilemediği vurgulanmaktadır aktaran (Ata, 2014, s. 36). Son yıllarda alanyazında yapılan pek çok çalışma (Akçalı & Aslan, 2012; Aktekin, 2010; Ata, 2002; Berk, 2012; Bircan, 2013; Demir, 2019; Işık, 2008; Safran & Ata, 1998; Şahin, 2014; Öztaş, 2007; Öztaş, 2018), tarih eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hem sınıf içi hem de sınıf dışı yöntemlerin öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarında olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak tarih derslerinin hala öğrencilerin en az ilgi duyduğu öğretim alanlarından biri olması (Kaya & Demirel, 2008, s. 163; Safran, 2006a, s. 13), TYT ve AYT sınavlarında öğrencilerin tarih sorularını cevaplama oranlarının düşüklüğü (ÖSYM, 2018, 2019), günümüzde ortaöğretim tarih derslerinde belirlenen amaçlara genel olarak ulaşamadığını göstermektedir.

Genel olarak eğitim özelde tarih eğitiminde bu eğitimi oluşturan tek bir unsur göz önüne alınarak değerlendirme yapılamaz. Ortaöğretim tarih eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması çok çeşitli değişkenlerin etkisi altındadır. Bu değişkenlerden bazıları sistemin en önemli girdi ve çıktısı olan öğrenci, eğitimin yürütücüsü öğretmen ve eğitim sisteminin pek çok unsurunu doğrudan etkileyen öğrenci velisidir. Kara (2020) Eğitim sistemlerinin temel yapı taşı olan okullarda gerçekleştirilen eğitim sürecinin çekirdeğini oluşturan paydaşların okul yöneticileri ile birlikte *öğrenci, öğretmen, veli* olduğunu belirtmektedir.

Öğrenci eğitim sisteminin en önemli girdi ve çıktısıdır. Eğitim ile ilgili yapılan tüm yatırımlar, düzenlemeler aslında eğitimin en önemli ürünü olan öğrenci ve onun işlenmesi üzerine kuruludur. Öğretmen ise özellikle programların uygulanmasında en önemli unsurdur. Çünkü program birtakım maddelerden oluşmuş, cansız, hareketsiz ve öğrenciyi doğrudan doğruya etkilemeyen, öğrenciyle karşı karşıya gelmeyen yazılı ifadeler bütünüdür. Programa canlılık kazandıran, onu etkili ve verimli bir duruma getiren, öğrenci için anlamlı kılan, yazılı ifadeler olmaktan çıkarabilen öğretmendir (Koçak, 1998, s. 151). Okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyenlerden birisidir

(Arslanargun, 2007, s. 120). Hollingsworth & Hoover (1999) çocukları doğrudan ya da dolaylı eğittikleri ve etkiledikleri için öğrenci velilerini çocuğun evdeki öğretmeni olarak görmektedir.

Esasen bu değişkenler arasındaki ilgi ve etkileşimin bir bütün olarak değerlendirilmesi zorunludur (Sarpkaya, 1997, s. 57). Bu unsurların tarih derslerine yönelik görüş ve beklentileri ve bu görüş ve beklentilerin tarih öğretim programlarının amaçları ile uyumu ortaöğretim tarih eğitimindeki verimliliği/başarıyı etkileyecektir.

Ülkemizde ortaöğretim tarih dersleri ve öğretim programları ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı araştırmalar bulunmaktadır (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006a; Tekeli, 2017; Turan, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin tarih eğitiminden bekledikleri en önemli faydalar “geçmişten ders çıkarma”, “geçmişimizi öğrenme” ve “tarih bilincine sahip olma” şeklinde ortaya çıkarken; tarih öğretmenlerinin öğrencilerin tarih eğitimi sonrasında en fazla kazandıklarını düşündükleri amaçlar “tarihsel bilgi edinme”, “vatandaşlık bilinci/milli kimlik kazanma” gibi unsurlardır. Bu durum hem öğrenci ve hem de öğretmen gözünde tarih eğitiminin disiplin dışı veya geleneksel amaçlarının daha çok kazandırılması gerektiği/kazandırıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Ortaöğretim tarih derslerinde veli görüş ya da beklentilerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Yapılan pek çok araştırma öğrenci başarısında veli faktörünün çok belirleyici olduğunu göstermektedir (Altun, 2009, s. 573; Argon & Kıyıcı, 2012, s. 92; Babaoğlu, Çelik, & Nalbant, 2018, s. 59; Döş, 2011, s. 85; Tatlılıoğlu, 2016, s. 15). Öğrenci velilerinin beklentileri tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını farklı oranlarda etkilemektedir. Bu beklentilerin öğretim programlarının amaçları ile uyumlu olması ise eğitim sisteminin verimliliğini artırıp azaltabilir. Çünkü hedefler belirlenirken toplumsal ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır (Topbaş, 1997, s. 1). Yapılan alanyazın taramasında velilerin farklı beklenti düzeylerini ve eğitime etkilerini belirlemeye yönelik ilköğretim düzeyinde çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Altıkulaç & Uslu (2014)’nın yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersinin kazandırdıkları konusunda öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri incelenmiş, veli ve öğrencilerin görüşlerinin birbiriyle benzerlik gösterdiği, diğer taraftan konuyla ilgili öğretmen görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine farklı derslere ait veli görüşlerini inceleyen çok sayıda güncel çalışma bulunmaktadır (Hatipoğlu & Kavas, 2016; Şahan, 2011; Şahin & Toraman, 2014; Turan, 2017; Yıldız & Özbek, 2018).

Sonuç itibarıyla öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin tarih öğretiminin genel amaçlarında belirtilen tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değerler ile karşılaştırılması ayrıca ortaöğretim tarih eğitim sisteminin bu üç

unsurunun görüşleri arasındaki ilişki ve tutarlılığın ortaya konulması alanyazına özgün bir katkıda bulunma çabası olarak görülebilir. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki başlıkta yer verilen problem cümlesine ve bu temel problem cümlesi doğrultusunda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih dersleri genel amaçlarını oluşturan tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değer kazanımlarına yönelik görüşleri ve bu görüşler arasında benzer/ortak ve farklı yönler nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Ortaöğretim tarih eğitim sisteminin en önemli çıktısı olan öğrencilerin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine katılım düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim tarih eğitim sisteminin üç önemli unsuru olan öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih derslerinde bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. Lise son sınıf öğrencileri tarih derslerinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandıklarını düşünmektedirler?
 - b. Tarih öğretmenleri öğrencilerin tarih derslerinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandıklarını düşünmektedirler?
 - c. Ortaöğretim öğrenci velileri çocuklarının tarih derslerinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını beklemektedirler?
3. Ortaöğretim tarih eğitim sisteminin en önemli çıktısı olan öğrencilerin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine katılım düzeyleri ile öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri arasında ortak noktalar nelerdir?
 - a. Lise son sınıf öğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğinde bilgi boyutu kazanımlarına katılım durumu ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve velilerin bilgi boyutuna yönelik görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?

- b. Lise son sınıf öğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğinde beceri boyutu kazanımlarına katılım durumu ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve velilerin beceri boyutuna yönelik görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?
- c. Lise son sınıf öğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğinde değer boyutu kazanımlarına katılım durumu ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve velilerin değer boyutuna yönelik görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih derslerine yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşler arasında benzer/ortak ve farklı yönlerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla öncelikle lise son sınıf öğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine katılım düzeylerinin ortaya çıkarılması daha sonra lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve velilerin bu kazanımlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve görüşler ile ölçek maddelerine öğrencilerin katılım düzeyleri arasındaki ortak noktaların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci, öğretmen ve veli eğitimin üç temel bileşeni bir başka ifadeyle üç temel sacayağıdır. Bu unsurların görüşlerinin eğitimin en önemli çıktısı olan öğrenci başarısına ciddi bir etkisi bulunmaktadır. Bu durum tüm eğitim kademelerinde ve elbette ortaöğretim tarih derslerinde de geçerlidir.

Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebileceği örgün eğitim kurumları okullardır. Eğitim sisteminin yetiştirmeyi düşündüğü insanlar, saptanan ilke ve amaçlar doğrultusunda okulda yetiştirilir. Planlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme ve sınanma durumlarının tamamına yakın bir bölümü okul ortamında olanaklıdır (Dinçer, 2002, s. 36). Okullar bu hedefleri belirlenen öğretim programları yoluyla gerçekleştirmektedir. Ortaöğretim tarih öğretim programlarındaki genel amaçlar tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Bu çalışma veli, öğretmen ve öğrencilerin bilgi,

beceri ve değerler boyutunda görüşlerini ortaya çıkarması ve bu görüşlerin birbirleri arasındaki ortak noktalarını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında ğretmen ve ğrenci görüşlerine yönelik çalışmaların bulunduğu ancak ğrenci velilerine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma alanyazında ortaöğretim tarih eğitiminde bu  unsurun görüşleri ve bunların ğretim programlarının genel amaçları ile ilişkisinin ortaya konması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma tarih eğitim sistemini oluşturan diğer unsurların da tarih ğretim programlarının genel amaçları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik bundan sonraki çalışmalara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın nicel boyutu için 2019-2020 eğitim-ğretim yılında 4 farklı ortaöğretim kurumunun son sınıfında okuyan 153 ğrenci
2. Araştırmanın nitel boyutu için 2019-2020 eğitim-ğretim yılında 4 farklı ortaöğretim kurumunun son sınıfında okuyan 42 ğrenci
3. Araştırmanın nitel boyutu için 2019-2020 eğitim-ğretim yılında 4 farklı ortaöğretim kurumunda görevli 23 tarih ğretmeni
4. Araştırmanın nitel boyutu için 2018-2019 eğitim ğretim yılında Yozgat il merkezi ile Yerköy ve Sorgun İlçelerinde toplam 15 ortaöğretim kurumunda gönüllü olan 983 ğrenci velisi
5. Lise son sınıf ğrencilerinin “tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları leği”ndeki ifadelere katılım düzeyleri
6. Lise son sınıf ğrencilerinin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri
7. Tarih ğretmenlerinin öğrenciler açısından bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri
8. Öğrenci velilerinin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri
9. Lise son sınıf ğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları leğine katılım düzeyleri ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin bu kazanımlara yönelik olumlu ifadeleri arasındaki ortak unsurlar ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

1. Araştırma kapsamına alınan lise son sınıf öğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğinde belirlenmiş olan seçeneklere kendi görüş ve düşüncelerine göre içtenlikle işaretleme yaptıkları kabul edilmiştir.
2. Araştırma kapsamına alınan lise son sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin veri toplama aracı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularını içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
3. Araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinin yarı yapılandırılmış yazılı form sorularını içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşıtlar düzeneğidir (Demirel, 2020, s. 6).

Bilgi/Tarihsel Bilgi: Tarihsel bilgi geçmişte yaşanmış olayların günümüze aktarılmış şeklidir ve tarih bilimine ve tarih konularına ait bilgiler (tarihin tanımı, içeriği, metodu, tarihî olaylar, insanlar, kavramlar vs.) tarih bilgisinin içeriğini oluşturur (Karabağ, 2002).

Tarihsel Düşünme Becerileri: Tarih öğretim programlarında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” (MEB, 2018a, 2018b) başlığı altında yer alan ve tarihsel düşünme becerileri olarak da isimlendirilen şu maddeler bulunmaktadır:

- a. Kronolojik Düşünme Becerisi
- b. Tarihsel Kavrama Becerisi
- c. Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi
- d. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- e. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- f. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- g. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- h. Geçmiş Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Değerler/Kök Değerler: “Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzan öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır” (MEB, 2018a, 2018b). Ayrıca, “Bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi unsurların bütünü olarak tanımlamaktadır” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sistem, Sistem Yaklaşımı ve Türk Eğitim Sistemi

Günümüzde en fazla kullanım alanı bulmuş sözcüklerden biri de “sistem” sözcüğüdür. Öyle ki, sistem sözcüğüne hemen her yerde ve her zaman rastlanabileceğini söylemek hiç de abartılı olmayacaktır. Ulaşım sisteminin aksaklığından, eğitim sisteminin yetersizliğinden, bankalar sisteminin zayıflığından, güneş sisteminin bilinmezliğinden, sindirim sisteminin bozukluğundan söz edildiğini hepimiz duyarız. Daha bunlar gibi birçok kavram sistem sözcüğünün yanı başında gelir. Bir anlamda çevremizdeki bir ağaç, bir apartman, bir insan, bir kent, bir otomobil vb. çoğu şeyler birer sistemdir (Ercil & Sığrı, 2008, s. 97; Erkut, 1989, s. 13).

2.1.2. Sistem Kavramı ve Tanımı

Sistem, karşılıklı olarak birbirini etkileyen parçaların bir bütün gibi faaliyet göstermek amacıyla birleşimidir (Ercil & Sığrı, 2008, s. 75). Alanyazın incelendiğinde sistem sözcüğünün geçmişte yapılan tanımlamaları ile güncel sistem tanımlamalarının benzer olduğu görülmektedir (Akkuş & İzci, 2018, s. 223; Esen, 1985, s. 10; Erkut, 1989, s. 14; Meadows, 2009, s. 11; Şimşek & Çelik, 2014).

Tanımlarda sistem hakkında üç temel nokta göze çarpmaktadır. 1. Sistemlerde ögeler vardır. 2. Ögeler arasında etkileşim ve iletişim vardır. 3. Sistemin belli bir amaç veya işlevi vardır (Erkut, 1989, s. 14; Odabaşı, 1997, s. 24; Meadows, 2009, s. 11).

Sistem sözcüğü, ilk kez mekanik ve elektrik konularında kullanılmıştır. Bu sözcüğün kullanımı giderek yaygınlaşmış ve bugün günlük konuşmalara değin girmiştir. Gerek doğal olaylar; gerekse oluşumunda insan ögesi bulunan toplumsal olaylar, kurumlar ve kimi fiziksel nesneler için sistem sözcüğü kullanılır (Akçabol, 1985, s. 12).

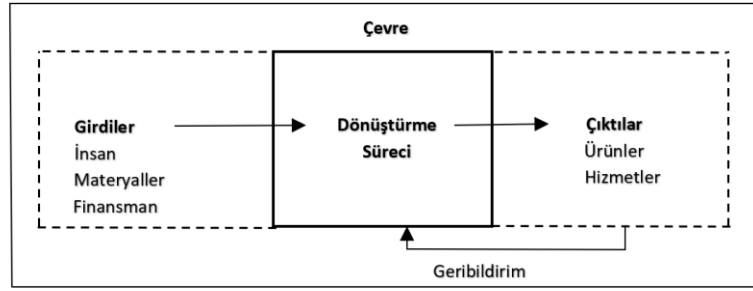
Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), sistem metodolojisini psikoloji ve sosyal sistemlere ilk uygulayanlardan biridir ve disiplinler arası bir paradigma olarak kullanılacak olan genel sistem kuramını oluşturmuştur (Yoldaş, 2013, s. 4-6). Genel sistem teorisi bilim dallarını birbiriyle ilişkilendirebilecek bir kuram olarak ortaya çıkmıştır (Kaban, 1994, s. 220). Önceleri askeri ve sanayi alanlarında kullanılabileceği öngörülmüş olsa da 1950’lerde sosyal bilimler alanlarında kullanılabileceği kabul edilmiştir (Akkuş & İzci, 2018, s. 224).

2.1.3. Sistem Özellikleri

Okul bir sistemdir. Bir şehir, bir fabrika, bir şirket ve bir ulusal ekonomi de öyle. Hayvan bir sistemdir. Bir ağaç bir sistemdir ve orman, ağaç ve hayvanların alt sistemlerini kapsayan daha büyük bir sistemdir (Meadows, 2009, s. 11). Bir sistemi tanımak, sorunlarını ortaya çıkarıp çözebilmek, sistemin öğelerini, her bir öğe ile ilgili değişkenlerin (variables) nitelik, nicelik ve etkilerini belirlemek; yani sistemin yapısını ve işlevlerini anlamak yoluyla olabilir (Akçabol, 1985, s. 13).

2.1.3.1. Sistemler Açık ve Kapalı Sistemler Şeklinde

Sistemler açık ve kapalı sistemler olarak sınıflandırılmaktadır. Çevresiyle etkileşim halinde olan sistemlere açık sistem, çevresiyle etkileşimde bulunmayan sistemlere kapalı sistem adı verilmektedir (Cole, 1996; Owens, 1981). Açık sistemler çevreden enerji, bilgi veya materyal gibi girdileri alır, bunları çıktı olarak değişime uğratar ve elde ettiği çıktıları çevrelerine ihraç ederler. Böylece çevreleriyle sürekli olarak etkileşimde bulunurlar. Örneğin, biyolojik ve sosyal sistemler açık sistemlerdir (Tabak, Sıgır, Polat, Şeşen & Çelik, 2011, s. 78-79). Açık sistemler dış çevrelerinden girdiler alır ve çıktılarla yanıt vererek bundan hem kendisi etkilenir hem de toplumsal yapıyı etkiler (Yoldaş, 2013, s. 9). Kapalı sistemlerde ise sınırlar katıdır ve çevre ile alışverişe imkân vermez (Tabak, Sıgır, Polat, Şeşen & Çelik, 2011, s. 80).



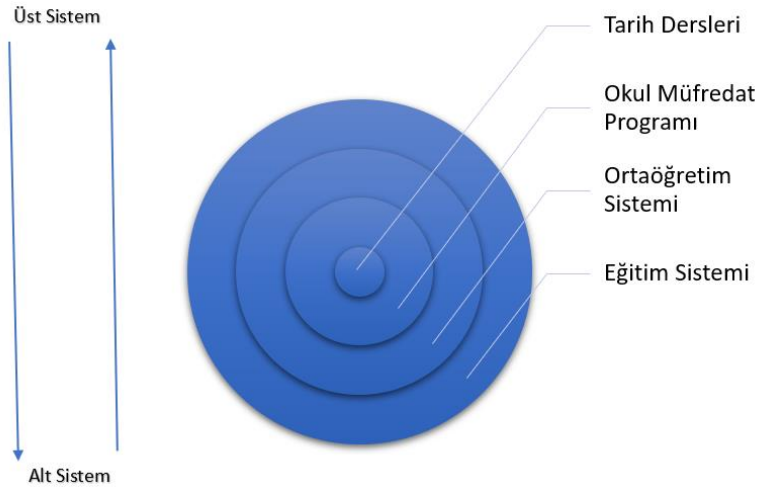
Şekil 1. Geribildirim döngüsüyle açık sistem. Hoy, W., & Miskel, C. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7 b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik. s.18

Örgütlerde bir açık sistemdir ve çevreleriyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim, örgüt için yaşamsal bir önem taşır. Girdiler olmadığında, çıktıları satamadığında örgüt yaşamını yitirir (Yalçınkaya, 2002, s. 105). Açık sistem modeli örgütlerin yalnızca çevrelerinden etkilendiklerini değil aynı zamanda bu etkilere bağlı olduklarını kabul eder (Hoy & Miskel, 2015, s. 18). Hatta çevrenin kendisini düzenin kaynağı olarak bile görmektedir (Scott, 1987, s. 91).

Bir açık sistem çevreden girdiler alan bir dizi etkileşim içindeki unsurlardır; onları dönüştürür ve çevre için çıktılar üretir. İnsan, hammadde, bilgi ve para örgütlerin aldığı tipik girdilerdir. Dönüştürme sürecinde bu girdiler çıktı adı verilen bir değere dönüştürülürler ve yeniden çevreye ihraç edilirler (Hoy & Miskel, 2015, s. 20).

2.1.3.2. Sistemler Alt ve Üst Sistemlerden Oluşur

Bir sistem birbiriyle etkileşimli çeşitli parçalardan oluşmaktadır. Bu parçalara, alt sistem adı verilmektedir. Mekanik, biyolojik, sosyal bütün sistemlerin çeşitli alt sistemleri vardır (Tabak, Sıgır, Polat, Şeşen & Çelik, 2011, s. 81). Bir sistem, diğer bir sistemin herhangi bir parçası da olabilir. Bir sistem, daha büyük bir sistemin bir alt parçası olarak görev yapabilirken, büyük sistem ise daha da büyük bir sistemin alt sistemi de olabilir (Ercil & Sıgır, 2008, s. 76). Alt sistemler, kendi alt sistemlerine göre esas sistem olmakta, bir parçası olduğu sisteme göre ise alt sistem olarak görev yapmaktadır (Şimşek & Çelik, 2014, s. 122).



Şekil 2. Ortaöğretim tarih eğitiminde üst sistem-alt sistem ilişkisi

Sistem sorunlarını çözümlmek için sistem öğelerini ve değişkenlerini tanımanın yararı ve kaçınılmazlığı yanında; sistemin, her biri kendi içinde bir sistem olarak düşünülebilecek kesimlerden (alt sistemlerden) oluştuğunu gözleyip incelemek de etkin bir yoldur. Ayrıca her sistem, bir üst sistemin alt sistemi olarak da gözlenebilir (Akçabol, 1985, s. 15). Sistemi daha iyi tanıyabilmek için, sistemin bir parçasını oluşturduğu daha geniş sistem içinde oynadığı rolün çok açık bir şekilde sergilenmesi gereklidir (Erkut, 1989, s. 35).

2.1.3.3. Sistemlerin Girdi ve Çıktıları Vardır

Girdi, sistemlerin faaliyetlerini sürdürebilmesi için çevreden aldığı her şeyi ifade eder. Bu girdilerin, belirli süreçlerden geçirilerek çeşitli biçimlere dönüştürülmesi işlem, işlem sonucunda tekrar sistemin dışına gönderilen her şey ise çıktı olarak ifade edilebilir (Tabak, Sığrı, Polat, Şeşen & Çelik, 2011, s. 85). Sisteme giren kaynaklardan birinin ya da birkaçının sistem ürünlerine dönüşmesine neden olan, sisteme özgü ve birbirini izleyen işlevlerin tümüne sistem süreci denir (Akçabol, 1985, s. 13). Sistemin çevresi ile ilişkilerinin sonucunda girdi ve çıktılar işlevlerini yerine getirir. Bu durumda sistem, girdileri çıktılarına dönüştüren süreç olarak algılanır (Ercil & Sığrı, 2008, s. 104).



Şekil 3. Örgütün değer yaratma süreci. Büyükkılıç, D. (2004). *Kar amacı gütmeyen örgütlerde verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi, s. 23

Var olan her sistem girdi, işlem ya da çıktıları ile diğer bir sisteme bağlıdır. Kuşkusuz bu sistemler birbirlerini etkiler ve değişikliklere neden olurlar (Odabaşı, 1997, s. 25).

2.1.3.4. Sistemler Parçalarının Toplamından Fazlasını İfade Eder

Bir yağmur fırtınası sistemini ancak bu olay örgüsünün tek tek parçalarını değil, tümünü birden düşünerek anlayabilirsiniz (Senge, 2018, s. 25). Sistemi oluşturan parçaların etkileri, bu parçaların bağımsız etkilerinin toplamından daha fazladır (Tabak, Sıgır, Polat, Şeşen & Çelik, 2011, s. 88). Diğer bir ifadeyle parçalarının toplamından daha fazlasıdır (Meadows, 2009, s. 12). Bir sistemin davranışı her parçanın ne yaptığı ile değil, her parçanın diğerleri ile nasıl etkileşimde bulunduğu ile ilgilidir (Ercil & Sıgır, 2008, s. 8).

2.1.4. Sistem Yaklaşımı

Bilimlerdeki aşırı uzmanlaşma, verimlilik kavramının önem kazanması, otomasyon, problemlerin çok boyutlu ve karmaşık hale gelmesi gibi nedenlerle kökleri çok eskiye dayanan “sistem” kavramından hareket eden sistem yaklaşımı anlayışı gelişmiştir (Esen, 1985, s. 39). Alanyazında sistem yaklaşımı kavramının ekseriyetle işletme, yönetim ve mühendislik alanlarında kullanıldığı görülmektedir (Arnold & Wade, 2015; Esen, 1985; Şimşek & Çelik, 2014; Tortop, İsbir, & Aykaç, 1999; Topaloğlu & Koç, 2010; Uygur, 2011).

Sistem yaklaşımı, basit bir anlatımla probleme bütünsel bakarak, tüm yönlerini düşünerek ve sistemin tüm bileşenleri arası ilişkileri göz önünde bulunduran bir problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım bir problemi çözmek için neler yapılması gerektiğini, problemin ortaya çıkışı ile birlikte hangi iç ve dış etmenlerin dikkate alınması gerektiği, bileşenler arasındaki ilişkilerin probleme etkileri gibi unsurları dikkate alarak her türlü probleme nasıl yaklaşılması gerektiğini kendi bakış açısı ile ortaya koyar (Şenaras & Sezen, 2017, s. 39). Bu yaklaşım sistemin bütününe anlayabilmek için parçalar arasındaki etkileşim ve ilişkilere odaklanmayı esas alır (Mele, Pels & Polese, 2010, s. 126). Sistem düşüncesi, geniş bir bakış

açısı ile tüm yönleri hesaba katan, problemin farklı parçaları arasındaki ilişkilere odaklanan bir yaklaşımdır (Tecim, 2014, s. 79).

2.1.5. Sistem Yaklaşımının Önemi

Çok erken bir çağdan başlayarak sorunları parçalara ayırmaya, dünyayı bölümlenmeye alıştıırılırız. Görünüşte bu, karmaşık ödevler ve konularla daha kolay baş edilmesini sağlar, ama bunu için gizli, anormal bir bedel öderiz. Eylemlerimizin sonuçlarını artık göremez oluruz; bütüne bağlantı duygumuzu kaybederiz (Senge, 2018, s. 21). Sorunları sistem yaklaşımı ile incelemenin odak noktası, parçaları ayrı ayrı incelemek değil, bir bütün olarak ele alınan sistemlerle ilgilenmektir. Değişim yalnızca bir veya birkaç parçada gözlenmiş olsa bile, böyle bir yaklaşım sistemin tüm performansı ile ilgilidir. Sistemin bazı özellikleri ancak bütünsellik görüşüyle gerçek anlamda incelenebilir (Erkut, 1995, s. 15). Akçabol (1985)’a göre bir sistemin, bu sistem kavramı içinde incelenmesinin yararlarından biri, “sistemde etkilenen tüm değişkenleri sistem bütünlüğü içinde göz önüne alıp, değişkenlerin birbirleri üzerindeki etkisini görebilme diğer bir yararı da sistemin, her biri yine bir sistem olan kesimlerine ayrılıp incelenebilmesidir” (s. 20).

Sistem düşüncesi, büyük resmi yeni şekillerde görmemize ve anlamamıza yardımcı olan bir bakış açısıdır (Thinking Page, 2020). Olayları parçalayıp, parça parça anlamaya çalışan Dekartçı yaklaşım bu konuda eksik kalırken, parçalar arasındaki bağlantı ve etkileşimleri ortaya koyan “sistem yaklaşımı” diğer yaklaşımın eksikliğini tamamlar bir nitelikte ortaya çıkmaktadır (Ercil & Sığı, 2008, s. 127). Sistem düşüncesi yaklaşımı, geleneksel analiz biçimlerinden temelde farklıdır. Geleneksel analiz, incelenmekte olan şeyin bireysel parçalarının ayrılmasına odaklanır; Sistem düşüncesi, incelenen şeyin sistemin diğer bileşenleri ile nasıl etkileşime girdiğine odaklanır (Aronson, 1996). Doğrusal sebep-sonuç zincirinden çok, karşılıklı ilişkileri kavramak; anlık resimlerden çok, değişim süreçlerini kavramaktır (Senge, 2018, s. 98).

Kaban (1994, s. 220-221), sistem yaklaşımının yararlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Sistemi oluşturan iç ve dış çevre faktörleri bir bütün olarak ele alma imkanı verir
2. Problemlerin yer alabileceği alanlar hakkında kapsamlı bir sınıflama yapar
3. Problemleri teşhis etmede bir tek sebep üzerinde durma alışkanlıklarına fırsat vermez
4. Sistemi bir bütünlük içinde ele alarak çözümler geliştirme imkanı sunar.

Sonuç olarak sistem yaklaşımı günümüzde her alanda özellikle de eğitim alanında problemlerin tespiti ve doğru çözüm yollarının bulunması ve uygulanması açısından çok önemli bir yere sahiptir.

2.1.6. Türk Milli Eğitim Sistemi

Eğitim ve öğretim, insan ve toplum hayatının en önemli aşamalarından biri olup, toplumun geleceğini şekillendiren, değiştiren ve gelişmiş devletlerin siyasi, iktisadi ve sosyal gelişimini sağlayan en önemli gücüdür (Kılıç & Güven, 2017, s. 588). Eğitim hem bireysel hem de toplumsal bir olgu, sosyal ve ekonomik bir yatırımdır. Bu yatırımın verimliliği ise ülkenin ekonomik ve sosyal faaliyetlerinin verimliliği olmaktadır. Köksal (1969)'dan aktaran (Demirci, 2011, s. 16). Eğitim, pahalı yatırımlara gereksinme duyan büyük bir işletmedir. İşlenen malzemesi insan olan bu yatırımlar, en pahalı yatırımlardır. Çünkü yapılan masrafların geri dönüşü ve buradan kâr elde edilmesi, insanın özelliği, bilinmezliği nedeniyle çok uzun vadelidir (Bilhan, 1992, s. 59). Eğitim, insanlara sunulan en önemli hizmetlerden bir tanesidir. Her alanda iyi eğitim almış öğrenciler çalışma yaşamlarında başarılı olabilecekler ve bu başarıları da toplumun genelini etkileyebilecektir (Demirci, 2011, s. 20). Hatta ülkelerin rekabet edebilirliğini ve verimliliğini belirleyen unsurlardan biri şu an işgücünde olan bireylerin ortalama eğitim süresidir (TEDMEM, 2020a, s. 155).

Arslan (2000, s.4) günümüz eğitim anlayışında şu 3 özelliğin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Eğitim sürecinin çok uzun sürmesi diğer bir ifadeyle yaşam boyu eğitim anlayışının yerleşmiş olması
2. Eğitim sürecinde yapılan hataların/yanlışlıkların geri dönüşünün neredeyse imkânsız olması ve tüm toplumu etkilemesi
3. Eğitim sürecinin son derece pahalı olması.

Kısaca eğitim yaşam boyu süren bir süreçtir ve etkisi yine yaşam boyunca devam eder (Yılmaz, 2014, s. 54). Aynı zamanda eğitime yapılan yatırımların etkileri uzun dönemli ortaya çıkmaktadır. Örneğin Hanushek & Woessmann (2012) temel eğitime yönelik reformların ilk etkilerinin yaklaşık 20 yıl sonra görülebildiğini belirtilmektedir. Çağımızın en çarpıcı özelliği “hızlı değişim”dir. Bilim ve teknoloji, arkasından yetişilmesi güç bir ivme sergilemektedir. Uluslararası politik, ekonomik ve bilgilenme iletişimde baş döndürücü bir

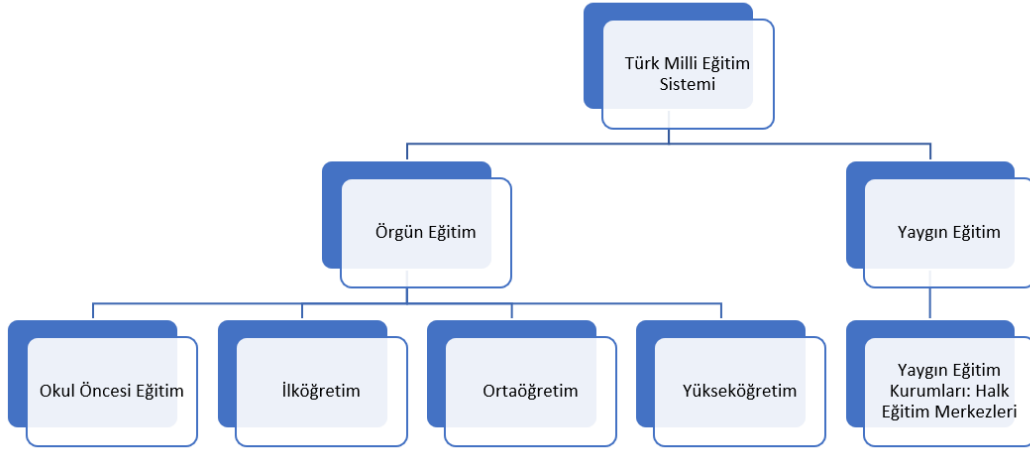
gelişme yaşanmaktadır. Bunlara akılcı çözümler aramak ve uzlaşma sağlayacak yeni değerler ortaya çıkarmak; öncelikle eğitimin görevi ve sorunudur (Özgen, 1997, s. 51).

Bireylere belirli davranışları kazandırma işlevi tarihsel süreç içinde gelişerek kurumlaşan eğitim sistemlerine dönüşmüştür. Eğitim, tek bir kurum düzeyinde ya da eğitsel kurumların tümünde bir sistem olarak düşünülebilir. Çünkü sistemlerde var olan bir amaca yönelik girdi, süreç, çıktı ve yönetim gibi ögeler eğitim için de geçerlidir (Akçabol, 1985, s. 15). Eğitim sosyal bir sistemdir. Sosyal sistemler alt sistemlerden meydana gelir ve üst sistemlere bağlıdır (Baysal & Ada, 2015, s. 7).

Bilhan (1992)'a göre “eğitimi verimsiz olan ülkelerin en büyük sorunu işlevsel bir eğitim sistemi kuramamalarından kaynaklanmaktadır. Böyle ülkelerde uzun vadeli politikalar üretilemez, devletin eğitim politikaları değil, hükümetlerin bile eğitim politikaları yoktur.” (s. 58). Son birkaç yüz yıl boyunca, yerel ve ulusal eğitim sistemleri, nispeten basit sistemlerden inanılmaz derecede karmaşık, birbirine bağımlı, politika yüklü yapılara dönüşmüştür (Groff, 2013, s. 72).

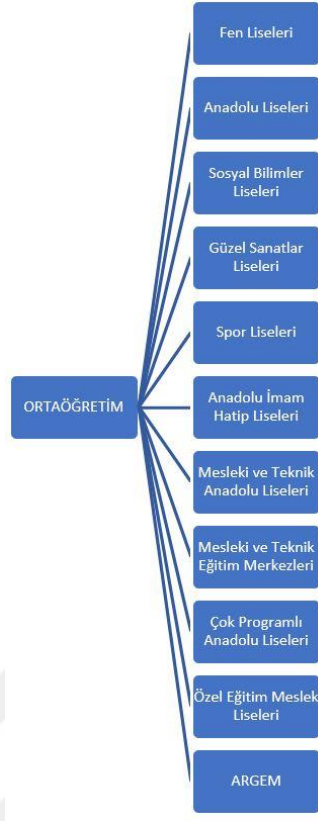
Eğitim sistemi bir okulu, eğitsel amaçlı her türlü işlevi, özel ya da devlet eliyle işletilen tüm örgün ve yaygın eğitim ile bunlara destek hizmetleri veren diğer kurumları içerebilir (Akçabol, 1985, s. 16). Türkiye’de eğitimin yönetilmesi ve yönlendirilmesi devlet adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Çelik, Savaş, Takmak, & Tuti, 2018). Bu sistem ülkemizde sağlık, ekonomi, ulaşım vb. pek çok sistem gibi devlet yapısı içerisinde bir alt sistemdir.

Bakanlık teşkilat yapısı ve görevleri 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’ne göre düzenlenmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarından oluşmaktadır MEB Teşkilat Yapısı (2018). Ayrıca 1973 yılında ilk kez yürürlüğe giren ve o tarihten itibaren bazı değişikliklerle birlikte bugün hala yürürlükte olan *Milli Eğitim Temel Kanunu* (MEB, 2020) eğitim sistemimizin düzenlenmesinde, eğitim sisteminin genel yapısı ve diğer alanlarla ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde barındırmaktadır.



Şekil 4. Türk Eğitim Sistemi.

Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar (MEB, 2020a, s. 5104). Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı, bütün il ve ilçelerde millî eğitim müdürlükleri ile okul ve kurum müdürlüklerinden oluşmaktadır. 2018 yılı Kasım ayı itibarıyla 81 ilde il millî eğitim müdürlüğü ve 921 ilçede ilçe millî eğitim müdürlüğü bulunmaktadır (MEB, 2019). Örgün eğitim, *okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim* kurumlarını kapsar. Bu eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan ortaöğretim ise; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar (MEB, 2020c, s. 5106).



Şekil 5. Ortaöğretim Sistemi.

Ortaöğretim kurumları; Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri, Özel Eğitim Merkezleri ve Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Liselerinden (ARGEM) oluşmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının amaçları yukarıda sözü edilen kurum çeşitlerine göre farklılık göstermekle birlikte tüm ortaöğretim kurumları şu iki temel amacı gerçekleştirmekle yükümlüdür (MEB, 2020):

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak.

Sözer (1996) ortaöğretim kurumlarının eğitim sistemi içerisindeki yerini şöyle açıklamaktadır:

“Türk eğitim sisteminde, ortaöğretim kurumları, temel eğitimden sonra, öğrencilerin hem genel eğitimlerini sağlayan, hem onların ilgi istek ve yeteneklerini ortaya çıkarıp bu doğrultuda gelişmelerini ve ara insan gücüne olan gereksinimi karşılamak üzere birer meslek dalma yönelmelerini öngören, hem de iyi birer vatandaş olarak yurduna, ulusuna katkı getirecek biçimde, yükseköğrenime hazırlamalarını da sağlayan orta düzeydeki önemli bir eğitim basamağı olarak belirlenmiştir” (s. 125).

Eğitim sistemimiz ister ilköğretim isterse ortaöğretim veya diğer eğitim basamakları olsun belirlenmiş olan programlar vasıtasıyla işlerlik kazanmaktadır. Diğer bir ifadeyle eğitim programları ulaşılabilecek hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, araç-gereçleri ve hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır bundan dolayı eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ancak programlara yansıtıldığı oranda etkili olabilir (Gözütok, 2003). Bu açıdan ortaöğretimde geçmişten günümüze program geliştirme çalışmaları ve yaşanan değişim sürecine değinilecektir.

2.1.6.1. Ortaöğretim ve Programlar

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir. Program geliştirme etkinliklerinin özellikle 1950’li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır (Gözütok, 2003). İşeri (2015, s. 1415) Türkiye’de eğitim alanındaki program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişiminde 1980’li yıllara kadar herhangi bir program geliştirme modeline bağlı olmaksızın, belirli öğretim kademelerine yönelik belirli içerik düzenlemelerinin program olarak görüldüğünü söylemektedir. Türkiye’de 1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Varış, 1994). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları cumhuriyetin ilk yıllarında 1924’te Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş, 1953-1954 yıllarında da ortaöğretim programlarının geliştirilmesi ağırlık kazanmıştır (Ünal & Ünal, 2010). (Demirel, 2020) eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “müfredat programı” anlayışının 1950’li yıllardan sonra yerini “eğitim programı” anlayışına bıraktığını belirtmektedir. Türkiye’de öğretim programlarının geliştirilmesinde yetkili ve sorumlu kurum ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’dır (MEB, 2017b). Kaya (2003, s. 12), öğretim programlarının içeriği oluşturulurken göz önüne alınan faktörler ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de önemli ölçüde benzerlikler taşıdığını ve 20. Yüzyılın başlarından itibaren programlarda önemli değişiklikler meydana geldiğini belirtmektedir. Cumhuriyetin kurulduğu yıllardaki öğretim programlarında sadece hangi

konuların işleneceği yer alırken; 1990'lı yıllara gelindiğinde hangi konuların işleneceğinin yanında, eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirilirken hangi yöntemlerin, hangi araç ve gerecin kullanılacağı ve öğrencide oluşturulmak istenen hedef davranışlar da programlar içerisinde yerini alacaktır. Ülkemizde ortaöğretim programları ile ilgili önemli değişim dönemleri kronolojik olarak verilmiştir.

2.6.1.2. 1924 ve Sonrası Öğretim Programları

Türkiye’de müfredat/öğretim programları ve öğretim kademeleri 1924 Tevhidi Tedrisat Kanunu ile temellendirilmiştir (Dilek, 2016). Bu yasanın kabul edilmesinden sonra ilk, orta ve lise düzeylerindeki programlarda genel olarak yeni kuşaklara ortak bir milli kültür verme, kuşakları farklı akımların, görüşlerin, maksatlı yetiştirme ve koşullandırma emellerinden uzak tutma hedefi belirlenmiştir (Sakaoğlu, 2003). 1924 lise öğretim programı, Cumhuriyet döneminin ilk lise programıdır (Koçak, 1998). (Ünal & Ünal, 2010) 1924 Lise Müfredat Programı’nda, Mustafa Kemal’in eğitim ve öğretimin içeriği ve uygulamalarına ilişkin görüşleri çok etkili olduğunu, hukuk, iktisat, felsefe, psikoloji gibi soyut bilgileri içeren dersler programdan çıkarılıp, Cumhuriyet değerlerinin anlaşılması ve benimsenmesine dönük uygulamalara daha çok yer verildiğini belirtmektedir. Ancak Özkan & Er (2017, s. 402) Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim programlarının içeriğinin gerçek yaşamla ilgisinin çok az olması sebebiyle bu okulları bitiren gençlerin yaşam kavgasında başarılı olamadığına yönelik eleştiriler bulunduğunu belirtir. 1924 öğretim programından sonra 1927, 1931 ve 1952 yılında lise öğretim programlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunlar içerisinde 1949 yılında *Dördüncü Milli Eğitim Şurasında* liselerin dört yıla çıkarılması kararı önemli bir değişikliktir. Ancak bu hemen uygulanamamıştır (Binbaşıoğlu, 1999).

1952 lise öğretim programında 1949 yılında alınan liselerin dört yıla çıkarılması kararının uygulanmasıyla değiştiği 1956 yılında tekrar üç yıla düşürülmesi sonrasında yeni bir öğretim programının yayınlandığını görmekteyiz. 1956 Programı bir yıl uygulandıktan sonra, 1957 yılında yeniden ele alınmıştır (Ünal & Ünal, 2010). Bu dönemde yapılan öğretim programlarındaki değişimde Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların etkili olduğu söylenebilir. Örneğin 1974 yılında *Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası* sonucunda ortaöğretimde sınıf geçme yerine “ders geçme ve kredi sistemi”nin deneme niteliğinde uygulamaya konulması ve dört yılda yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır (Binbaşıoğlu, 1999). Ancak bu uygulama 1991 yılından itibaren uygulanmaya başlanacak ve 1995-1996 eğitim-öğretim

yılından itibaren kademeli olarak kaldırılacaktır. (Sözer, 1996) ülkemizde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ilişkin program geliştirme etkinliklerinin çağdaş ve bilimsel yaklaşımlarla 1950’lili yılların başlarından itibaren ele alındığını belirtmektedir. Yakın tarihe bakıldığında dikkat çeken program geliştirme çalışmalarından biri 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretime geçişle yaşanan değişimler ile 2005 yılında ilköğretim ve ortaöğretim programlarında sırayla yapılan yeniliklerdir (Gökmenoğlu & Eret, 2011).

2.6.1.3. 2005 ve Sonrası Öğretim Programları

2000’li yıllarda eğitimdeki yeni anlayışlar ve yaklaşımlar, tüm dünya ülkelerini etkilediği gibi Türkiye’yi de etkilemiştir. Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öncelikli bir konu olarak görülmüş (Karacaoğlu & Acar, 2010, s. 46) ve bu amaçla öğretim programlarında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bunun yanında TÜSİAD 2006 raporunda ifade edildiği gibi eğitim programlarının içeriğindeki yetersizliklerin Türk eğitim sisteminin köklü sorunlarından birini teşkil etmesi (TÜSİAD, 2006, s. 83) ayrıca Gökmenoğlu & Eret (2011)’in vurguladığı Türk öğrencilerinin uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS vb.) sergiledikleri düşük performans program geliştirme çalışmalarına ivme kazandıran diğer etkenler olmuştur.

(Ünal & Ünal, 2010) 2005 ortaöğretim programları ile getirilen 2 temel yeniliğin şunlar olduğunu söylemektedir:

1. 1940’lardan beri ilk kez öğretim programları uluslararası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
2. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir.

Aynı zamanda yeni program yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, aktivite ilkesine, çoklu zekâ teorisine ve öğrenci merkezli öğretime dayanmaktadır (Karacaoğlu & Acar, 2010).

Öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinin merkezine alan yeni program, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve yeni bilgiyi önbilgilerinden hareketle yorumlayıp yapılandırabilen, değişen koşullara göre problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirme ilkesine dayanmaktadır (Demir & Demir, 2012, s. 38). Bu yeni anlayışa dayalı olarak hazırlanan programlar kademeli olarak yaşama geçirilmiş ve 2008–2009 öğretim yılında ortaöğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren yapılandırmacı anlayış çerçevesinde

hazırlanan öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018a, 2018b). Aynı zamanda diğer tüm öğretim kademlerinde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. 2017 yılında son olarak güncellenen programlarda tüm öğretim programları ile şu amaçlara ulaşılmaya çalışıldığı belirtilmektedir (MEB, 2018a, 2018b):

1. Okulöncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek,
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak,
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak,
4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.

Ayrıca ortaöğretim programlarında ifade edilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir (MYK, 2015). Sonuç olarak Türk milli eğitiminin temel

ilkelerinden biri olan *Bilimsellik*, “her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metodlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir” (MEB, 2020a) şeklinde açıklanmaktadır. Bu çerçevede ülkemizde tüm ders programları gelişen ve değişen ülke ve dünya şartlarına göre değişim göstermiş ve değişimini sürdürmeye de devam etmektedir.

2.7. Ortaöğretim Tarih Eğitim Sistemi: Programlar, Genel Amaçlar ve Tarih Eğitimi Oluşturan Temel Unsurlar

2.7.1. Geçmişten Günümüze Tarih Eğitimi

Tarih her siyasal ve toplumsal formdaki yapılar için işlevsel bir önemdedir. Çünkü bugün yaşadığımız huzurlu bir hayat veya sorunlarla dolu bir yaşam, tarihten bize tevarüs eden mirastır. Bu sebeple tarih, bugün karşılaşılan her bir sorunu çözmek için bize yol gösteren bir ipucu ve yaşamımızı daha mutlu kılmak için geçmişle kurulan sağlıklı ilişkidir (Vurucu, 2017). Türkiye’de tarih öğretimi 19. Yüzyılın sonlarından bu yana modernizasyon, milli devlete geçiş, milli devlet ve milli kimlik inşası süreçlerinin bir parçası olarak ele alınmış ve yine aynı dönemde askeri okullarda tarih dersinin ihdas edilmesiyle başlamıştır (Erkan, 2017, s. 401). Modern anlamda tarih derslerinin düzenlenmesi ise 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesine dayanmaktadır. Bu tarihten itibaren tarih dersleri ve tarih öğretimi günümüze kadar hem amaç ve hem de içerik değişikliği ile günümüzdeki mevcut yapısına kavuşmuştur.

2.7.1.1. Osmanlı Döneminde Tarih Eğitimi

19. yüzyılın ilk yarısına kadar Osmanlı sivil eğitim sisteminin temel olarak sıbyan mektepleri ve medreselerden oluştuğu bilinmektedir. Osmanlı Devleti döneminde tarih anlayışı, eğitim ve öğretimde içerik bakımından gerekli zenginlikten mahrum kalmıştır. Osmanlı Devleti’nin takip ettiği politika ümmet tarih anlayışını temel almakta ve tarih anlayışı, eğitim ve öğretimde içerik bakımından gerekli zenginlikten mahrum bulunmaktaydı (Erkan, 2017, s. 396). Ortaylı (2008) geleneksel Osmanlı tarihçiliğinin siyasal meşruluğu sağlamak amacıyla olayların destansı bir anlatımı şeklinde olduğunu söylemektedir.

Osmanlı dönemi tarih anlayışındaki köklü değişim Tanzimat dönemi ile başlar. Eğitim alanında yenileşme hareketinin bir sonucu olarak tarih alanında da sistemli bir düzenleme

yoluna gidilmiş 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi, her seviyedeki tarih öğretimini resmi ders programına koyarak, imparatorluğun her yerinde uygulanmak üzere kurumsallaştırmıştır (Türk, 2017, s. 10). Bu düzenlemeyle birlikte ilköğretim tarih programında; Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, kuruluş sırasında Anadolu'nun Durumu, Padişahlar ve Dönemleri olaylarının yanı sıra Peygamberler Tarihi, Dört Halife Devri, İlk İslam ve Türk Devletleri gibi bilgiler verilmişti (Türk, 2006, s. 344). Kaya (2003) “bu dönemdeki tarih programları vatan sevgisine dayanan husus ve konulara özel bir önem verilmesini, tarih kitaplarının hikaye yoluyla yazılmasını, muhakemeye girililmeyip iyi hareketlerin övülmesi, kötü hareketlerinde yerilmesini önermektedir” (s. 14) ifadesini kullanmaktadır. Oruç (2017, s. 37) Türkiye’de tarih öğretiminin tarih konusunda en etkileyici döneminin, yapılan yenilikler ve eğitimsel faaliyetler dikkate alındığında, II. Meşrutiyet yılları olduğunu söylemektedir. Şengül (2007)’de 1909’lara kadar tarih dersi alanında pek bir gelişme olmadığını öğretmenin inisiyatifinde olan tarih dersinin, bir okuma dersi olmaktan öteye geçemediğini vurgular. Bu dönemde özellikle ilk ve ortaöğretimde çok ciddi bir değişim dönemi yaşanmıştır. Özellikle bu dönemde Ahmet Refik ve Ahmet Rasim Beyler ayrıca Satı Bey’in çalışmaları önemlidir. Örneğin Satı Bey, Darülmuallimindeki müdürlüğü esnasında görüş ve uygulamalarıyla eğitime büyük katkılarda bulunmuştur (Türk, 2010, s. 139). Satı Bey için tarih öğretiminin en önemli amacı çocuklara vatan sevgisi vermektir (Korkmaz, 2007). Ayrıca hem Meşrutiyet dönemi hem de Cumhuriyetin ilk yıllarının eğitimci kişiliğiyle İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun tarih eğitimi ve öğretimi konusunda çalışmaları da dikkate değerdir. Baltacıoğlu, günümüzde geçerliliğini ve güncelliğini koruyan ve çağdaş tarih öğretimi yaklaşımlarına esas teşkil eden görüşler ileri sürmüştür (Ata, 2000, s. 590).

Kısaca Osmanlı tarih anlayışı dönemlere göre mevcut fikir ve ideolojilerin değişimi ile paralel bir değişim süreci yaşamıştır. Bu çerçevede Osmanlılık fikrinin muhafaza edilmeye çalışıldığı daha sonra İslamcılık politikası ve en sonunda da İttihat ve Terakki Partisinin yönetimi ele almasıyla Türkçülük hareketinin öne çıktığı görülmektedir (Erkan, 2017, s. 397-398). Bu çerçevede Osmanlılık politikası gereği Osmanlı tarihi ile sınırlı bir tarih eğitimi daha sonra yaşanan yenilgiler ve İslamcılık politikası ve bu politikanın da Birinci Dünya Savaşı döneminde aldığı darbe Türkçülük politikasını ön plana çıkaracaktır. Elbette bu fikir ve politika değişimlerinin tarih anlayışı ve öğretiminde de büyük etkileri olacaktır.

2.7.1.2. Cumhuriyet Döneminde Tarih Eğitimi

Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk ve arkadaşları, yeni ve modern bir devlet yaratmak için eğitimin çok önemli olduğunun farkındaydılar. Bu çerçevede eğitim alanında yapılan ilk reformlar arasında tarih öğretimine özel bir önem verildi (Çapa, 2002). Atatürk, ulusal bir tarih bilinci vermek amacıyla okullarda okutulmak ve bir millî tarih kitabı yazılması amacını gerçekleştirmek için Türk Ocakları bünyesinde Türk Tarihi Tetkik Heyeti'nin oluşturulmasını sağlamış ve *Türk Tarihinin Ana Hatları* adı verilen ilk eser bu çerçevede ortaya çıkmıştır (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 16). Yine bu amaca hizmet etmek amacıyla 1931 yılında Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan 4 ciltlik lise tarih kitapları çıkarılmıştır (Kabapınar, 1992). Atatürk döneminde, Türk Tarih Tezi'ne dayanan tarih öğretim anlayışının, ulus-inşa süreci ile doğrudan bir ilişkisi vardır. Türk kimliğinin, İslam öncesi dönem ve Orta Asya üzerinden kurgulanması, ümmetçi toplum yapısından ulus-devlete geçiş sürecini, eğitim yoluyla hızlandırma çabası olarak görülebilir (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 18). Türk tarih tezi millileşmenin önemli bir aşamasıydı (Demircioğlu, 2008, s. 434).

Atatürk'ün ölümünden sonra ortaya çıkan hümanist akımla birlikte tarih öğretiminde, Türk tarihini ve Türk'ün tarihteki yerini ön plana çıkaran ulusçu tarih anlayışı yerine, evrensel bir tarih öğretimi anlayışı ortaya çıkacaktır (Berk, 2017, s. 178). Copeaux (2016, s. 79) hümanist tarih akımını Kemalist tarih yazımına karşı Batı okulu ile bütünleşen bir tarih yazımı olarak tanımlamaktadır. Tarih öğretimi alanında bu dönemde yaşanan bir diğer gelişme ise, tarih derslerini barışı tesis etmek amacıyla kullanmaydı. I. ve II. Dünya Savaşlarının yarattığı yıkımları ortadan kaldırmak ve daha barışçıl bir dünya yaratmak için farklı örgütler kurulmuş ve bunlar çeşitli çalışmalar yapmışlardı (Demircioğlu, 2008, s. 437).

1960'larda 27 Mayıs İhtilalinin etkisiyle tarih eğitimi içinde demokrasi ve millet iradesi gibi kavramlar dönemin tarih eğitimi içinde yer alırken, ders programlarının hazırlanmasında harp tarihi uzmanları ve subaylar görev almıştır (Akbaba, 2017, s. 209-210). Ancak tarih öğretiminde hümanist anlayışın 1970'lere kadar devam ettiği ve bunun ders kitaplarına da yansıdığı söylenebilir (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 21).

1970'lerden itibaren ise tarih anlayışı ve tarih eğitiminde Türk-İslam sentezi anlayışı belirginleşmiş, İbrahim Kafesoğlu gibi önemli tarihçilerin çalışmaları bu sürecin önemli unsurlarından biri olmuştur. Burada hümanist tarih anlayışına bir tepkide vardır (Copeaux, 2016). 12 Eylül askerî darbesi sonrasında da Türk-İslam Sentezi anlayışı Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından sahiplenilmiş ve tarih öğretim programlarını şekillendirmeye devam etmiştir (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 22).

2.7.1.3. 1990'lardan Günümüze Tarih Eğitimi

Türkiye’de tarih eğitimi, 1990’lı yıllarda Soğuk Savaşın bitmesi ve bu durumun Türkiye’deki iç siyasete etkisi ile yeni bir döneme girmiştir. Bu süreçte sivil toplum kurumlarının, bazı akademisyenlerin öncü çalışmalarıyla Türkiye’deki tarih eğitimi, hem zenginleşmiş hem de disiplinize edilmiştir (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 24). Demircioğlu (2008)’nin ifadesiyle ülkemizde tarih öğretimi çok uzun bir süre istenilen düzeyde ilgi gösterilmeyen bir alan olmuştur. 1990’lara kadar bu sahada yapılan çalışmalar çok sınırlı kalmıştır. Ancak çalışmaların artmasının asıl nedeni 1990’lardan sonra SSCB’nin dağılmasıyla 21. Yüzyıla uygun tarih eğitimini yeniden yapılandırma girişimi ve ülkemizde tarih eğitimi alanının akademik bir kariyer alanı olarak kabul edilmesidir (Ata, 2017). Turan (2017, s. 278) 1994 yılında Buca’da gerçekleştirilen *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Sempozyumu* ayrıca 1995 yılında Boğaziçi Üniversitesinde gerçekleştirilen *Tarih Eğitimi ve Tarihteki Öteki Sempozyumu* ile tarih eğitime yönelik akademik toplantıların zenginlik kazandığı bir döneme girildiğini belirtmektedir. 1990’lı yıllarda başlayan tarih eğitiminde yaşanan değişim şöyle özetlenebilir:

1. Lise tarih programlarında politik ve askeri tarih oranının azaltılarak sosyal ve kültürel tarih konularına ağırlık verilmesi
2. Tarih eğitiminde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılarak yeni yöntem ve eğitim teknolojilerine olan talebin artması
3. Tarih eğitime ilişkin genel kültürün ve bakış açısının zenginleşmesine yönelik Tarih Vakfı’nın faaliyetleri
4. Tarih eğitime yönelik ilk tezlerin yazılması, sözlü tarih, yerel tarih vb. yeni yaklaşımların denenmesi
5. Tarih eğitime yönelik birçok akademik toplantının gerçekleştirilmesi

Dinç (2011) bu değişimi özet olarak geleneksel-davranışçı eğitim yaklaşımından çağdaş-yapılandırmacı anlayışa geçiş olarak değerlendirmektedir. 2000’li yılların başında tarih öğretimiyle ilgili çalışmalar yürütenlerin sayısında artışlar olmuş (Demircioğlu, 2008, s. 439) ve bu çalışmalar yayınlanan pek çok makale ve lisansüstü tez çalışmalarıyla zenginleşerek devam etmiştir.

2.7.2. Tarih Öğretim Programları

Tarih eğitimini oluşturan çok sayıda unsur olmakla birlikte Şimşek (2016, s. 316) bu unsurlar içinde öğretmenden sonra gelen en önemli unsurun müfredat olarak tanımlanan öğretim programları olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde farklı dönemlerde tarih eğitiminin sorunları ve tarih öğretimine yönelik eleştiri ve öneriler doğrultusunda tarih öğretim programlarında da değişiklikler olmuştur. Türkiye’de tarih derslerine yönelik program değişikliklerinin uzun bir geçmişi vardır. Bu çerçevede Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze tarih öğretim programlarındaki değişim ve bu değişim ile ilgili genel bir değerlendirme yapılacaktır.

2.7.2.1. 1924-2007 Arası Tarih Öğretim Programları

Tarih bir ders olarak ilk kez Tanzimat reformlarından sonra okul programlarına girdi. 1896 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilk düzenli okul müfredatı hazırlanırken, tarih dersi bu müfredatın bir parçası olarak kabul edilmiştir (Erkan, 2017, s. 399). II. Meşrutiyet döneminde okullarda uygulanmakta olan tarih programları, fazla bir değişikliğe uğramadan Cumhuriyet’in ilk yıllarında yürürlükte kalmıştır. 1930 yılında başlayan tarih çalışmalarına bağlı olarak müfredat ve ders kitaplarında önemli değişiklikler yaşanmıştır (Çapa, 2017).

Türkiye’de tarih öğretim programları ile ilgili ilk düzenlemeler Cumhuriyet’in ilanından hemen sonrasında başlamıştır. Şengül (2007, s. 67) Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e geçişin olduğu 1908–1930 yılları arasında ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih dersi programlarının yardımı ile düşünsel yapıya destek sağlayacak gelecek nesiller yetiştirilmeye çalışıldığını belirtmektedir. 1924 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk tarih programı yapılmıştır. (Çapa, 2012, s. 17; Kaya & Perihan, 2017, s. 969; Koçak, 1998). 1924 programına göre ilkokullarda tarih dersi üçüncü ve dördüncü sınıfta okutulmakta iken (Tunçay, 1977), liselerin ikinci devresinde her sınıfta ikişer saat olmak üzere üç yıllık lise eğitiminde toplam altı saat olması kararlaştırılmıştır (Çapa, 2017, s. 65). 1924 Programına göre dersin dördüncü ve beşinci sınıfta haftada ikişer saat, altıncı sınıfta da fen şubesinde iki, edebiyat şubesinde dört saat verilmesi planlanmıştır (Şengül, 2007, s. 88).

1924 yılından itibaren çeşitli değişikliklerle uygulanmaya konulan yeni müfredat programları, yeni tarih ders kitaplarının yazılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla ilk ders kitapları Ahmet Refik tarafından hazırlanmıştır (Şimşek & Yazıcı, 2013, s. 15). 1924 programı üç yıl uygulandıktan sonra, tarih programında saat azlığı ve kitapların hacimli

olması üzerinde durularak, program Türk tarihi merkeze alınmak suretiyle yeniden düzenlenmiştir (Koçak, 1998). 1927 programında “Tarih” dersi ikinci sırada yer almaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta haftada ikişer saat işlenen ders, üçüncü sınıfta fen şubesinde ikişer, edebiyat şubesinde ise, üçer saat işlenmiştir (Şengül, 2007, s. 89). 1930’lu yıllardan itibaren ise önce milliyetçi daha sonra hümanist tarih anlayışı öğretim programları ve ders kitaplarına yansımıştır (Copeaux, 2016; Demircioğlu, 2008; Köken, 2002).

1931, 1934, 1937, 1938, 1947 lise tarih programlarında önemli bir değişiklik görülmemektedir. 1949 yılında liselerin dört yıla çıkarılması kararı ile programlardaki ders saatlerinde değişiklik ortaya çıkmıştır. Ancak 1956 yılında liselerin tekrar üç yıla düşürülmesi ile program değişikliğine gidilecektir (Koçak, 1998). Müfredatın, bir çeşit öğretmenin öğretmesi öngörülen konu içeriğinin liste olarak belirlenip-okullara gönderilmesi uzun yıllar devam etmiştir. Bu durum 1993 tarih programında da sürmüştür. 1998 Sosyal Bilgiler Programı ise günümüz öğretim programına yakın olsa da sadece Bloom Taksonomisi dikkate alınarak geliştirilmiştir (Şimşek, 2016, s. 317). Öztürk (2011) 2007’de yenilenen tarih öğretim programına kadar, ders kitaplarındaki konu anlatımı, döküman kullanımı ve öğretim etkinliklerinin yapısı gibi açılardan tarih eğitim programlarının çok az gelişme gösterdiğini vurgulamaktadır. Dinç (2011, s. 2136) Türkiye’de tarih eğitimi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, bunların sadece birkaç tanesinin doğrudan tarih derslerinin uygulama boyutunu ele aldığı; önemli bir kısmının ise tarih ders kitapları ve bu kitapların içeriğine yönelik olduğunu belirtmektedir.

2.7.2.2. 2007 ve Sonrası Tarih Öğretim Programları

2005- 2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarından başlamak suretiyle kademeli olarak eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan öğretim programları hazırlanmış, bu çerçevede lise tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları da 2008-2009 öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulanmaya başlamıştır (Turan, 2019, s. 635). 9. sınıflarda başlayan yani tarih öğretim programı ile bilgi aktarımına odaklı ve tekdüze öğretimin yerine, birtakım tutum ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan ve öğrenci merkezli öğretim etkinliklerine dayanan eğitim anlayışının yerleştirilmesi hedeflenmiştir (Öztürk, 2009). Yeni tarih programı ile; “öğrencilerin geçmişe duyarlı ve tarih bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi; öğretme ve öğrenme hakkındaki çağdaş yaklaşımlar ile yeni öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulamaya yansıtılmasının

sağlanması ve son dönemde üretilen yeni tarih bilgilerini değerlendirilmesi” olarak belirtilmektedir (MEB, 2007, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımına göre hazırlanan yeni eğitim programı öğrencilerin tarihsel bilgilerini artırmanın yanı sıra, onları düşünmeye, araştırmaya, soru sorma ve sorgulama ile birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmaya teşvik ederek kavram, değer ve beceri öğrenimini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Dinç, 2011, s. 2139).

Milli Eğitim Bakanlığı tarih öğretim programında yaşama geçirilmeye çalışılan yeni yaklaşımı şöyle sıralamaktadır (MEB, 2007):

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.

Ancak tüm bu düzenlemeler ve yenilikçi yaklaşımlara rağmen ilerleyen dönemlerde öğretim programlarına yönelik pek çok konuda eleştiriler ortaya çıkmıştır. (Şimşek, 2016) 2007 yılından itibaren uygulanmaya başlayan tarih öğretim programlarında şu konular üzerinde eleştirilerin yoğunlaştığını belirtmektedir:

1. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılmasına karşın konu içeriğinin çok yoğun olması,

2. Belirlenen kazanımların kapsamının çok geniş olmasından dolayı, planlama ve uygulama sürecinde işi zorlaştırması,
3. Amaçlarda yer alan ve uygulama açıklamalarında belirtilen tarihsel düşünme becerilerinin ve değerlerin hangi kazanımla ilişkili olduğunun, nasıl verilebileceğinin belirsiz olması,
4. Program, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli olmasına karşın bu etkinliklerin nasıl planlanabileceği, uygulanabileceği, ölçme-değerlendirme yapılabileceğinin açık ve örneklerle gösterilmemiş olması,
5. Programın uygulamasına yönelik açıklamada ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin verilen bilgilerin, öğretmenlerin planlama ve uygulamasında çok anlaşılammamasıdır.

Tarih öğretim programlarındaki sorunlara yönelik yapılan çalışmalarda özellikle uygulayıcı konumdaki tarih öğretmenlerinin programların yoğunluğu konusunda eleştiri getirdikleri görülmektedir (Akdemir, 2006; Bal, 2011; Delen, 2007). Yılmaz & Avcı (2018, s. 338)'ya göre ders saatleri mevcut programı taşımamakta, tarih öğretmenleri dersle ilgili öğrencinin kazanımlarından çok programı yetiştirme kaygısıyla hareket etmektedirler. Ayrıca tarih öğretim programının içeriği ve amaçlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle uyumlu olmaması (Dinç, 2006), diğer bir eleştiri unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda bahsedilen sorunların dışında Dinç (2011) tarih öğretim programlarına yönelik “içerik seçiminde tarihin çeşitli alan, dönem ve boyutları arasında bir dengenin gözetilmemesi” ve “öğretim programında yakın dönem tarihine yer verilmemesi” gibi konuların da eleştiri konusu olduğunu belirtmektedir. Bu eleştiriler içerisinde yer alan “öğretim programında yakın dönem tarihine yer verilmemesi” 2017 tarih program değişikliği ile 12. Sınıflarda zorunlu tarih dersleri (MEB, 2018a) ve ayrıca Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersleri (MEB, 2018c) içeriklerinin yakın dönem konuları ile zenginleştirilmesi ile aşılmış olduğu söylenebilir. Ayrıca 2011 yılında yapılan düzenleme ile de tarihsel düşünme becerileri daha ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (MEB, 2011). Safran (2006c) tarih öğretim programlarına yöneltile bir başka ciddi eleştirinin çocukların zamanlarının belli başlı bazı olayların gereğinden fazla vurgulanması yolu ile boşa harcandığı ve liderlik, karar verme, değişim, iletişim, değerler vb. geniş kapsamlı kavramların ihmal edildiğidir.

Yapılandırmacı anlayışa göre ilk kez hazırlanan tarih dersi öğretim programları 2017 yılına kadar uygulanmıştır. Tarih öğretim programlarının yenilenmesi konusundaki çalışmalar 2016 yılında öğretmen, akademisyen ya da sivil toplum kuruluşlarının da program geliştirme

sürecine dâhil edilmesi amacıyla taslak öğretim programı yayınlanmıştır (Yıldırım, 2018). 2017 yılında yeni tarih dersi öğretim programı kabul edilerek bu programa uygun içerik ve ders kitapları hazırlanmıştır (Turan, 2019, s. 635). 2017 yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni öğretim programı;

1. Öğrenci merkezli (etkinlik merkezli)
2. Kronolojik ve tematik yaklaşıma sahip
3. Aktif öğrenme metoduna uygun bir yaklaşıma sahiptir (Yıldırım, 2018).

Bunun yanında yeni öğretim programı ile değerler eğitimini merkeze alan bir yaklaşım göze çarpmaktadır. 8 farklı yeterlilik alanı belirlenmiş ve alana özgü becerilerin sayısı da artmıştır (MEB, 2018a).

Tarih öğretim programları ile ilgili önemli bir husus da programlar arasındaki bağlantıdır. Bu konuda Safran (2006c)'ın şu tespitleri önemlidir:

“Tarih eğitiminde istenilen sonucun alınabilmesi, ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim basamağında okutulan tarih dersi programlarının birbiriyle bağlantılı olmasını gerektirir. Bir matematik, bir fizik programı gibi her tarih programı da kendinden önceki programın devamını, bir sonraki programın da başlangıcını, yani alt yapısını oluşturacak şekilde düzenlenmelidir.” (s. 20).

Tüm öğretim programlarında olduğu gibi tarih öğretim programları da geçmişten günümüze hem toplumsal ihtiyaçlar hem de dünyada yaşanan değişime paralel olarak değişmeye ve gelişmeye devam edecektir. Tarih dersi faydalı ve lüzumludur. Okullarımızda büyük bir ciddiyetle okutulmaya devam etmelidir. Tarih öğretim programlarını çağdaş tarih-eğitim ilişkisi göz önüne alınarak düzenlemek gereklidir (Safran, 2006b, s. 34).

2.7.3. Tarih Öğretim Programlarında Amaçlar

Eğitimin amaçları, eğitim kademesine ya da okul sistemine uygulandığında eğitim programlarının; bir derse uygulandığında da öğretim programlarının amaçlarına dönüşmektedir (Ayten & Hayırsever, 2019, s. 291). Değişen bireysel ve toplumsal yaşam koşulları ve bunların üstesinden gelebilmeye yönelik arayışlar insanlığın ilgisini tarihe yönelttiği için ondan beklenen yarar ve işlev zaman içerisinde farklılıklar göstermiştir. Tarihe yönelik bu bakış aynı zamanda tarih öğretimine yüklenen amaçlar üzerinde de etkili olmuştur (Şıvgın, 2009, s. 39).

Pamuk (2017) toplumun inşa sürecinde tarih derslerine yüklenen amaçların önemini şöyle açıklamaktadır; “İnşa edilenin yaygınlaştırılması için tarih dersine amaçlar yüklenir, öğretim programları hazırlanır ve öğretim programlarının sınıf ortamında uygulanması için de ders

kitapları yazılır. Ders kitaplarının aktarıcısı olarak öğretmenler de sınıf içinde tarih dersine yüklenilen amaçları gerçekleştirci aktörler haline gelir” (s. 259). Ülkemizde özellikle sosyal alan derslerinde amaçların kazandırılmasında ders kitapları da önemli bir işlev görmektedir (Dinç, 2011, s. 2137).

2.7.3.1. 2000’li Yıllara Kadar Tarih Öğretim Programlarında Genel Amaçlar

Ülkemizde tarih öğretimine yüklenen misyona genel olarak baktığımızda on dokuzuncu yüzyıldan itibaren, ortak bir kimlik oluşturmak ve bireyleri toplumun etkin birer ferdi olarak sosyal hayatın içine almak, tarih eğitime yüklenen ana misyon olmuştur (Yıldız, 2010, s. 30). Aktekin (2009) Cumhuriyet’in başlangıcından itibaren Türkiye’de eğitimin temel amaçlarını oluşturan “ulusal bilinç aşlamak”, “vatandaşlığı ve yurtseverliği teşvik etmek” (Kaplan, 2002) gibi hedeflerden en fazla etkilenen derslerden birinin de tarih dersleri olduğunu belirtir. Türkiye’de tarih dersleri bu süreci kolaylaştırmak amacıyla kullanılmış, Osmanlı İmparatorluğu’nun çok dinli çok milletli yapısı Cumhuriyet dönemiyle birlikte ulusal bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Avrupa’da ve Amerika’da var olan “çocuğa tarihçi becerilerinin kazandırılması, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi gibi pedagojik amaçların tarih öğretiminde benimsenmesi anlayışı” ülkemizde etkisini ancak 1970’li yıllarda gösterebilmiştir (Safran, 2002). Bununla birlikte Şahin (2017) 1940-1960 yılları arasında tarih dersi öğretim programlarında öğrenci merkezli yaklaşımlar hatta tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ilk adımların atıldığını belirtmektedir. Ancak tarih öğretim programları amaçlarında Türk tarihi merkezinde milli ve manevi unsurların vurgulandığı bir perspektif göze çarpar. Bu durum 1960, 1970 ve 1980’li yıllarda hazırlanan öğretim programları genel amaçlarında da devam etmiştir.

Örneğin 1982 öğretim programı ile devlete sıkı sıkıya bağlı, Atatürk İlke ve İnkılaplarına sahip çıkan kendi değerlerinin farkında olan bir nesil yettirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (Kaya, 2003, s. 77). 1983 yılında uygulanmaya başlayan tarih öğretim programları genel amaçları şöyle ifade edilmektedir (Koçak, 1998, s. 143):

1. Tarih boyunca kurulmuş büyük medeniyetler, insanlığa hizmet etmiş milletler ve devlet adamları hakkında genel bir tarih kültürü kazandırırken, Türk tarihine, kültür ve medeniyetine geniş ölçüde yer vererek, Türk milletinin dünya tarihindeki önemini, milletler ailesi içindeki şerefli geçmişini ve yerini, insanlığa yaptığı

- hizmetleri, dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğretip kavratmak, onların milli duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak,
2. Türk milletinin zeka ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanatseverliğini, estetik zevkini, insanlık duygusunun yüceliğini benimsetmek ve bu üstün özelliklerin davranış haline gelmesini sağlamak,
 3. Tarihte büyük medeniyetler kurmuş, köklü bir geçmişe sahip büyük bir milletin evladı olduklarının sorumluluklarını duyurmak; gelecek için ümit ve güven vererek Türk milletine dünya medeniyetleri içinde layık olduğu yeri sağlama ve Atatürk'ün direktifleri uyarınca “Milli kültürümüzü muasır medeniyetler seviyesine çıkarma” yolunda durmadan çalışmaları, sürekli çaba göstermeleri ve bu uğurda her fedakarlığı göze alabilmeleri gerektiği bilincini vermek,
 4. Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların sebepleri ve sonuçları üzerinde, günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneğini geliştirmek,
 5. Atatürk'ün “Yurtta Sulh, Cihanda Sulh” ilkesinin ve devletimizin bağımsızlığının ancak yurt ve millet bütünlüğümüzün bozulmasına fırsat vermemek ve güçlü olmakla devam ettirileceği gerçeğini kavratmak,
 6. Tarihi olaylara yön veren kişilerin, yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıkları veya uzağı göremeyişleri ve bilinçsiz davranışları sebebiyle olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediklerini göstermek,
 7. Toplumu yönlendiren Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavratmak ve takdir ettirmek; milletimize düşen insanlık görevleri olduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyandırmak,
 8. Milli bağımsızlığımızın ve demokrasinin değerini kavratmak; yurt ve millet bütünlüğümüzü koruma, milli çıkarlarımızı ve demokrasiyi üstün tutma bilincini ve davranışını kazandırmak,
 9. Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen yurt ve dünya sorunlarını iyi değerlendiren, sorunlar yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara çözüm getirebilen milli, manevi ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmaktır.

Kaya (2003) yeni programla ifade edilen amaçların önceki programlarla hemen hemen aynı olduğunu vurgulamaktadır. Önceki programdan farklı olarak “öğrencilerin milli duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak” cümlesi eklenmiş, daha önceki program amaçlarında ise Türk ve Türkiye kavramlarına daha fazla yer verilmiştir. Programın amaçları incelendiğinde Türk kültürü ve Türk tarihi vurgusunun yoğun bir şekilde yapıldığı görülmektedir.

Ülkemizde uzun bir süre daha önce programlanan içeriğin aktarımı ve önceden saptanan amaçlar vasıtasıyla öğrencilere belirli davranışlar kazandırma modelleri olarak tanımlanan gelenekselci ve davranışçı müfredat modelleri çerçevesinde hazırlanan ve uygulanan tarih programları bulunmaktaydı (Dinç, 2006). Ancak Kaya (2003) 1993 tarih öğretim programları ile daha önceki programlardan farklı olarak tarihin ne anlama geldiği, tarihin işlevlerinin neler olduğu, toplumların varlıklarını devam ettirmede tarihin ne gibi roller oynadığı, günümüz meselelerinin çözümünde tarihe düşen görevlerin neler olduğu gibi konulardan bahsedildiğini belirtmektedir. 1993 tarih öğretim programı genel amaçları şöyledir (MEB, 1993):

1. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkındaki meraklarını gidermek,
2. Öğrencilere, yukarıda belirtildiği anlamları içinde tabiatın ve tarihin meydana okuyuşlarına insanlar tarafından verilmiş cevapların çok çeşitli olduğunu böylece de kültür farklılıklarının oluştuğunu kavratmak; bu sayede milletler arasında sağlıklı ve verimli bir anlaşma ortamının şartlarını hazırlamak,
3. Öğrencilere, kültür ortamlarının ve medeniyetlerin farklılığı şuurunu kazandırmak suretiyle, onların öğrenilen fikirleri sorgulama, görelilik mefhumunu kavrama, tenkit zihniyetini kazanma ve farklı kültürler bünyesinde evrenseli yakalama melekelerini geliştirmek,
4. Öğrencilerde, kendilerini geçmiş nesillerle ve çağdaşlarıyla irtibatlandıran bir ortaklık duygusu uyandırmak,
5. Belli bir bilgi birikimi ve yeni araştırma metotları kazandırmak suretiyle, öğrencilere dünyayı daha iyi tanıma ve toplumda sorumlu bir rol oynama imkanı sağlamak,
6. İçinde yaşadığı zamanın arka planını açıklığa kavuşturmak suretiyle öğrencinin onu daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve böylece asliyi arıziden, sürekliyi geçiciden ayırabilme yeteneklerini geliştirmek,
7. Üzerinde dikkat çekici hadiselerin ve medeniyet vakıalarının gösterildiği kronoloji cetvelleri yardımıyla öğrencilere zaman şuurunu kazandırmak; hadiselerin ve

nesillerin damgasını taşıyan kısa süreli, iktisadi ve sosyal değişmelerin vuku bulduğu orta süreli ve medeniyetlerin oluşturduğu uzun süreli zaman anlayışlarını kavratmak,

8. Büyük medeniyetler arasındaki münasebetler ağı içerisinde milli tarihin yerini belirlemek suretiyle; öğrencilere, milli kimliğin nasıl oluştuğunu kavratmak; onlara, millet varlığının ancak bu kimliğin korunarak sürdürülebileceği, değişme ve çağdaşlaşmanın, mahiyet değiştirmek değil, olmaya devam etme, oluşumun sürekliliğini devam ettirme anlamına geldiği, Atatürk'ün belirlediği “muasır medeniyetler seviyesine ulaşma ve onu geçme” idealinin ancak bu anlayış içinde gerçekleştirilebileceği şuurunu kazandırmak

Ayrıca Kaya (2003) programın genel amaçları ile ilgili şu açıklamalarda da bulunmaktadır:

“1984 programı ile amaçlar yönünden önemli ayrılıklar arz etmektedir. 1984 programının amaçlarındaki dokuz maddeden yedi tanesi Türk milletinin büyüklüğünü ve Atatürk'ün vatan için yaptığı fedakarlıkları anlatmak için kullanılmışken bu programda Türk kelimesi hiç geçmemekte, Atatürk'le ilgili ise sadece on maddede bir kez vurgulama yapılmaktadır. Cumhuriyet döneminden itibaren tarih müfredat programlarındaki en önemli değişiklikler bu programda olduğu açıktır. Amaçlardan, öğrencilere kültürlere bakışlarında hoşgörülü bir anlayış sergilemeleri istenmektedir” (s. 84).

Demircioğlu (2004) bu programla “Milli kimlik kavramını ve bunu korumanın önemini anlayabilme, tenkit zihniyeti ve fikirleri sorgulama yeteneği kazandırma, öğrencileri kültürel açıdan yeterli hale getirme, kültür farklılıklarının nasıl oluştuğunu kavratma, geçmişle günümüz arasında ilişki kurabilme ve araştırmacı bir bakış açısı kazandırabilme” (s. 73) unsurlarının amaçlandığını vurgulamaktadır. Ülkemizde tarih öğretim programları ve amaçlarının köklü değişimi 2000'li yıllarda başlayacaktır. Özellikle eğitim paradigmasının değişimi programları ve genel amaçları da etkileyecektir.

2.7.3.2. 2007 Tarih Öğretim Programlarında Genel Amaçlar

Esasen Cumhuriyetin ilk yıllarından tarih dersi öğretim programlarında son değişikliklerin gerçekleştirildiği 2007 yılına kadar tarih derslerinin genel amaçlarında çok önemli değişiklikler yapılmamış ve tarih derslerinin büyük ölçüde vatandaşlık eğitiminin bir aracı olarak görülmüştür (Turan, 2015, s. 149). Demirel (2020, s. 70) bir programın temel öğelerinin amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de 2004 yılında öğretim programlarının yenilenmesi sürecinin başlatılmasından beri okul öncesi eğitimden öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kadar bütün eğitim kademelerinin neredeyse bütün

derslerinin öğretim programları yenilenmiştir (Özpolat, 2013, s. 11). Bu değişim ve yenilenme sürecine lise tarih öğretim programı da dahildir.

2007 yılında 9. Sınıf Tarih, 2008 yılında 10. Sınıf Tarih, 2009 yılında ise 11. Sınıf Tarih Dersleri programları yenilenmiştir (MEB, 2007, 2008, 2009). Bu çerçevede yeni öğretim programları ile birlikte tarih derslerinin genel amaçları da yeniden oluşturulmuştur. Liselerde zorunlu dersler içerisinde bulunan 9, 10. Sınıf Tarih ve ayrıca 11. Sınıf Tarih derslerinde genel amaçlar bu üç sınıf düzeyinde de aynı şekilde programlara yansımıştır. Bu programlarda geçen genel amaçlar (MEB, 2007, 2008, 2009):

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 toplumlararası 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 kazandırmak.

Bıkmaz (2014) tarih derslerinin genel amaçları incelendiğinde şu unsurların kazandırılmak istendiğini söylemektedir:

“Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler, Türk milletinin dünya ve kültür uygarlığının gelişmesindeki yeri ve insanlığa hizmetleri, Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçler, milli kimlik oluşumu, bu kimliği oluşturan unsurlar gibi konularda öğrencilerde bir bilgi temelinin oluşturulmak istendiği görülmektedir” (s. 61).

2007 tarih öğretim programı ile ilk defa bilginin yanında kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum gibi tarihsel düşünme becerilerine kavram olarak yer verilmiş, 2011 yılında yapılan bir revizyon ile de bu beceriler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Öztürk & Mutlu, 2017, s. 383). Yazıcı (2017, s. 371)’nın da vurguladığı gibi yeni öğretim anlayışı ile öğrencilerin sadece bilgi seviyelerini arttırmaya odaklanmak yerine onların çeşitli beceri, değer ve tutumlarını da yapılandırmacı bir anlayışla geliştirmek amaçlanmaktadır. Programlarda beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar temel öğelerine yer verilmiş, aynı zamanda programda ele alınan bazı beceri, değer ve kavramlara bakıldığında bunların daha önceki programlarla ilgili eksiklik olarak eleştirilen konularda olduğu görülmektedir (Aktekin, 2009, s. 35).

2.7.3.3. 2017 Tarih Öğretim Programlarında Genel Amaçlar

2017 yılında ise 9. Sınıf Tarih, 10. Sınıf Tarih, 11. Sınıf Tarih programları bir arada ve genel amaçlar ortak olarak yayınlanmış T.C. İnkılap Tarih ve Atatürkçülük Dersi ise ayrı bir program ve ayrı genel amaçlar içerecek şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018a, 2018b).

Tablo 1

2017 Tarih 9, Tarih 10, Tarih 11 ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri Genel Amaçları

2017 Tarih 9, Tarih 10, Tarih 11 Dersleri Genel Amaçları	2017 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Genel Amaçları
1. “Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları”,	1. “Atatürk’ün üstün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçılığını kavramaları ve onu örnek almaları”,
2. “İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları”,	2. “Millî Mücadele’nin sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik koşulları ile ulusal ve uluslararası boyutlarını kavramaları ve analiz etmeleri”,
3. “Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları”,	3. “Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları”,
4. “Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri”, ORTAK MADDE	4. “Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabı’nın anlamını ve önemini kavramaları”,
5. “İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları”,	5. “İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini kavramaları”,
6. “Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları”,	6. “Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak millî ve evrensel değerleri yaşatmaya istekli olmaları”,
7. “Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları”,	7. “Atatürk İlke ve İnkılaplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti’nin dinamik temelini oluşturduğunu kavramaları”,
8. “Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları”, ORTAK MADDE	8. “Türkiye’nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkiler açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olmaları”,
9. “Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları”, ORTAK MADDE	9. “Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri”,
10. “Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye’nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları”,	10. “Her bir tarihî olayın meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını kavrayarak tarihî olay, olgu ve şahsiyetler hakkında çıkarımda bulunurken anakronizme düşmeden ilgili dönemin şartları içerisinde değerlendirme yapmanın gerekliliğini kavramaları”, ORTAK MADDE
11. “Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri	11. “Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin

birer yaşam becerisi haline getirmeleri”, ORTAK MADDE

12. “Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları”, ORTAK MADDE

13. “Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra milli kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır.”

doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları”, ORTAK MADDE

12. “Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri”, ORTAK MADDE

13. “Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları”, ORTAK MADDE

14. “Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri”, ORTAK MADDE

15. “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren millî bilince sahip vatandaş olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır.”

Tarih 9, Tarih 10 ve Tarih 11 dersleri ortak amaçları toplam 13 maddeden oluşmakta iken; 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi genel amaçları 15 maddeden oluşmaktadır. Bu derslere ait genel amaçlar içerisinde bazı ifadelerin ortak olduğu görülmektedir. Örneğin Tarih 9, 10 ve 11 programlarında 8. Madde 12. Sınıf programında 10. Madde olarak geçen “Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları” ifadesi ortaktır. Bu maddede tarihsel düşünme becerilerinden “empati” becerisine yönelik kazanım vurgulanmakta iken diğer bir ortak madde olan ““Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları” ifadesi de tarihsel düşünme becerilerinden bazılarını toplu olarak vurgulamaktadır.

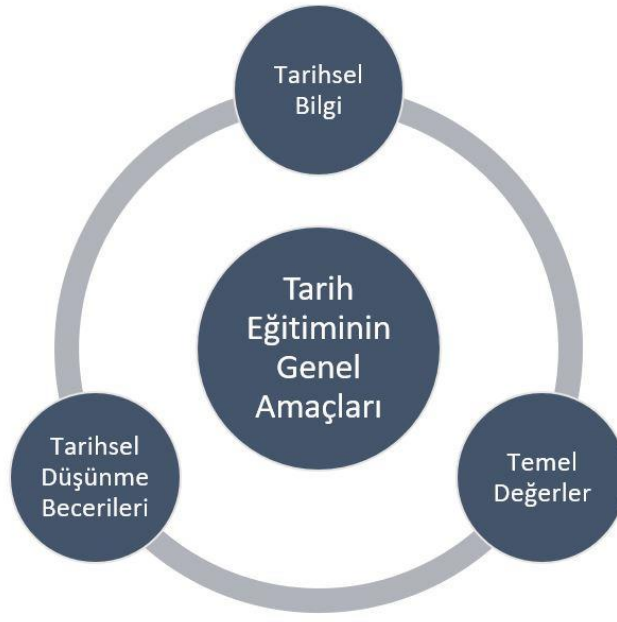
Tarih 9, 10 ve 11 programları genel amaçlarında Türk ve Türkiye tarihi konuları ağırlıklı olarak hem tarihsel bilgi hem de değerlerin vurgulandığı görülmektedir. Örneğin Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları” ifadesi değer ağırlıklı bir kazanım unsuru içermektedir. Aynı şekilde 12. Sınıf programı genel amaçlarında da Cumhuriyet Tarihi ve Atatürk İlke ve İnkılapları vurgusu görülmektedir. 6. Maddede geçen “Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye

Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak millî ve evrensel değerleri yaşatmaya istekli olmaları" ifadesi konu üzerinden değerlere vurgu yapmaktadır. Hem Tarih 9, 10 ve 11 hem de 12. Sınıf programlarında tarihsel düşünme becerileri çok sayıda maddede vurgulanmıştır. Burada dikkat çekici bir değişiklik de liselerde zorunlu tarih derslerinin 4 yıla yayılması ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin 12. Sınıfa alınmasıdır.

Aslan (2006, s. 173)'a göre tarih öğretiminin amaçlarının her dönemin koşulları ve gerekleri doğrultusunda yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Aslan tarih öğretiminin şu amaçları gerçekleştirebileceğini belirtmektedir:

1. Tarih, insanlığın, insan toplumlarını ve zamanla geçirdiği değişimleri anlamamızı sağlar.
2. Tarih, insanlığın kültürel mirasının kavranmasını ve çağcıl bir kimlik ve yurttaşlık duygusunun gelişimini sağlar.
3. Tarih, zihinsel kapasitenin ve temel becerilerin gelişimine katkıda bulunur.
4. Tarih, insanî ve ahlaki değer yargılarının gelişimine temel oluşturur.
5. Toplumlar ve uluslararası bir kavrayış geliştirir.

Bu bahsedilen amaçlar esasen tarih öğretim programları genel amaçlarında belirlenmiş olan tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değer kazanımlarını ifade etmektedir.



Şekil 6. Tarih Eğitiminin Genel Amaçları: Tarihsel Bilgi, Tarihsel Düşünme Becerileri ve Temel Değerler

Yeni tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim amaçları tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Bu nedenle alt başlıklarda programın genel amaçları “tarihsel bilgi”, “tarihsel düşünme becerileri” ve “temel değerler” başlığı altında incelenecektir.

2.7.3.4. Bilgi/Tarihsel Bilgi

TDK (2019)’ya göre *bilgi*, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf olarak tanımlamaktadır. Bilginin birinci özelliği, toplumsal gerçeği işlemesi, yansıtması, taşıyıp aktarmasıdır. Bu vasfıyla bilgi aynı zamanda toplumun tarihsel birikimidir ve zaman içinde değişmekle birlikte bilgi, toplumun ya da en azından toplumsal bütün içindeki belirli bir grubun egemen görüşünü de simgelemekte, somutlamaktadır (Anık, 2006, s. 6). Bilgi, kısaca, insanların ve toplumların, başta kendisi olmak üzere, çevresini bir zihni algılayış ve yorumlayış biçimidir (Aydın, 2008, s. 197). Tarih öğrenme geçmişin olaylarının bilgisini öğrenmektir. Belli başlı tarih olaylarını bilmek, farklı olayları onları diğerlerinden farklı kılan önemli yönleri ile tanımaktır (Köksal, 2010, s. 117). Bu da tarihsel bilgi dediğimiz kısımdır. Tarihsel bilgi geçmişte yaşanmış olayların günümüze aktarılmış

şeklidir (Karabağ, 2002, s. 212). Tarihsel bilgi, toplumu oluşturan bireyler ve toplum örgütlenmesi açısından önem arz etmektedir. Toplumsal olayların anlaşılması noktasında bireylerin sahip olduğu bilinç tarih bilgisiyle oluşmaktadır (Akkoç, 2008).

Ortaöğretim tarih derslerinde bilgi kazanımına yönelik olarak başta Türk tarihi olmak üzere pek çok önemli tarihi olay, kavram, kişi ve dünya tarihi konuları programların temelini oluşturmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Ayrıca öğretim programlarında Türk tarihi konularının programın temel çerçevesini oluşturduğu bilinmektedir (Kaya, Kahyaoğlu, Çetiner, Öztürk, & Eren, 2001). 2017 yılında uygulanmaya başlanan lise tarih öğretim programlarında da programın içeriği Türk tarihi ağırlıklı olarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede liselerde zorunlu dersler içerisinde bulunan 9., 10., 11. Tarih ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri öğretim programları (MEB, 2018a, 2018b) genel amaçları içerisinde bilgi boyutuna ait ifadeler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Tarih Dersleri Öğretim Programları Genel Amaçlarında Bilgi Boyutuna Yönelik İfadeler

Kazanım No	Kazanım İfadeleri
<i>Tarih 9, Tarih 10 ve Tarih 11 Dersleri</i>	
1	Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavrama,
2	İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanma,
3	Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanıma,
4	İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etme ve anlama,
5	Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye’nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,
<i>12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi</i>	
6	Atatürk’ün üstün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçılığını kavrama,
7	Millî Mücadele’nin sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik koşulları ile ulusal ve uluslararası boyutlarını kavrama,
8	Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabı’nın anlamını ve önemini kavrama,
9	İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini kavrama,
10	Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrama,
11	Atatürk İlke ve İnkılaplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti’nin dinamik temelini oluşturduğunu kavrama,

Tablo 2 incelendiğinde liselerde zorunlu olarak okutulmakta olan 9, 10 ve 11. Sınıf tarih dersleri ile 12. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi genel amaçlarında bilgi boyutuna ait 11 farklı kazanım ifadesi görülmektedir. Kazanım ifadelerinde Türk tarihi konuları merkezinde bir bilgi birikiminin kazandırılmak istendiği görülmektedir. 9, 10 ve 11. Sınıf düzeyinde Türk ve Anadolu’da Türk tarihi üzerinden tarihsel bilgi kazanımlarına yönelik bir yaklaşım varken; 12. Sınıf düzeyinde ise Milli Mücadele, Atatürk İlke ve İnkılapları ve Cumhuriyetin ilk dönemlerine ait tarihsel bilgi kazanımlarına ifadeler görülmektedir. Sonuç olarak yenilen tarih öğretim programlarında da programın temelini oluşturan genel amaçlara ait tarihsel bilgi boyutunun Türk tarihi merkezinde ele alındığı söylenebilir.

2.7.3.5. Beceri/Tarihsel Düşünme Becerileri

Günümüz öğretim programı kazanımları arasında önemli yer tutan becerilerin, özellikle son elli yıldır yaşanan sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler neticesinde, eğitimcilerin gündemini daha fazla işgal ettiği görülmektedir (Mutluer, 2013, s. 356). *Beceri*, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Eğitim ortamı içerisinde bu kavram, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek için gereken yatkınlık anlamına gelmektedir (Ata, 2006). Tarih bilimine ilişkin bu beceriler, doğrudan zihinsel ya da entelektüel becerilerle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. (Aslan, 2006, s. 170; Işık, 2008, s. 123)’a göre tarih eğitimi zihinsel kapasitenin ve temel becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. (Keçe, 2015, s. 95) ise tarih derslerinin temel amacının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarihsel duyarlılığı, tarihsel farkındalığı ve tarih bilinci yüksek bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında bilgidен ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarmakta ve öğrencilere kanıtları değerlendirme, eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Ülkemizde uygulanan güncel tarih öğretim programlarında da aynı durum geçerlidir. Tarih öğretim programlarında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” (MEB, 2018a, 2018b) başlığı altında tarihsel düşünme becerileri şöyle sıralanmaktadır:

a. Kronolojik Düşünme Becerisi

- b. Tarihsel Kavrama Becerisi
- c. Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi
- d. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- e. Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- f. Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- g. Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- h. Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Ayrıca öğretim programları genel amaçlarına ait bazı maddelerde tarihsel düşünme becerileri ayrıca yer almıştır. Bu çerçevede liselerde zorunlu dersler içerisinde bulunan 9., 10., 11. Tarih ve 12. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri öğretim programları (MEB, 2018a, 2018b) genel amaçları içerisinde beceri boyutuna ait ifadeler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Tarih Dersleri Öğretim Programları Genel Amaçlarında Beceri Boyutuna Yönelik İfadeler

Kazanım No	Kazanım İfadeleri
	<i>Tarih 9, Tarih 10 ve Tarih 11 Dersleri</i>
1	Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturma, <i>Tarih 9, Tarih 10 ve Tarih 11 Dersleri ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi</i>
2	Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirme,
3	Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate alma,
4	Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunma,
5	Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirme,

6	Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturma
---	---

Tablo 3 incelendiğinde liselerde zorunlu olarak okutulmakta olan 9, 10 ve 11. Sınıf tarih dersleri ile 12. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi genel amaçlarında beceri boyutuna ait 6 kazanım ifadesi görülmektedir. Bunlar içerisinde beceri boyutuna ait 1 nolu kazanım ifadesi 9, 10 ve 11. Sınıflar için ortak iken diğer tüm beceri ifadeleri 9, 10, 11 ve 12. Sınıflara ait ortak ifadelerden oluşmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde esasen bu kazanım ifadelerinin “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” başlığı altında sıralanmış olan tarihsel düşünme becerilerinden bazılarının farklı ifadelerle tanımlanmış formları olduğu söylenebilir. 1, 2 ve 4 nolu kazanım ifadesinin “Tarihsel Analiz ve Yorum”; 3 nolu kazanım ifadesinin “Tarihsel Empati”; 5 ve 6 nolu kazanım ifadesinin ise tarihsel düşünme becerilerinin tamamını kapsadığı görülmektedir.

Türkiye OECD raporuna göre okul çağındaki nüfusun becerileri kazanması bakımından yetersiz ülkeler içerisinde (OECD, 2015). Ayrıca ülkemizde öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan beceriler ve bu becerilerin öğretimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ayrıca pratikte bunları uygulamadıkları da yapılan çalışmalarda ortaya çıkmaktadır (Demircioğlu, 2009; Mutluer, 2013, s. 361; Öztürk & Mutlu, 2017, s. 398). Kabapınar (2013, s. 213-214) Türkiye’de bilgi ağırlıklı bir tarih öğretimi yapılmakta olduğunu ve öğrencinin tarihle ilgili her şeyi tüm ayrıntıları ile öğrenmesinin gerekli olduğuna inanıldığını vurgulamaktadır. Halbuki bunun yerine bilgi yoğun ders programları sadeleştirilerek tarih öğretiminde düşünsel süreçleri devreye sokacak bir adım atılmalıdır. Esasında Kabapınar’ın burada kastettiği tarihsel düşünme becerileridir. Köksal (2008) ise tarih derslerinde ezbere dayalı bilgi aktarımının öğrencileri araştırmaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzaklaştırdığını ve öğrenciyi dersi sevmeyen, sorgulamayan, bilgiyi üretme duygusu körelmiş bireyler haline getirdiğini vurgulamaktadır.

2.7.3.6. Değer/Temel Değerler

Tüm öğretim programlarının en önemli kazanım unsurlarından biri de değer kazanımlarıdır. Değer belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Erdem, 2003: 56). Aynı zamanda değer, bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi unsurların bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Mevcut kültürel yapının özelliklerini bireye aktararak devamlılığını ve sürdürülebilirliğini sağlamak için toplumlar, değerlerin aktarılmasını

zorunlu görmektedir. Aktarımı yapılan değerler ve normlar ideal vatandaşları şekillendirmekte ve onu topluma uyumlu hale getirmektedir (Muç & Pamuk, 2020, s. 589). Çocuklar yaşamlarının çok erken yaşlarında aileleri, akranları ve diğer sosyal iletişim kanalları yoluyla değerleri öğrenmeye başlamaktadırlar (Healstead & Taylor, 2000, s. 169). Değerler, esasında bireylerin yaşamlarını doğru bir şekilde sürdürebilmeleri için doğruyu ve yanlış ayırt etmek için kullandıkları ölçütlerdir (Harland & Pickering, 2011).

Sahip olduğumuz değerler ve tutumlar, bilgilerimizle birlikte eylemlerimizin kaynağını oluşturur. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir boyutu olarak, bireylerin hem kendilerine hem de diğer insanlara ve çevreye karşı olumlu tutum ve değerlerin geliştirilmesi gerekir (Doğanay, 2015, s. 252). Çağımızda tarih eğitime ağırlıklı olarak zihinsel becerileri geliştirme görevi yüklenmişse de tarih eğitimi, vatandaşlık ve değer eğitimi destekleyebilecek önemli bir alandır. Geleneksel olarak ifade edilen ve daha çok sosyal amaçları ön plana çıkaran yaklaşım; milli, manevi, kültürel değerleri vurgularken, çağdaş yaklaşım olarak nitelenen ve disiplin içi amaçları vurgulayan yaklaşımda ise bilimsel, demokratik değerler ve insan hakları daha çok vurgulanmaktadır (Demircioğlu & Tokdemir, 2008).

Muç & Pamuk, (2020, s. 600) ders kitaplarında aktarılan değerlerin daha çok evrensel değerler olduğunu ayrıca değerlerin aktarımında tarih ders kitaplarında en yaygın kullanılan yaklaşımın değerleri telkin etmek veya aşımak şeklinde bulunduğunu bunun haricinde nadir de olsa değer analizi yaklaşımına yer verildiği sonucuna ulaşmaktadır. (Erkan & Çoban, 2018, s. 775)'nın da vurguladığı gibi tarih dersi öğretim programları, bireylere değerlerin kazandırılması sürecinde önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Çünkü tüm değerler, tarihsel bir geçmişe sahiptir. Ortaöğretim programlarında “kök değerler” başlığı altında 10 adet değer belirlenmiştir. Bunlar; “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir” (MEB, 2018a, 2018b). Ayrıca öğretim programları genel amaçlarına ait bazı maddelerde değer kazanımları ayrıca yer almıştır. Bu çerçevede liselerde zorunlu dersler içerisinde bulunan 9., 10., 11. Tarih ve 12. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersleri öğretim programları (MEB, 2018a, 2018b) genel amaçları içerisinde değer boyutuna ait ifadeler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Tarih Dersleri Öğretim Programları Genel Amaçlarında Değer Boyutuna Yönelik İfadeler

Kazanım No	Kazanım İfadeleri
---------------	-------------------

Tarih 9, Tarih 10 ve Tarih 11 Dersleri

- 1 Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtma,
- 2 Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavrama
- 3 Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duyma,

- 4 Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişme,

12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

- 5 Atatürk'ün üstün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçılığını kavramaları ve onu örnek alma,
- 6 Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlama,
- 7 İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini kavrama,
- 8 Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak millî ve evrensel değerleri yaşatmaya istekli olma,
- 9 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren millî bilince sahip vatandaş olarak yetişme,

Tarih 9, Tarih 10 ve Tarih 11 Dersleri ve 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

- 10 Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirme,
-

Tablo 4 incelendiğinde liselerde zorunlu olarak okutulmakta olan 9, 10 ve 11. Sınıf tarih dersleri ile 12. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi genel amaçlarında değer boyutuna ait 10 kazanım ifadesi görülmektedir. Bunlar içerisinde ilk 4 kazanım ifadesi 9, 10 ve 11. Sınıflar için ortak iken sonraki 5 kazanım ifadesi yalnızca 12. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına aittir. 10 nolu kazanım ifadesi ise tüm sınıf düzeyleri için ortaktır. Değer boyutuna yönelik genel amaçlarda 9, 10 ve 11. Sınıf düzeyinde milli kültür, toplumsal yaşam, tarihi miras yoğun olarak vurgulanırken 12. Sınıf düzeyinde daha çok bağımsızlık, vatanseverlik değerlerinin daha fazla vurgulanmış olduğu görülmektedir. Ayrıca “kök değerler” başlığı altında sıralanmış olan değerlerin bazılarının da bu genel amaçlar içerisinde ayrıca vurgulandığını da belirtmek gerekmektedir. Kısaca Yazıcı (2006)'nın da vurguladığı gibi eğitimleri süresince; öğrencilere, sadece bilişsel ve

psiko-motor kazanımların verildiği bir anlayış, toplumu oluşturan fertlerin, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımları elde edememelerine sebep olacaktır. Bu durum, değerler eğitiminin okullarımızda sistemli ve etkili bir biçimde yapılması zorunluluğunu ortaya çıkartmaktadır.

2.7.4. Ortaöğretim Tarih Eğitimi Oluşturan Unsurlar

Bir sistem birbiriyle etkileşimli çeşitli parçalardan oluşmaktadır. Bu parçalara, alt sistem adı verilmektedir. Mekanik, biyolojik, sosyal bütün sistemlerin çeşitli alt sistemleri vardır (Tabak, Sığrı, Polat, Şeşen , & Çelik, 2011, s. 81). Tarih eğitimi için belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilmesi, ancak bu amaçlar üzerine inşa edilmiş tarih öğretim programları, ders kitapları, öğretim yöntem ve araçları ile mümkün olabilir (Aslan, 2006, s. 173).

Şekil 7’de ortaöğretim tarih eğitimi oluşturan temel unsurlar ve bu unsurların tarih öğretim programları genel amaçları ile ilişkisi görülmektedir.



Şekil 7. Tarih Eğitimi Oluşturan Unsurlar ve Genel Amaçlarla İlişkisi

Ortaöğretim tarih eğitimi oluşturan girdiler, okul içi unsurlar ve çevresel (okul dışı) unsurlar şeklinde sınıflandırabileceğimiz çeşitli alt unsurlardan meydana gelmektedir. Bu unsurlar belirlenirken (Adıgüzel, 2011) 'in “Okul Değişkenlerinin Eğitimde Verimliliğe Etkisi” isimli çalışmasında belirlediği değişkenler esas alınmıştır: Bu değişkenler “Öğrenci, Öğretmen, Yönetim, Okul Binası, Derslik/Sınıf, Okul Personeli/Hizmetli ve Teknik

Personel, Aile ve Okul Rehberlik Hizmetleridir”. Bu çalışmada bu unsurlarla birlikte “Öğretim Programları, Ders Kitapları,” ve “Okul Dışı Unsurlar” içerisinde sayabileceğimiz “Sosyal Medya, Arkadaş Çevresi ve Tarihi Mekanlar” da bulunmaktadır. Ayrıca süreçte çok önemli bir yeri olan “Ölçme ve Değerlendirme/Geri Bildirim” unsuru da bulunmaktadır. Çalışmada öncelikle bu araştırmanın çerçevesini oluşturan *öğrenci, öğretmen ve veli* unsurları açıklandıktan sonra bunların dışında kalan öğelere *diğer unsurlar başlığı* altında kısaca değinilecektir.

2.7.4.1. Öğrenciler

Öğrenci eğitim sisteminin en önemli girdi ve çıktısıdır. Eğitim ile ilgili yapılan tüm yatırımlar, düzenlemeler aslında eğitimin en önemli ürünü olan öğrenci ve onun işlenmesi üzerine kuruludur. Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi ilköğretimden yükseköğretime, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamak için faaliyet göstermektedir. Bunu sağlamak için de farklı zamanlarda farklı yaklaşımlar uygulanmış ve geliştirilmiştir. Ülkemizde son yıllarda öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretim programlarına yansıtılmaya çalışılmaktadır (Özpolat, 2013, s. 8). 2005 yılından itibaren öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle bu sürecin başladığı kabul edilebilir (Acat & Dönmez, 2009). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı öğretim programlarından ders kitaplarına, öğretmen eğitiminden öğretim yöntemlerine kadar eğitimin bütün bileşenlerinin baskın unsuru hâline getirilmeye çalışılmaktadır (Özpolat, 2013). Öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımı daha kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleşmesine ortam hazırlamaktadır (Scott, John, & Neil, 1997).

Öğrenciyi merkezli eğitim yaklaşımında öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim hayatı düzenlenmelidir (Şahin, 2005). Eğitimde kalite, öğrencilerin de aktif bir biçimde katıldığı bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin pasif olduğu öğretmen merkezli yaklaşımların yerini, öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli yaklaşımlar almıştır. İhtiyaroğlu (2014)’na göre bu yaklaşımla, “dış dünyayı yorumlayabilen, öğrenme yeteneklerini geliştirebilen, eleştirel düşünen, yaratıcı olan, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine sahip ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir” (s. 33-34).

Öğrenci başarısında öğretmenin rolü de çok önemli bir etkiye sahiptir. (Erden, 1998) öğretmeni tarafından kabul gören, fikirleri önemsenen, konuştuğu dinlenen öğrencilerin tutum ve davranışlarında pozitif etkiler meydana geldiğini belirtmektedir. Kendisine olumlu

değerleri içeren ifadelerle hitap edilen öğrencinin kendisini sınıfın bir parçası olarak göreceği ve bu sayede öğrenci bilişsel, duyuşsal ve diğer gelişim süreçlerinde etkin olurken öğretmeni tarafından dışlanan öğrencinin ise bilişsel ve duyuşsal gelişiminin istenilen yönde gelişmeyecektir (Başar, Doğan, Şener, Uzun, & Topal, 2018, s. 3).

Öğrenciler açısından ortaöğretim önemli bir dönemdir. Ortaöğretim çağı birçok hızlı gelişim ve değişimlerin yer aldığı ve buna bağlı olarak yeni okul ortamında uyum, kimlik kazanımı, benlik gelişimi, meslek seçimi, yetişkinler dünyasına girme vb. problemlerin yoğunlaştığı bir devredir (Ersanlı, 1989). Ortaöğretim döneminde öğrencilerin yaş durumu ve ergenlik döneminin etkisiyle bu öğrencilerin istenmeyen davranışlar gösterme eğilimi de artmaktadır (Wentzel, 1999). (Gökkyer & Doğan, 2016) sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olan nedenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Sınıfın fiziksel özelliklerinin yetersizliği,
2. Öğrencilere sorumluluk verme biçimi,
3. Öğretmenin sınıf yönetim becerisi,
4. Öğrenciden kaynaklanan nedenler,
5. Öğretim etkinliklerinin öğrencilerinin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olmaması,
6. Öğretim etkinliklerinin planlanmaması,
7. Sınıfta sorunlu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunması,
8. Öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı değişikliklerden oluşan sorunlar,
9. Öğrencilerin birbirleriyle ilişkisi.

Öğrenci başarısında, öğrencinin kendisinden veya kendisi dışından kaynaklanan, kontrol edilebilen veya edilemeyen birçok faktörün etkisi vardır (Demirtaş, 2010, s. 211). Özyürek (1981, s. 163) öğrenci başarısında ilk koşulun öğrenci-öğretici (öğretmen) etkileşiminin artırılması olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenci başarısında bir başka faktör ise öğrencinin derslere devamıdır. Çünkü devamsızlık yapılması dersi anlamada ve öğrenmenin hazzını alma konularında zorlanmalarına neden olacak, bu da akademik başarısızlığı kaçınılmaz kılacaktır (Aküzüm, Demirkol, & Ekici, 2018, s. 135). Özpolat (2013, s. 9) ise öğrencilerin öğrendikleri bilginin kendileri için yararlı olduklarına inanmalarının okul hayatında başarılı olmalarında etkili olduğunu söylemektedir. Sonuç olarak öğrenmeyi etkileyen temel faktörler göz önüne alındığında öğrencinin öğrenme için en uygun durumunu ortaya çıkarmak ve buna uygun eğitim koşullarının oluşturulması gerekmektedir (Kılıç, 2018).

Öğrenci başarısının farklı durumlara göre farklı şekillerde değerlendirildiğini belirten Genç, Karaçam & Aydın (2015) genellikle akademik başarısı yüksek olan öğrencinin başarılı

öğrenci olarak tanımladığını belirtir. “Başarılı öğrenci daha çok uygulanan grubun, başarı testinden diğerlerine göre yüksek not alan öğrenci ile tanımlanmakta, bazen de üniversiteye öğrenci kazandırma oranının başarı olduğu ifade edilmektedir” (54). 21. yüzyılda bilgi toplumu olmanın gereği olarak eğitimden, öğrenmeyi öğrenen, tartışmasını, sorup-sorgulamasını bilen, yaratıcı, üretici ve girişimci bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Akyüz, 2002, s. 109).

Tarih dersleri öğrenciler tarafından genel olarak en az ilgi duyulan, zor, sıkıcı ve monoton bir ders olarak tanımlanmaktadır (Safran, 2006b; Şimşek, 2003; Ulusoy, 2009). Tarih dersinin sözel ve soyut semboller içermesi (Şimşek, 2003, s. 144) bu durumun başlıca nedenlerinden biri olarak sayılabilir. Öğretim materyali/yardımcı materyal kullanımı bu sorunların çözümünde kullanılabilecek unsurlardan biridir (Yalın, 2020). Ders içi materyal kullanımı ile birlikte müze gezileri, sözlü tarih çalışmaları gibi ders dışı farklı etkinlikler de öğrencilerin tarih derslerine yaklaşımını ve derse ilgi ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Mert & Beldağ, 2019; Şahin & Yeşilbursa, 2018).

2.7.4.2. Öğretmenler/Tarih Öğretmenleri

Öğrenme-öğretme sürecinin başarılı bir şekilde sürmesi için en önemli rol çoğunlukla kaynak konumundaki öğretmene düşmektedir (Ergin & Geçer, 1999, s. 2). Aslında hemen hemen her toplumda eğitim sisteminin başarısı ve/veya başarısızlığı bir ölçüde öğretmenlerin performansları ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilir (Özpolat, 2013, s. 7). Öğretmenler, doğrudan öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilediği için (Stronge, 2007), iyi bir öğretmen alanına hakim, alanındaki temel konuları ve onların birbiriyle ilişkilerini kavramış ve bu bilgi ve becerilerini sürekli geliştiren ve güncelleyen biri olmak durumundadır (Yıldırım, 2006, s. 84). Hanushek (2010, s.136) öğretmen kalite farklılıklarının okullar arasındaki farklılıkların en önemli parçası olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda sınıfı ve programı yöneten öğretmendir. Okullar işlevlerini öğretmenleri vasıtasıyla yerine getirirler (Balcı, 2014, s. 178). Birçok araştırma öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişimin öğrencinin derse ilgi ve başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (McDowell, 1993; Robinson, 1995). Saracaloğlu (1992)’nin da vurguladığı gibi eğitim sistemleri, bu sistemleri işletecek öğretmenlerin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Ders programları, öğretim araçları ve gereçleri, öğrenci topluluğu ve okulun genel havası, bunların tümü gençlerin yetişmesi bakımından çok önemli olmakla eğitim sürecinin en etkili unsurunun öğretmen olduğu bir gerçektir (Teyfur, 1995).

Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (MEB, 2020a). Ersanlı (1989) eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere bakış açısının önemli olduğunu ve öğretmenin öğrencileri arasındaki mesafeyi kapatabildiği ölçüde onların kendilerini gerçekleştirebilmeleri için en uygun ortamı hazırlayabileceğini vurgulamaktadır.

Şahin (2005) günümüz eğitim anlayışında öğretmenin sahip olmaları gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Eğitimle ilgili yeni gelişmeleri takip eder,
2. Eğitim sürecinde yönlendirici konumdadır,
3. Eğitim ortamını öğrencinin derse etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenler,
4. Alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanır,
5. Öğrencilerin öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurmalarına yardımcı olur.

MEB (2020a) öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin taşıması gerekenler şartları şöyle ifade etmektedir.

“Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir.”

Öğrenciyi merkeze alan yeni eğitim anlayışı ile öğretmen yalnızca öğreten kişi değil öğrenmeyi sağlayan, sınıfta öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi konumuna geçmiştir (Şentürk & Oral, 2008). Öğretmen aynı zamanda öğrencinin sorunlarına çözüm bulabilmelidir. Glasser (1990) öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadığı problemlerin üstesinden gelmek için sergilediği yaklaşımların, sorunların çözümünü doğrudan etkileyebildiğini belirtir. Elbette öğretmenler mesleklerini icra ederken kimi zaman öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, kimi zaman velilerin veya okul yönetiminin beklentilerini; bazen müfredatı, ders kitabını, mevzuatı ve eğitim aracını önceleyebilirler (Özpolat, 2013, s. 7). İhtiyaroğlu (2014) öğrenci öğrenmelerini kaliteli hale getirmenin en önemli yolunun, öğretmenin kalitesini geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, özellikle öğrenci beklentilerini şekillendirme, akademik ve sosyal öğrenmeleri etkileme, duygusal yönden öğrencilerin arkadaşlık, sevgi ve saygı örüntüsü içinde öğrenmesini sağlama süreçlerini etkili bir biçimde yöneterek öğrenciler üzerinde olumlu etkilerde bulunabilirler (Demirbolat, 2012). Çağdaş öğretim sistemi içinde günümüzün öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil

bilgiye ulaşma yollarını, bilgiyi kullanabilmeyi öğreten olmak durumundadır. İyi bir yol gösterici, rehber olabilmesi için liderlik özelliklerine sahip olmalıdır (Yıldız, 2010).

Öğrencilerin tarihe karşı ilgilerinde tarih öğretmenlerinin nitelikli yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir (Kaya, Aslan, & Günel, 2013, s. 24). Karabağ (2002, s. 214)'a göre tarih öğretmek çok yönlü ve karmaşık bir uğraştır. Bundan dolayı tarih öğretmenleri tarih bilgisinin pasif aktarıcıları değil, bu çok yönlü ve karmaşık bilgi bütününe sahip olan ve bunları aktif bir şekilde öğreten profesyonellerdir. Tarih öğretmeni öğrencisine, tarihe karşı hem tutarlı ve kapsamlı bir bakış açısı kazandırabilmeli hem de olayların sebep sonuç ilişkisi içerisinde ve birbirlerine bağlı olarak bir değişim ve süreklilik ilişkisine sahip olduğunu açıklayarak kavratabilmelidir (Stradling, 2003).

Yıldız (2010, s. 39) ülkemizde iki tarih öğretimi anlayışı bulunduğu söylemektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenin öğretimin merkezinde olduğu, öğrencinin ise olguları ezberleyen pasif bir konumda olduğu geleneksel tarih anlayışı; diğeri ise öğrencinin aktif olduğu, öğrenciye tarihinin yöntemlerini kullanması noktasında öğretmenin rehber ve yönlendirici rolü üstlendiği yeni tarih anlayışıdır. Esasında tarih öğretimindeki birinci yaklaşım Şimşek (2007)'in de vurguladığı “tarih eğitiminde, ortaöğretim başta olmak üzere üniversite düzeyinde bile bir sıkıcılık, bir işlevsizlik, bir gereksizlik duygusunun ve nihayetinde buna neden olan bir ezber sorununun varlığı herkesçe malumdur. Bunun belki de baş müsebbibi, bilgi temelli aktarmacı yaklaşımdır” (s. 9).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri”nin belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülmüş ve bu çerçevede öncelikle 2008 yılında ilköğretim kademesine yönelik belirlenmiş olan yeterlikler 2011 yılında Ortaöğretim Projesi Kapsamında (OÖP) ortaöğretim kademesine yönelik olarak sekiz alanda da belirlenmiştir (MEB, 2017). Özel alan yeterliği belirlenmiş olan derslerden biri de tarih dersleridir. Buna göre tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler “Alan Bilgisi”, “Alan Eğitimi Bilgisi” ve “Tutum ve Değerler” şeklinde üç alan yeterlikleri olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2020b). Bu alanlarda tarih öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler şunlardır:

1. Alan Bilgisi: “Bu yeterlik alanı, tarih metodolojisini kullanabilmeyi, Türk tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilmeyi, dünya tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilmeyi kapsar.”

2. Alan Eğitimi Bilgisi: “Bu yeterlik alanı, tarih eğitiminin amaçlarını ve yararlarını analiz edebilmeyi, dünyada ve Türkiye’de tarih eğitiminin gelişimini değerlendirebilmeyi, ergenlik çağındaki gençlerin tarihsel anlayışlarının psiko-sosyolojik temellerini analiz edebilmeyi, öğretim programlarını uygulayabilmeyi, materyal geliştirip kullanabilmeyi, zümre toplantılarına katılarak ortak kararları uygulayabilmeyi, birinci ve ikinci elden kaynaklarla ilgili uygulamalar yapabilmeyi, okuma ve yazma stratejilerini uygulayabilmeyi, tarih dersini diğer derslerle ve çevreyle ilişkilendirebilmeyi, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyi, tarih dersini diğer derslerle ve çevreyle ilişkilendirebilmeyi, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeyi, tarih öğrenmenin gelişimini izleyebilme ve değerlendirebilmeyi kapsar.”
3. Tutum ve Değerler: “Bu yeterlik alanı, tarih ve tarih eğitimi ile ilgili genel tutum ve değerlere sahip olabilmeyi, kültürel miras ve tarih eserlere yönelik tutum ve değerlere sahip olabilmeyi kapsar.”

Aynı zamanda öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcısı konumundadır. Bu durum diğer tüm dersler ve bu derslere ait programlarda olduğu gibi tarih dersleri ve tarih öğretim programları için de geçerlidir. Ortaöğretim tarih öğretim programlarının işlevsel bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2018a, 2018b):

1. “Tarih derslerinde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin meydana gelebilmesi için öğrencilerin bilmeleri gereken temel unsurlardan bir tanesi kavramlardır. Tarih öğretmenleri öğrencilerin ünitelerle ilgili bilgi düzeylerini tespit ettikten sonra, konu içinde temel kavramların öğretimine ilişkin uygulamalara (kavram haritaları, kavram ağları, yapılandırılmış grid, sözlük hazırlatma vb.) yer vermelidir.”
2. “Tarih Dersi Öğretim Programı’nda önemli şahsiyetlere de vurgu yapılmaktadır. Tarihin şekillenmesinde önemli rol oynamış bu şahısların hayat ve kariyerleri ile tarihe mal olmuş eser ve faaliyetleri programda yer alan konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilmelidir.”
3. “Öğretmenler konuların öğretiminde yer temelli öğrenmeye dayalı etkinliklere de yer vermelidirler. Bu çerçevede, öğretmen denetiminde sanal müze ziyaretleri, çevre ve okul imkânları uygun ise tarihi mekân ve müze ziyaretleri yapılmalıdır. Öğretmenler

ziyaretlerin; ilişkilendirilen kazanım ve açıklamaları doğrultusunda planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması konusunda gerekli tedbirleri almalıdır.”

4. “Çeşitli kazanımlarda verilen kronolojik sıralama, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yöneliktir. Sıralanan olay ve olgulara ilişkin bir konu anlatımı yapılmamalı ve bunların ezberletilmesi yoluna gidilmemelidir.”
5. “Öğretmenler, tarih dersi ile ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumları öğrencilerine kazandırırken sadece ders kitaplarına bağlı kalmamalıdır. Öğretmenler, sınıf düzeylerini dikkate alarak mevzuata ve kazanımlara uygun olan öğretim materyalleri (sunum, etkinlik, çalışma kâğıtları, proje, okuma parçaları ile yazılı, görsel ve işitsel biçimlerdeki birinci ve ikinci elden tarihî kaynaklar vb.) hazırlamalı ya da EBA vb. ortamlarda var olan bu türden materyalleri derslerinde kullanmalıdır. Dijital kaynakların kullanımı hususunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kurallara uyulmalıdır. Özellikle, internetten indirilerek kullanılan materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına riayet edilmelidir.”

Cumhuriyetle birlikte bir meslek hâline dönüştürülmüş olan tarih öğretmenliği ile ilgili son yıllarda alanyazında yapılan çalışmalarda bazı sorunlar ortaya konulmuştur. Bu sorunlar ülkemizde genel olarak öğretmenlerin yaşadıkları ortak sorunlarla (özlük hakları, ekonomik durum vb.) birlikte tarih öğretmenlerinin eğitimindeki eksikliklerden kaynaklanan problemler (Yılmaz & Avcı, 2018, s. 333), ayrıca yapılandırmacı yaklaşım, tarihsel düşünme becerileri ve bunun sonucunda ortaya çıkan öğretim strateji, yöntem ve teknikler açısından, tarih öğretmenlerinin yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmamaları (Demircioğlu, 2009, s. 236), sayılabilir. Sonuçta bir eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir Kavcar (1989)’dan aktaran (Safran, 2006d). Kısaca tarih öğretmen adayları çıktıkları yolun bilincinde; bilgilerini sürekli yenileyen, çalıştığı kurumu ve öğrencisini iyi tanıyan, tarihin ve öğretmenliğin gereklerini severek yerine getiren insanlar olmalıdırlar (Yıldız, 2010, s. 39).

2.7.4.3. Veliler/Öğrenci Velileri

Öğrencilerin öğrenmeleri ve başarıları üzerinde çeşitli faktörlerin etkisi olduğu bilinmektedir. Bunlar arasında öğrencinin yetenekleri, gelişimi, motivasyonu, öğrenme yaşantıları, öğretmenin ve öğretimin niteliği; çocuğun içinde yer aldığı ev, okul, sınıf, akran grupları (Şişman, 2013, s. 28) sayılabilir. Bu etkenleri okul içi ve okul dışı etkenler olarak da sınıflandırabiliriz. Okul dışı etkenler söz konusu olduğunda aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyenlerden birisidir (Arslanargun, 2007, s. 120). Hollingsworth & Hoover (1999) çocukları doğrudan ya da dolaylı eğittikleri ve etkiledikleri için öğrenci velilerini çocuğun evdeki öğretmeni olarak görmektedir. Ebeveynlerle gerçekleştirilen etkileşimler sonucunda kazanılan becerilerden birçoğu daha sonraki yıllarda okulda kazanılacak olan beceri ve davranışların da önkoşulunu oluşturmaktadır (Fox & Binder, 1990; Tavil, 2005).

Fidan (2018, s. 62) okulda verilmeye çalışılan bilgilerle ailenin vermek istedikleri arasında farklılıklar olmasının istenilen davranışların ortaya çıkmasında olumsuz etkisi olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında okul ile düzenli iletişim içinde bulunan ve çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu görülmektedir (Çelenk, 2003, s. 32). Ertem & Gökalp (2020, s. 80) velilerin çocuklarının gelişimlerini takip ettiği, öğretmenlere ödevler hakkında danıştığı ve onlarla temas halinde olduğu davranışsal bir süreç olarak tanımlan veli katılımının eğitimle ilgili olumlu çıktıların ortaya çıkmasında önemli bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ortaöğretimdeki öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşadığı pek çok farklı sorunla birlikte (okulların fiziksel yetersizliği, kalabalık sınıflar, üniversite sınav stresi vb.) aile problemleri de bu sorunlar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır (Sezer & İşgör, 2010). Hatta Özabacı (2005)'ya göre öğrencilerin okul başarısızlığında aile ortamı ilk sırada yer almaktadır.

Okul ve aile arasındaki iletişim ve etkileşim konusuna çok önem vermekte olan Milli Eğitim Bakanlığı “okul-aile birlikleri” yoluyla velilerin eğitim-öğretim hizmetleri içerisine aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (MEB, 2020a) bu konu ile ilgili şu ifade geçmektedir:

“Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir” (s. 5104).

Çocuk ve onun okul başarısında okul veli iletişiminin çok önemli olduğu su götürmez bir gerçektir. Bundandır ki son zamanlarda gerek eğitim alanında olsun gerekse okul kalitesini artırma amacıyla yürütülen etkinliklerin hemen hemen hepsi okul-veli işbirliği ve veliyle iletişimi araştırmaktadır (Fidan, 2018).

Arslanargun (2007) okul döneminde sorumlu bir veli örneği gösteremeyen kişilerin çocukları ile daha önceden sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını belirtmektedir. Fidan (2018) velilerin öğrencilerinin başarı durumlarıyla neden ilgilenmediklerini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Veliler ergenlik çağına olan öğrencileriyle nasıl etkili iletişim kuracaklarını tam anlamıyla bilememektedirler.
2. Veliler çocuklarının geçmiş yaşantılarını ve mevcut durumunu göz önünde bulundurarak bir şeylerin olumlu yönde değişmeyeceğine kendilerini inandırmışlardır.
3. Veliler okulla iletişim noktasında mahcup olduklarını ve öğretmenlerin çocuklarının durumdan fazla şikayetçi olduklarını dile getirmişlerdir.

Öğrenci başarısında hiç şüphe yok ki, velilerin çocukları ile ilgilenmeleri, çocukların etkinliklerine katılmaları etkilidir (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Bu süreçte velilerin çocuklarının okulları ile iletişimi ve okulu tanıması da olumlu etkilere yol açacaktır. Yüzgeç (2008, s. 181) velilerin okulda kaldığı süre arttıkça okul kültürünü tanıma ve karşılıklı güven duygusunun gelişimini artırdığını, güven duygusu ve okulda kalma süresinin birbirlerini karşılıklı olarak artıracak etkiye bulunduğunu ifade etmektedir. Akademik başarısı düşük öğrencilerin anne-baba ilgisizliği en önemli etkenlerden biriyken (Soto, 1989), çocuklarına karşı destekleyici yaklaşımı benimseyen ailelerin çocuklarının okul başarısı daha yüksek olmaktadır (Eastman, 1988). Kısaca aile faktörünün tüm eğitim kademelerinde etkili olduğu bu etkinin çocuğun ilköğretim, ortaokul, lise ve hatta üniversite eğitimi boyunca devam ettiği bilinmektedir (Alfaro, Umana-Taylor, & Bamaca, 2006). Sonuç olarak sistem yaklaşımında okul bir bütün olarak yaşadığı çevreyle ilişki içinde bulunan bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu sebeplerden ötürü, eğitim amaçlarını düşünürken öğrencileri ailelerinden bağımsız ele almak imkansızdır. Çünkü öğrenciler aileleriyle birlikte bir bütünü oluşturur (Fidan, 2018). Ayrıca veli desteğini sağlamayan hiçbir eğitim sistemi başarılı sayılamaz (Özdemir, 2019b).

2.7.4.4. Diğer Unsurlar

Okul müdürleri, kendisine bağlı olan müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı gibi unsurlarla birlikte birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir (MEB, 2020a). Okul müdürlerinin en temel görevi okulun insan ve madde kaynaklarını bütünleştirerek, okulu eğitsel ve yönetsel amaçlarına ulaştırmaktır (Nural, Ada, & Çolak, 2012, s. 199). Bursalıoğlu (2015, s. 6)'nın ifadesiyle okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Arslanargun (2015)'a göre okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim hizmetlerinin niteliği büyük oranda öğretmen ve yöneticilerin sergilediği performansa bağlıdır. Günümüzde okul yöneticilerinin rolleri de değişmekte, okul yöneticilerinin okulun amaçlarını etkin olarak gerçekleştirebilmek için liderlik davranışı sergilemeleri gerekmektedir (Kaya & Yiğit, 2020, s. 80). Şişman (2018) okul yöneticilerinin iyi bir lider ve özellikle de öğretim lideri olmaları gerekliliğinden bahsetmektedir. Çelik (2013) ise öğretimsel liderliğin temel hareket noktasının, öğretimin geliştirilmesi olduğunu bu yaklaşımda okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesinin amaçlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim programının amaçlarına ulaşmak için atılması gereken önemli adımlardan biri, bu eğitim programı için hazırlanan öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri doğrultusunda hareket etmektir (Saracaloğlu & Altın, 2020). Çünkü öğretmenin uygulama sürecinde kullanacağı yöntem ve teknikler programın gerçekleştirilme düzeyini de artıracaktır (Yel, Taşdemir, & Yıldırım, 2008, s. 38). Yeni öğretim programları, yapılandırmacı (constructivist) olarak ifade edilen yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin geleneksel olarak kullandığı yöntem ve tekniklerin dışında, öğretmenlerden öğrenci etkinlik merkezli yöntem ve teknikler kullanması beklenmektedir (Çelikkaya & Kuş, 2009, s. 742).

Öğretim programlarının gereklerinin öğrencilere ekonomik bir biçimde kazandırılması ve öğretmenlere yol gösterici niteliklerinin olması sebebiyle ders kitapları, eğitim-öğretim ortamlarında önem arz eden ve yaygın olarak kullanılan materyallerdir (Güzel & Şimşek, 2012, s. 178). Bunun yanında öğrenme öğretme süreci içinde, planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini gösteren bir rehberdir (Hali, 2014, s. 159). Tarih öğretim programlarında yaşanan köklü değişiklikler, tarih ders kitaplarını da önemli ölçüde etkilemiştir. 2007 yılından itibaren ders kitaplarının biçimsel özelliklerinde dikkat çekici değişiklikler olmuş ve ders kitaplarının özellikle görsel niteliği artırılmıştır (Yazıcı, 2017, s. 372). Sonuç olarak öğrencilerin tarih bilgisine ilişkin tek kaynakları ders kitabı değildir bundan dolayı tarih eğitimi ders kitabı ile

sınırlandırılmamalıdır (Safran & Ata, 2003, s. 353). Bunun yanında bazı derslerin öğretimi için eskisi kadar önemli kabul edilmeseler de ders kitapları, sosyal bilgiler ve tarih gibi derslerde hala önemli işlevler görmektedirler (Dinç, 2011, s. 2136).

“Okul Dışı Unsurlar” içerisinde sayabileceğimiz “Sosyal Medya, Arkadaş Çevresi ve Tarihi Mekanlar” da tarih eğitimini etkileyen önemli unsurlardandır. Her birey, çevresindeki kişilerle etkileşim halindedir. Toplumsallaşma sürecinde bireyin aile, arkadaşlar gibi yakın ilişkide bulunduğu kişilerin önemi büyüktür. Bireyler arkadaşlık kurarak topluma uyum sağlama ve sosyalleşme çabası içine girer. Bu bakımdan arkadaşlık ilişkileri toplumsal ilişkilere öncülük eder (Çevik & Çelikkaleli, 2010, s. 226). İnsanlar arası ilişkilerde aynı çağ grubunda bulunanlar arasındaki ilişkiler önemsenen bir durum olarak kabul edilebilir (Kızıloluk & Uğurlu, 2017, s. 862). Anne babanın ve öğretmenlerin çocuğa iyi bir karakter vermek için bizzat yapabilecekleri şeyler olmakla birlikte pek çok şey vardır ki başka çocukların yardımı olmaksızın yapılamalarına olanak yoktur (Russell, 2018, s. 121). Günümüzde hem bilgiye ulaşma hem de sosyalleşmeyi sağlama yönünden, internet kullanımı içerisinde yer alan sosyal medya uygulamaları günlük yaşam içerisinde giderek yaygınlaşarak, kişilerin yaşamlarının önemli birer parçası haline gelmektedir (Aydın, 2016). (Arslan, 2006)’a göre sosyal medya eğitimin önemli bir parçası olarak, kazandırılmak istenen davranışların, beceri ve tutumların edinimi konusunda önemli rol oynamaktadır. Alanı çok geniş olan sosyal medya, öğrenme-öğretme sürecinde tecrübeleri daha da zengin hale getirme ve etkin olarak ifade etmede yarar sağlayabilmektedir (Konuk & GÜNTAŞ, 2019, s. 4). Tarih mekanlar da hangi yaş grubu olursa olsun tarihi bilgi ve tarihsel bilincin kazanılmasında/kazanılmasında yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Bu alanda yapılan çalışmalar müze ve tarihi alanlarda öğrencilerin tarihe ilgisini artıracak ve öğrenme ortamı sağlayacak çok sayıda unsur bulunduğunu göstermektedir. Gezi-gözlem konusunda yapılan araştırmalar, gezi-gözlem ile yapılan bir dersin unutulmadığını, ömür boyu hatırlandığını göstermektedir (Ata, 2002).

Son olarak hangi düzeyde olursa olsun, öğrenci başarısının değerlendirilmesi öğretimin önemli işlevlerinden bir tanesidir. Öğrencinin öğrenmesinin hangi aşamasında bulunduğu, gelişmesinin nasıl olduğu, öğretmenin etkili bir öğretim ve öğrencinin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için oldukça önemlidir (Akhun, 1982, s. 311). Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmaktadır. Bu amaçla daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular ayrıca yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Yalçınkaya, 2010, s.

1560). Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemimize girmesi ile hem öğrenme-öğretme süreçlerinde hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çeşitli değişiklikler yapılması zorunlu hale gelmiştir (Özenç & Çakır, 2015, s. 916). Sonuç olarak tarih eğitiminde istenen verimliliğin sağlanabilmesi için hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılması gerekmektedir. Çünkü Çalışkan & Yiğittir (2008, s. 277)'in de vurguladığı gibi bu iki yaklaşımda kullanılan araçlar birbirlerinin tamamlayıcısı niteliğindedir.

Ortaöğretim tarih eğitimi okul sisteminin içerisinde pek çok girdinin etkileşimi ile oluşmuş bir alt sistemdir. Bu girdiler 4 yıllık bir eğitim sürecinden sonra en önemli çıktı olan öğrenci ve öğrencinin kazandığı bilgi, beceri, değerlerden oluşmaktadır. Süreç sonunda bu kazanımlara sahip öğrencilerin bir üst eğitim kademesine veya daha genel bir ifadeyle topluma kazandırılması amaçlanmaktadır. Kısaca bu unsurların tamamı bu eğitim sonucunda öğretim programlarında belirlenen genel amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmektedirler.

2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılan alanyazın taramasında araştırma konusu kapsamında sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde bilgi, beceri ve değer eğitimi/ öğretimi ayrıca tarih eğitiminin amaçları ile ilgili öğrenci/öğretmen/veli görüş ve beklentilerine yönelik yapılan yayın ve araştırmalara en güncel olan çalışmalardan başlayacak şekilde yer verilmiştir.

Aktaş (2020) “Ortaöğretim Tarih Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmada yenilenen ortaöğretim tarih programlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sekiz tarih öğretmenin görüşlerinin incelendiği çalışmadan elde edilen sonuçlara göre yeni tarih programının olumlu özellikleri sade olması, tarihsel düşünme becerilerini vurgulaması ve Osmanlı tarihine daha fazla yer vermesi, olumsuz yönleri ise uygulamada karmaşa yaşanması, tematik olmasıdır. Ayrıca öğretmenler programın daha ulusal bir yapıda olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında programın daha yeni olmasından dolayı ancak tüm sınıflarda uygulandıktan sonra sağlıklı değerlendirme yapabileceklerini vurgulamışlar, üniversite sınavında çıkan soru sayısının derslerin etkili ve verimli yürütebilmenin temel koşulu olduğunu belirtmişlerdir.

Esemen (2020) “2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Evrensel Değerler” isimli çalışmasında 2018 yılında değişen sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları içerisinde evrensel değerlerin nasıl yer aldığı belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarından 4. sınıfta 33 kazanımdan 16 kazanımın, 5. sınıfta 33 kazanımdan 19 kazanımın, 6. sınıfta 34 kazanımdan 14 kazanımın ve son olarak 7. sınıfta 31 kazanımdan 13 kazanımın evrensel değerlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca program genelinde barış, eşitlik ve sanat değerleri ile ilişkili yeterli kazanım olmadığı, “sevgi” değerinin ise program kazanımları ile ilişkisi bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayburt & Duman (2020) “Milli Mücadele Döneminin Değerler Eğitimi Açısından Analizi” isimli çalışmasında ortaokul 8. sınıflarda okutulmakta olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında yer alan Milli Mücadele konusu ile öğrencilere vatan sevgisi, fedakârlık, milli birlik ve beraberlik, toplumsal dayanışma, kadının toplumdaki yeri ve önemi ile ilgili değerlerin bu dersin öğretimi sürecinde kazandırılmasında yararlanılabileceği sonucuna ulaşmaktadır.

Topal (2019) “Değerler Eğitimi ve On Kök Değer” isimli çalışmasında MEB tarafından tespit edilen “on kök değer”in değerler eğitimi açısından genel bir değerlendirilmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış 4’lü likert ölçek şeklinde hazırlanan bir anket hazırlanmıştır. Bu anketle öğretmenlerin “On Kök Değer”e ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, bu değerlerin yeterli olup olmadığı, bu değerlerden başka manevî ve dinî değerlere yer verilip verilmemesiyle ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; “vatanseverlik”, “sevgi”, “saygı”, “dostluk”, “yardımseverlik” ve “adalet” değerlerinin öğrencilere yeterli seviyede öğretildiği, diğer değerlerin öğretilmesinde yeterli düzeye ulaşamadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir.

Oral (2018) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ne düzeyde olduğu; cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri

açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı, puanların cinsiyet, not ortalamasına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan & Çoban (2018) “Değerler Açısından Tarih Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi” isimli çalışmada değerler açısından 9-11 Tarih öğretim programları ve ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre yeni öğretim programlarının amaçlarında değerlerin daha da az yer aldığı ayrıca mevcut tarih ders kitaplarında “Kök Değerler”in tümüyle yer almadığı gibi, yer alanların da ağırlıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım, Becerikli, & Demirel (2017) “Farklı Bakış Açılarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi” isimli çalışmada sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi üzerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersi gören ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin, karşılaştırmalı olarak, görüşlerini ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve velilere göre, aileden kazanıldığı düşünülen başlıca değerler, “saygı”, “sevgi”, “dürüstlük”, “yardımseverlik” ve “hoşgörü” değerleridir. Katılımcıların tümüne göre, okulda kazanıldığı düşünülen değerler, “sorumluluk” ve “duyarlılık” değerleridir. Veliler, genellikle, okuldan akademik başarıyı destekleyecek değerler (düzenli ve planlı olma, iş birliğine yatkınlık gibi) kazandırılmasını beklemektedirler.

Öztaş (2017) “Ortaöğretim Tarih Derslerinde Tarihi Filmlerin Değer Eğitiminde Kullanımı” isimli çalışmada tarih eğitimi ve değerler ilişkisi üzerinde durulmuş ve ortaöğretimde tarihî filmler ile öğrencilere değer eğitiminin nasıl verilebileceğini ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada tarih derslerinde değerler eğitiminin sadece bilişsel boyutu değil, duyuşsal ve davranışsal boyutu da içermesi gerektiği, değer eğitiminde farklı yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan tarihî filmlerin tarih derslerinde değer eğitiminde dersin bir parçası haline getirilerek değerlerin daha etkili bir şekilde içselleştirilebileceği vurgulanmıştır.

Öztürk & Mutlu (2017) “Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Beceri ve Değerleri Ne Kadar Öğretiyoruz?” isimli çalışmayı 174 sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni ile tarama modeli ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerlerin ne kadar öğretildiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin beceri ve değer temelli öğretime yönelik yüksek derecede olumlu görüşe sahip oldukları ancak uygulama aşamasında bu olumlu görüşlerini davranışa dönüştürmedikleri ayrıca demokratik tutumu geliştirmeye yönelik uygulamalar

dışındaki diğer birçok beceri ve değere yönelik uygulamaların beklentilerin oldukça altında bir seviyede olduğu sonucu ulaşılmıştır.

Tekeli (2017)'nin “Tarih Bilinci ve Gençlik” isimli çalışması 1995 yılında 15 farklı il ve 35 farklı okulda 1231 lise öğrencisi ile anket yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma “Avrupa Gençlik ve Tarih Araştırması” kapsamında 27 ülkeyi kapsayan bir çalışmadır. Araştırmanın amacı lise öğrencilerinin tarih eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın Türkiye ayağında elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarının tarih derslerinde esas ağırlığı oluşturduğu ve öğrenciler ders kitaplarını sıkıcı ve güvenilmez bulduğu ayrıca öğrencilerde tarih bilincinin oluşmasında tarih öğretiminin tek belirleyici olmadığı bunun yanında çevresel etkenlerin bulunduğu, öğrencilerin tarihe duyduğu ilginin güncelle ve kendi kimliğiyle özdeşleştirdiği konulara dönük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Williams (2016) bu çalışmada farklı öğretim türlerinin öğrencilerin tarihsel düşünmeyi öğrenmeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada yirmi sekiz lise öğrencisine, Dünya Tarihi dersinde 2. Dünya Savaşı kronolojik perspektiften öğretilirken ve Soğuk Savaş tematik yolla öğretilmiştir. Son olarak da her bir eğitim ünitesi, öğrencilerin tarihsel kronolojik düşünme becerilerini değerlendirmek için tasarlanmış ortak bir değerlendirme türü ile sona ermiştir. Sonuç olarak harmanlanmış veya birleşik yaklaşımın tarih öğretiminde en etkili öğretim yöntemi olacağı belirtilmiştir.

Topçu (2016) “6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Bilgiye İlişkin Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmada 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinde “tarihsel bilginin nasıl algılandığını” ortaya çıkarmak amaçlamaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda hazırlanan anket İstanbul ve Manisa illerinde toplam 21 ilköğretim okulundan 450, 6,7 ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmış, nitel boyutunda oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise aynı gruptan 12 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin, genel tarih/tarihsel bilgiyi, öğretmenlerinin derste anlattığı tarih/tarihsel bilgi ile büyük oranda aynı şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin, tarih/tarihsel bilginin oluşumu yapısı niteliği hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları da ulaşılan sonuçlardandır.

Turan (2016) “Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilere Temel ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada tarih dersi öğretim programlarında yer alan temel beceriler ile tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılma düzeylerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla Ankara ilinde 371 tarih öğretmeni ile öğretmenlerin temel beceriler ile tarihsel

düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin düşüncelerini beş düzeyde ölçek şeklinde tasarlanmış soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Tarihsel düşünme becerileri içerisinde en yüksek düzeyde kazandırılan kronolojik düşünme becerisi olup, bu beceriyi sırasıyla tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerileri takip etmektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre temel beceriler ve tarihsel düşünme becerilerinden tarih derslerinin geleneksel anlam ve içeriğiyle ilgili görülenler daha yüksek düzeyde kazandırılırken tarih dersleriyle doğrudan ilgili görülmeyen ve tarihçilere özgü uzmanlıklar gerektiren daha karmaşık, soyut ve anlam çıkarma, ayırt etme, analiz etme, alternatif sunma, değerlendirme, yorumlama vb. üst düzey zihinsel performans gerektiren becerilerin daha düşük düzeyde kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keçe (2015) “Türkiye’de Tarih Öğretim Programlarında Tarih Okuryazarlığı Becerileri” isimli çalışmasında 9, 10, 11 ve 12. sınıf tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerilerinin daha çok hangi boyutuna yer verildiği ve sınıflar bazında nasıl bir dağılımın dikkate alındığı belirlenmeye çalışılmıştır ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, üst düzey düşünme becerilerini yansıtan tarih okuryazarlığı becerilerine tarih öğretim programlarında çok fazla yer verilmediği dolayısıyla tarih okuryazarı öğrenciler yetiştirme noktasında öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tarih öğretim programlarının tarihsel olaylar bilgisi, kronolojik düşünme, tarihsel araştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve tarihsel dili anlama becerilerine ilişkin kazanım ve etkinlik sayısı bakımından zengin olmasına rağmen diğer becerilerin program geliştirme sürecinde yeterince dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan (2015) “Tarih Öğretmenlerinin Lise Tarih Derslerinin Genel Amaçlarının Öğrencilere Kazandırılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)” isimli çalışmasında Tarih dersi öğretim programlarında yer alan tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Genel tarama modelindeki bu çalışmaya 371 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin tarih derslerinin genel amaçları içerisinde yer alan vatandaşlık bilinci ve bilgi aktarma gibi geleneksel amaçların öğrencilere daha yüksek düzeyde, buna karşılık tarihsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik amaçların ise daha düşük düzeyde kazandırıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tarih öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının gerektirdiği öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazandırmaya

yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması, sınıf öğrenci mevcutlarının azaltılması, tarih derslerine ayrılan haftalık ders saati miktarının artırılması, okulların teknolojik ve fiziksel altyapı ve olanakları gibi alanlarda iyileştirmeler yapılması gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunulmuştur.

Altıkulaç & Uslu (2014) “Sosyal Bilgiler Dersinden Beklentilerin Karşılaştırılması” isimli çalışmada Sosyal bilgiler dersi amaçlarının, sosyal bilgiler eğitim sürecinin farklı unsurları tarafından nasıl algılandığını ve bu yöndeki beklentilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, ortaokulda görev yapan 40 öğretmen, öğrenim gören 40 öğrenci ve 40 öğrenci velisinin sosyal bilgiler dersinden beklentilerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler dersinin kazandırdıkları konusunda veli ve öğrencilerin görüşlerinin birbiriyle benzerlik gösterdiği, diğer taraftan konuyla ilgili öğretmen görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ata & Keçe (2014)’nin “Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerini Etkileyen Faktörler: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma” isimli çalışmada öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etki eden unsurlar ve bunların nedenleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak tartışılmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre hareket edilen çalışmada 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olma nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Buna göre öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin düşük olma nedenleri sosyal bilgiler öğretim programı, öğrenci velileri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Ayrıca televizyonda yayınlanan tarih programlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve tarihsel belgesellerde de donuk bir anlatımın olması nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmediği vurgulanmıştır.

Keçe (2013) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yararlanılan Sınıf İçi Tarihi Roman Kullanım Tekniklerinin Öğrencilerin Tarih Okuryazarlığı Düzeylerine Etkisi” isimli doktora tezinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumlarını belirlemek ve farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine olan etkisini tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerinin geliştirilmesine ve tarihi romanların sınıf içi kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

Mutluer (2013) “Sosyal bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği)” isimli çalışmada sosyal bilgiler

programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma nitel bir anlayışla yürütülmüş ve İzmir ili Menemen ilçesinde görev yapan öğretmenlerle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının sosyal bilgiler dersini bilgi temelli bir ders olarak gördüğü ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmının sosyal bilgiler dersinde öğretimi yapılabilecek, programda yer alan beceriler ve bu becerilerin öğretimi hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır.

Yılmaz ve Koca (2012) “Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada tarih öğretmenlerin tarihsel empatiye ilişkin algı, görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Nitel araştırma tasarımı kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati veya diğer tarihsel düşünme becerileri ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı yaşadıkları tespit edilmiştir ayrıca katılımcıların cinsiyet ve lisans eğitim türlerinin tarihsel empati algıları üzerinde etkili olduğu, tarihsel empatiye ilişkin kavramsal algı düzeyleri düşük olan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının da tarihsel empatinin doğası ve karakteristik özellikleriyle uyum sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tokdemir & Artan (2012) “Öğrenciler Tarih Derslerinde Okudukları Metinlerden Değer Öğrenir mi? Tarih Derslerinde Değer Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri (Trabzon Örneği)” isimli çalışmada öğrencilerin değerleri tanımakta zorlandıkları, tarih derslerinde birçok konuda farklı değerlere değinildiğini tespit ettikleri, değer aktarımı için özel vurgulamalar yapılmayıp değerlerin dersin doğal akışı içinde öğrenildiği, değerler sınıflamaları açısından değer ifadesinin öğrencilerde daha çok milli ve dini değerleri çağrıştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Tokdemir (2007) tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlemek, tarih derslerinde değer eğitimi ile ilgili ne tür etkinlikler yaptıklarını ve hangi problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymak amacı ile yaptığı yüksek lisans çalışmasında tarih öğretmenlerinin, değerlerin eğitim-öğretimin önemli bir parçası olduğuna inandığı ve tarih derslerinde öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmaya çalıştığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin değerler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, değer öğretimi konusunda eğitim almadıkları ve değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıkları da elde edilen sonuçlardır.

Demircioğlu (2009) “Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri” isimli çalışmasında liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma Giresun ve Trabzon illerinde görev yapan tarih öğretmenleri ile 2005 yılında 20 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin yarısından fazlasının tarihsel düşünme becerileri hakkında bilgilerinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tarihsel düşünme becerilerinin temel unsurlarından olan, kronolojik düşünme, tarihsel anlama-kavrama, tarihsel araştırma ve karar verme gibi unsurların hiçbir tarih öğretmeni tarafından bilinemediği ortaya çıkmıştır.

Ulusoy (2007) lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğini incelediği doktora tezinde okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri, lise 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerinediğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği ve tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerleri kazandırmayı amaçlayan hedeflerin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Safran (2006a) “Lise Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları” isimli çalışmasını Ankara ilinde 40 tarih öğretmeni ve 120 lise öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere “sizce tarih öğretiminin amaçları nelerdir?”, öğrencilere ise “size göre tarih dersi niçin okutuluyor?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrettiklerini niçin öğrettikleri, öğrencilerin de tarih dersini niçin öğrendikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ayrıca tarih öğretim programlarının amaçlarının benimsenmemiş olduğu ve tarih dersinin amaçlarının anlaşılabilirliği ve geliştirilmesi konusunda problemler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinç (2006) “Tarih Eğitimcilerinin Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri” isimli çalışmasında tarih öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimcilerin mevcut lise tarih öğretim programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşlerini incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre tarih öğretmen adayları ve tarih eğitimcileri tarafından tarih öğretiminin amaçlarının yeterince açık olmadığı ve lise öğrencilerinin büyük bir kısmı tarafından başarılabilecek düzeyde olmadığını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Tarih öğretmenleri ise programda belirtilen amaçların açıklığı konusunda daha olumlu bir tutum içerisinde.

Demircioğlu (2004)'nın “Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Yönelik Görüşleri (Doğu Karadeniz Örneği)” isimli çalışması Ordu, Giresun, Trabzon, Rize ve Artvin il merkezlerindeki tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler ve kendi alanlarının öğretiminin genel amaçlarına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. 168 tarih ve coğrafya öğretmeni ile nitel araştırma yöntemi ile toplanan veriler neticesinde çalışmaya dahil olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün sosyal bilimler öğretiminin amaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca gerek tarih öğretmenlerinin, gerekse coğrafya öğretmenlerinin kendi alanlarının öğretiminin genel amaçları konusunda, dünyada meydana gelen değişimleri yakalayamadıkları da görülmüştür.

Akbaş (2004) “Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeyleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre araştırma kapsamındaki kız öğrenciler, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaştıkları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, geleneksel değerler ve çalışma-iş değerlerine ulaşma düzeylerinde farklılığa neden olduğu, öğretmenlerin öğrenci değerlerine ilişkin puanlarının, öğrencilerin değer ölçeklerinden aldıkları puanlardan daha düşük olduğu ve öğretmenlerin değer öğretiminde çoğunlukla öğretmenin merkezli ve sözel iletişime dayalı etkinlikler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir.

Kaya (2003) “1998 Tarih Müfredat Programının Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (İstanbul Örneği)” isimli yüksek lisan tezinde 1998 yılı tarih öğretim programının genel amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, 1998 programının genel amaçları soru haline getirilerek öğrencilere yöneltilmiş, öğrencilerin amaçları davranış haline getirip getiremedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışma alanı olarak İstanbul ilinin Avrupa yakası seçilmiştir. Avrupa yakasında beş ayrı ilçeden seçilen okullardaki öğrencilere anket uygulanarak, öğrencilerin tarih dersine karşı olan tutumları ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre tarih öğretim programı genel amaçlarının gerçekleşme düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

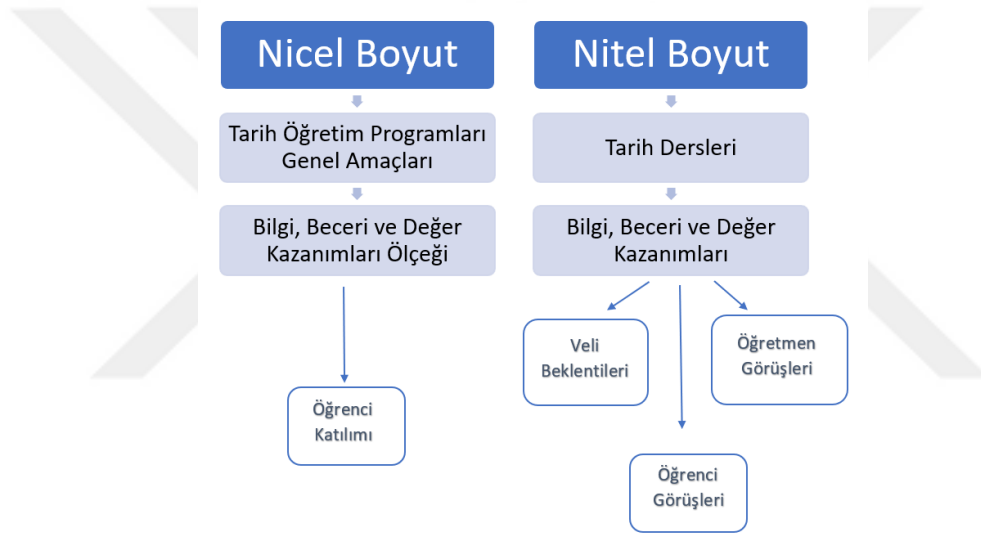
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılırken, nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

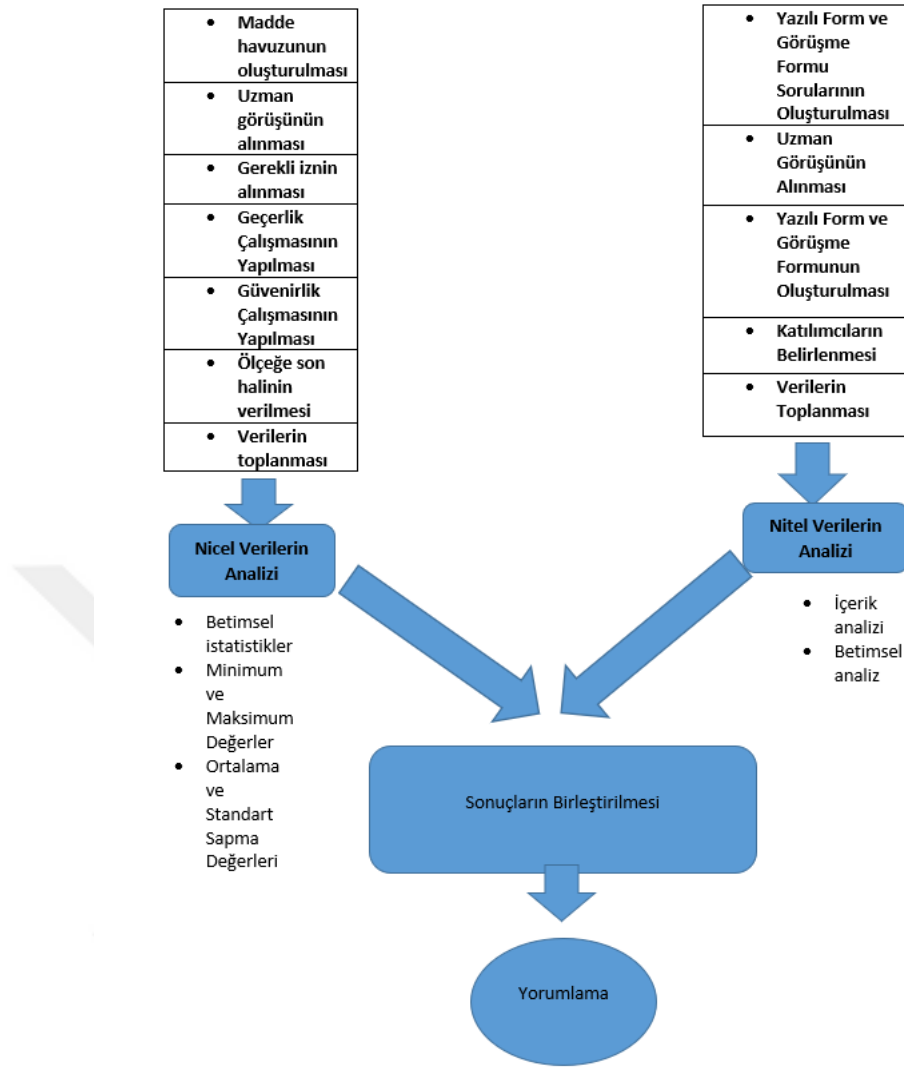
Ortaöğretim tarih eğitimi sisteminin en önemli çıktısı olan öğrencilerin tarih derslerinin genel amaçlarına yönelik bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine katılım düzeylerini ve bu kazanımlarla ilgili görüşlerini belirleme ayrıca bu sistemin diğer önemli unsurları olan öğrenci velileri ve tarih öğretmenlerinin bu kazanımlarla ilgili beklenti ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı *Karma Yöntem (Mixed Method)* kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma verilerinin birleştirilmesi ya da bütünleştirilmesini gerektiren bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Farklı iki paradigma üzerine kurulu nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının kendine özgü güçlü ve zayıf yanları vardır. Nicel araştırmalarda olay ve olguların nicel özelliklerinin açıklanması, nitel araştırmalarda ise bu olay ve olguların kendi doğası içinde derinlemesine betimlenmesi, yorumlanması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Karma yöntemde, nicel ve nitel araştırma yöntemiyle toplanan verilerin birleştirilmesi, her iki yaklaşımın sınırlılıklarını ve zayıflıklarını azaltması, araştırmaya güç katması bakımından avantajlıdır (Balcı, 2018, s. 46). Ancak daha fazla zaman gerektirmesi, farklı yaklaşımları kavrayabilmenin zor olması, çatışan bulguların yorumlanması gibi sorunlar karma yöntem araştırmalarının belli başlı zayıf yönleridir (Balcı, 2018, s. 47).

Karma yöntem modelinde iki veri türünü kullanmasının temel amacı, araştırma problemini mümkün olduğu kadarıyla eksiksiz yapılmasını sağlamaktır. Araştırmacı elde ettiği verileri (sayılar ve katılımcıların ifadeleri vb. gibi) araştırma bağlamları içine yerleştirir ve katılımcıların ifadelerini sayılar, eğilimler ve istatistiksel sonuçlarla ifade eder (Creswell, 2017). Araştırmacılar karma yöntem desenini tanımlayan önemli kararları beş temel ilke üzerine inşa ederek almak durumundadırlar. Bunlar, “üçgenleme”, “tamamlayıcılık”, “genişletme”, “başlatma”, “genişleme”dir. Söz konusu araştırmada tamamlayıcılık ilkesi temel alınmıştır. Tamamlayıcılık, “bir yöntem sonuçlarıyla diğer yöntem sonuçlarını ayrıntılandırma, genişletme, örnekleme ve açıklamayı amaçlar. Tamamlayıcılık ilkesi, olayı farklı açılardan zengin ve ayrıntılı hale getirmek için kullanılır” (Creswell, 2017).



Şekil 8. Araştırmanın nicel ve nitel boyutu

Bu araştırmada da ardışık sıralı desene uygun olarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2017). Araştırmada, araştırmacı nicel ve nitel veri toplama sürecini ayrı ayrı yürütmüştür. Bu süreçte ilk olarak nicel veriler toplanmış ve nicel veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı nitel verileri toplamıştır. Araştırmanın son aşamasında veriler analiz edilip her iki veri türünün temaları ortaya çıktıktan sonra yorumlama kısmında birleştirilmiş ve tartışılmıştır.



Şekil 9. Nicel ve nitel araştırma yöntemi

3.1.1. Nicel Boyut

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından lise son sınıf öğrencilerinin öğretim programlarında yer alan tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin görüşlerini beş dereceli olarak ölçek şeklinde geliştirilen soru formları kullanılmıştır. Bu amaçla 2018 yıllarında yayınlanan “9, 10 ve 11. Sınıf Tarih Dersleri” (MEB, 2018a) ile “12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” (MEB, 2018b) öğretim programlarında belirlenmiş olan genel amaçlar esas alınarak tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve değerler kazanımlarını içeren bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek ile ilgili bilgi, beceri ve değer kazanımlarının hangi genel amaçlara karşılık geldiği ile ilgili EK 10’da bulunan tabloya bakılabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin anket formuna verdikleri cevapların istatistiksel analizleri için “SPSS 21 for Windows” programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin bulguları için bilgi, beceri ve değer boyutlarına yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

3.1.2. Nitel Boyut

Bu araştırmanın diğer boyutunda nitel araştırma paradigması benimsenerek lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve ortaöğretim öğrenci velilerinin görüş ve beklentileri alınmıştır. Nicel araştırmalar çok sayıda insanın tepkilerini sınırlı sayıda sorular ile ölçebilmemize bu sayede verilerin karşılaştırılması ve istatistiksel olarak ifade edilmesine olanak verir. Nicel veri seti kısa ve öz bir şekilde sunulmuş genelleştirilebilir bulgu seti sağlamaktadır. Buna karşın, nicel yolla elde edilen veriyi derinleştirmek, katılımcıların görüşlerini anlamı ve bağlamı dikkate alarak analiz etmek için nitel araştırma deseni kullanılır. Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır (Baltacı, 2019, s. 369). Nitel araştırma çok daha az sayıda kişi ve durum üzerinden çok daha fazla ve detaylı bilgi elde edilmesine olanak sağlayan bir araştırma desendir. Nitel araştırma desenleri sayısal çokluğa ve bir durumun örnekleme temsili edilme olasılığını eşitleme gibi bir kaygı gütmendiğinden genelleme yapmaz (Silverman, 2018).

Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılarak elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak kodlanmış ve bu kodlar temalandırılmıştır. Bu yolla verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayacak temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulurken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Silverman, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada, karma yönteme bağlı olarak nicel ve nitel yöntem birlikte kullanıldığı için çalışmanın nicel ve nitel boyutu için oluşturulan çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Nicel Boyut

Araştırmanın *nicel boyutu* için çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacı araştırmanın

amacına uygun ve bilgi açısından istenen özellikleri taşıyanları örnekleme alma konusunda kendi yargısını kullanabilir ve kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verileri toplayabilir (Balcı, 2018; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

Araştırmanın nicel boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci yarıyılında Yozgat Merkez İlçede bulunan 4 farklı lise türünde 153 lise son sınıf öğrencisi ile anket çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin (EK 1) alınmıştır.

Tablo 5

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

		N	%
Meslek Lisesi	Kız	20	52,6
	Erkek	18	47,3
Fen Lisesi	Kız	24	48
	Erkek	26	52
Anadolu Lisesi	Kız	25	71,4
	Erkek	10	28,5
İmam Hatip	Kız	12	40
	Erkek	18	60
Toplam	Kız	81	52,9
	Erkek	72	47

Çalışmaya 4 farklı lise türünden toplam 153 öğrenci katılmıştır. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğrencilerin okul türlerine göre sayıları birbirine yakın olmakla birlikte, en fazla öğrenci sayısı fen lisesi gurubunda bulunurken en az öğrenci imam-hatip lisesindedir. Ayrıca kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha fazladır.

3.2.2. Nitel Boyut

Araştırmanın *nitel boyutunda* da nicel boyutta olduğu gibi için çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın öğrenci boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat Merkez İlçede bulunan 4 farklı lise türü belirlenmiştir. Bu okulların son sınıflarında okuyan toplam 42 öğrenci ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları yoluyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin (EK 1) alınmıştır.

Tablo 6

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

		N	%
Meslek Lisesi			
	Kız	8	72,7
	Erkek	3	27,2
Fen Lisesi			
	Kız	4	36,3
	Erkek	7	63,6
Anadolu Lisesi			
	Kız	5	50
	Erkek	5	50
İmam Hatip			
	Kız	5	50
	Erkek	5	50
Toplam			
	Kız	22	52,3
	Erkek	20	47,6
		42	100

Çalışmaya 4 farklı lise türünden toplam 42 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Okullar arasında öğrenci dağılımları eşit tutulmaya çalışılmıştır. Toplam 22 kız ve 20 erkek öğrenci çalışmada bulunmaktadır.

Araştırmanın öğretmen boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Yozgat Merkez İlçe, Yozgat Yerköy İlçesi ile Yozgat Sorgun İlçesinde görev yapan toplam 23 tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin (EK 3) alınmıştır.

Tablo 7

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		N	%
Cinsiyet			
	Kadın	4	17,3
	Erkek	19	82,6
Kıdem			
	6-10	3	13
	11-15	3	13
	16-20	7	30,4
	21-25	4	17,3
	25-...	6	26
Öğrenim Durumu			
	Lisans	16	69,5
	Lisansüstü	7	30,4
Okul Türü			
	Meslek Lisesi	9	39,1
	Fen Lisesi	1	4,3
	Anadolu Lisesi	9	39,1
	İmam-Hatip Lisesi	4	17,3
Toplam		23	100

İlk olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik durumları incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı erkektir. Öğretmenlerin çoğunluğu 16-20 yıl arası kıdeme sahipken, Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ağırlıktadır. Ayrıca 23 öğretmenden yalnızca 7'si lisansüstü eğitim almıştır.

Araştırmanın veli boyutu için ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat Merkez İlçe, Yozgat Yerköy İlçesi ile Yozgat Sorgun İlçesinde toplam 15 resmi ortaöğretim kurumu belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan tarih öğretmenleri vasıtasıyla açık uçlu 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış veri toplama formları öğrenci velilerine ulaştırılmış ve toplam 983 veliden veri toplanmıştır. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin (EK 2) alınmıştır.

Tablo 8

Velilere Ait Demografik Bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	413	42,1
	Erkek	567	57,9
	Cevapsız	3	-
Yaş Grubu	18-25	11	1,1
	26-33	41	4,2
	34-41	381	39
	42-49	412	42,1
	50+	132	13,6
	Cevapsız	6	-
Öğrenim Durumu	İlköğretim	303	30,9
	Ortaöğretim	410	41,9
	Ön Lisans	98	11
	Lisans	147	15
	Y. Lisans	19	0,2
	Doktora	1	0,01
	Cevapsız	5	-
Meslekler	Ev Hanımı	324	34,1
	Çiftçi	79	8,3
	Esnaf	72	7,6
	Öğretmen	75	7,9
	Memur/İşçi	175	18,5
	Emekli	39	4,1
	Diğer Meslekler	186	19,5
	Cevapsız	33	-
Okul Türü	Fen Lisesi	358	36,4
	Anadolu Lisesi	287	29,2
	Mesleki ve Teknik Lise	242	24,6
	İmam Hatip Lisesi	96	9,8
Toplam		983	

Çalışmaya katılan velilerin demografik durumları incelendiğinde velilerin çoğunluğunu erkekler katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca 42-49 yaş aralığındaki velilerin yaş grubundaki oranı diğerlerine göre daha yüksektir. Öğrenim durumunda ortaöğretim mezunu veliler, meslek grubunda ise ev hanımı olan veliler daha yüksek orana sahip bulunmaktadır. Velilerin okul türlerine göre katılım düzeyleri incelendiği zaman en yüksek veli katılımı Fen liselerinden gelmiştir. Bunu sırayla Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Liseler takip etmektedir. En az katılım ise İmam-Hatip Liselerindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma modelinin benimsendiği bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için “Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Yazılı Form ve Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği

Bu çalışmada tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeği geliştirme sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeği maddeleri hazırlanmadan önce konuya ilişkin alanyazın taraması yapılarak ölçeğinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken aşamalara ilişkin kuramsal açıklamalar, başka araştırmacıların geliştirdiği ölçeklerle incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle alanyazında daha önce yapılmış (Demircioğlu, 2006; Öztürk & Mutlu, 2017; Safran, 2006a; Tekeli, 2017; Turan, 2015)’un çalışmaları ve bu çalışmalarda kullanılmış olan ölçekler incelenmiştir. Madde havuzu oluşturma aşamasında, konu ile ilgili alanyazın taramasında daha önce kullanılmış olan ölçekler incelendikten sonra, tecrübeli 2 tarih öğretmeni ve alan uzmanı 2 öğretim görevlisinin görüşleri de dahil edilerek 2018 yılı 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar için hazırlanan tarih öğretim programları genel amaçlarında belirlenmiş olan bilgi, beceri ve değer kazanımları (MEB, 2018a, 2018b), esas alınarak 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Anket maddelerinin ölçülmesinde likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Likert tipi sorular araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir (Turan, Şimşek & Aslan, 2015, s. 188). Ölçek maddeleri yazılırken, kolay anlaşılabilir, sade ifade biçimlerinin kullanılması, olgusal ifadelerle yer verilmemesi, bir maddede birden fazla yargı, düşünce, duygu olmaması (Tezbaşaran, 2008, s. 12-14) gibi hususlara dikkat edilmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması

Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Madde havuzu oluşturulduktan sonra alan uzmanı eğitim fakültesinde görev yapan 2 öğretim elemanı ve

deneyimli 2 tarih öğretmeni tarafından incelenmiştir. Ayrıca maddeler dil ve anlaşılabilirlik açısından deneyimli bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Görüşlerine başvuru uzmanların önerileri doğrultusunda 30 maddelik likert tipi ön deneme tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeği oluşturulmuştur. Likert tipi ölçeklerde birey, katıldığı ifadeleri işaretlemek yerine verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2014). Öğrenciler, 5 kategorili derecelendirme ölçeğine göre; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden birini seçerek tepki vermişlerdir. Ayrıca pilot uygulama öncesi ön deneme ölçeğinin, cevaplama süresi, dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla on öğrenciye uygulanmış ve alınan dönütler sonucu gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, madde analizi ve faktör analizi için madde sayısının yaklaşık beş katı kadar denek kullanılmasının (Tezbaşaran, 2008), gerekliliği göz önünde bulundurularak, ölçeğin pilot uygulaması çalışmanın gerçek grubunda yer almayan Yozgat il merkezinde bulunan dört ayrı devlet okulunda lise son sınıfta öğrenim gören 300 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ön deneme uygulamasından elde edilen verilerin madde analizleri yapılmıştır.

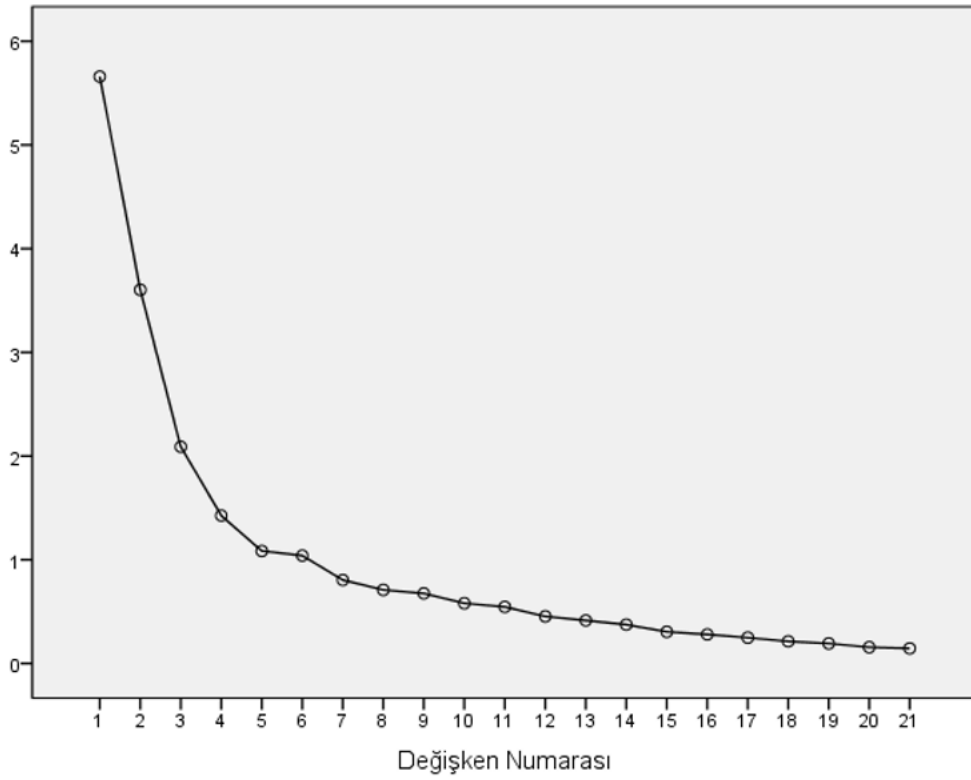
Örnekleme ilişkin, öğrencilere uygulanmış ölçme aracına ait güvenilirlik ve geçerlilik sonucu tablo 15'te yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirlik istatistiklerinde Cronbach's Alpha¹ değeri 0.830 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği sağladığı (Cronbach's Alpha = 0.830 > 0.80) yapılan istatistiksel analiz sonucunda belirlenmiştir. Ayrıca geçerlilik testi için Kaiser-Meyer-Olkin Testi yapılmıştır ve ölçek geçerliliğinin sağlandığı tespit edilmiştir (Kaiser-Meyer-Olkin = 0.774 > 0.60). Ayrıca Barlett's küresellik testi sonucuna göre de faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9

Güvenilirlik-Geçerlilik Test İstatistiği

Cronbach's Alpha	0,830
Kaiser-Meyer-Olkin	0,774
Bartlett's Küresellik Testi	1638.14 (0,00)

¹ $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değil, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirlikte, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.



Şekil 10. Faktör dağılımını gösteren yapı

Çalışmanın faktör analizinde temel bileşenler analizi sonucunda ölçek için varyansın %54,05'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı önerildiği görülmüştür. Önerilen maddeler incelendiğinde teorik geçerliliğin olduğu görülmektedir. Oblimin temel eksen döndürmeyle açımlayıcı faktör analizi yapıldığında, tekrarlanan analizler sonucunda 21 maddeden oluşan ölçeğin nihai formuna ulaşılmıştır. Tablo 6'de görüldüğü üzere 3 faktörlü ölçeğin faktörlerindeki açıklanan varyans yüzdesi toplamı 54,05 ve maddelerinin faktör yükleri ise $|0,55|$ ile $|0,80|$ arasında değişmektedir. Bu doğrultuda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 6'de görüldüğü üzere tarih dersine yönelik bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeği için toplam 21 madde; tarih derslerine yönelik beceri kazanımları boyutu, değer kazanımları boyutu ve bilgi kazanımları boyutu olmak üzere üç faktör olarak düzenlenmiştir.

Tablo 10

Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Tarih Derslerine Yönelik Beceri Kazanımları Faktör Yükü	Tarih Derslerine Yönelik Değer Kazanımları Faktör Yükü	Tarih Derslerine Yönelik Bilgi Kazanımları Faktör Yükü
Madde2	-	-	0,76
Madde3	-	-	0,74
Madde4	-	-	0,87
Madde5	-	-	0,80
Madde6	-	-	0,87
Madde7	-	-	0,73
Madde8	0,67	-	-
Madde9	0,71	-	-
Madde10	0,70	-	-
Madde11	0,55	-	-
Madde12	0,73	-	-
Madde13	0,82	-	-
Madde14	0,76	-	-
Madde15	0,59	-	-
Madde16	-	0,73	-
Madde17	-	0,79	-
Madde18	-	0,80	-
Madde20	-	0,59	-
Madde22	-	0,78	-
Madde23	-	0,58	-
Madde25	-	0,63	-
Açıklanan Varyans	26,95	17,16	9,95
$\Sigma=54,05$			

Tablo 16’da maddelerin faktör yük değerlerinin 0,55 ile 0,87 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 6’dan görüldüğü üzere de birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %26,95 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü ölçekler için kabul edilebilir açıklanan varyans oranının %30 olduğu göz önüne alındığında 21 maddelik tarih dersi kazanım değerlerine ilişkin ölçek üç faktörlü olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Birbirlerine yüklemeler yaptıkları için, 30 maddelik temel ölçeğimizden 9 madde çıkarılmıştır. Nihai ölçek, toplam 21 maddeden oluşmuştur. Hazırlanmış olan 21 maddelik bilgi, beceri ve değer kazanımlarını ifade eden ölçek ifadeleri ile ilgili belirtke tablosu EK 10’da verilmiştir.

3.3.2. Yazılı Form ve Görüşme Formu

Patton (2014) nitel araştırmayı, araştırmacının araştırdığı olguyu manipüle etmeye girişmediği bir gerçek dünya ortamında olguların anlaşılmasına çalışıldığı bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Nitel veriler gerçeğe ilişkin ilk elden ve etkili betimlemeler

sağlamaktadır (Miles & Huberman, 2016, s. 10). Bu araştırmanın amaçlarından biri veli, öğretmen ve öğrencilerin tarih derslerinden öğrencilerin hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları gerektiği konusunda beklenti ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak 3 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir yazılı form ve görüşme formu hazırlanmıştır. Bu tür araştırma soruları, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma olanağı sunar (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 88).

Araştırmanın amacına yönelik yazılı form ve görüşme formunun hazırlanması sürecinde konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Yazılı form ve görüşme formunun hazırlanmasında; anlaşılır olma, odaklı sorular hazırlama, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi hususlar dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 136-142). Yazılı form ve görüşme formunun geçerliğini sağlamak için deneme uygulaması yapılmadan önce formlar, alan uzmanı 2 öğretim elemanının, deneyimli 2 tarih öğretmenin ve 1 Türkçe öğretmenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra, gönüllülük ilkesine bağlı kalarak form deney grubundan seçilen 5 kişilik bir gruba deneme amacıyla uygulanmıştır. Uygulama sürecinde veli, öğretmen ve öğrencilere sorularda anlaşılmayan ifade var ise bunları belirtmeleri istenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla yapılan bu pilot uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Veli, öğretmen ve öğrencilerden alınan yanıtların incelenmesi sonucu formun bu haliyle uygulamaya hazır olduğu tespit edilmiştir (EK 5, EK 6, EK 7).

3.3.2.1. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenirlik kavramı nicel araştırmalara göre bazı farklılıklar göstermektedir. Nitel araştırmalarda, geçerlik, doğru bilgiye ulaşmada gereken önlemlerin alınması, güvenirlik ise araştırma sürecinin, elde edilen verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesine olanak verecek biçimde sunulması şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmanın nitel boyutunda geçerliği ve güvenirliği sağlamaya yönelik alınan önlemler şunlardır:

- Öncelikle ilgili alanyazın incelenerek uzman görüşlerine başvurulmuştur.

- Çalışma grubunun demografik özellikleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Bulguların sunumunda veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulguların güvenilirliği ve anlaşılabilirliği artırılmıştır.
- Araştırmada elde edilen nitel veriler temalar ve kodlamalar şeklinde sayısallaştırılarak frekansları ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur.
- Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak için verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alınarak ulaşılan sonuçların teyit edilmesi önemlidir. Bu araştırmanın verilerinin analiz edilmesi sürecinde deneyimli bir alan uzmanından yardım alınmış ve görüşme formlarının analizinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla yansız seçilen veli, öğretmen ve öğrencilere ait 5 görüşme formu dökümü araştırmacı ve alan uzmanı tarafından çözümlenerek ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Karşılaştırma sonucunda tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulurken benzer kodlamaların yapıldığı gözlenmiştir. Bu aşamada kodlama güvenilirliği uyum yüzdesi indeksi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi, aynı kodlamanın yapıldığı durumların, mevcut tüm durumlara (üzerinde uzlaşmaya varılan ve varılamayan kodlama durumları) oranı hesaplanarak bulunan bir indekstir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 2016). Bu aşamada iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi velilerden toplanmış olan yarı yapılandırılmış yazılı formlarda indeksi %85, öğretmenlerle yapılan görüşme formlarında %91 ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme formlarında ise %90 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış yazılı form ve görüşme formu oluşturulmuş ve tarih dersi ile ilgili görüşlerine başvurmak ve cevaplarını analiz etmek amacıyla lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

3.3.2.2. Öğrencilere Yönelik Sorular

- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığınızı düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığınızı düşünüyorsunuz?

- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi değerleri/temel değerleri kazandığınızı düşünüyorsunuz?

3.3.2.3. Öğretmenlere Yönelik Sorular

- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığını düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığını düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi değerleri/temel değerleri kazandığını düşünüyorsunuz?

3.3.2.4. Velilere Yönelik Sorular

- Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazanmasını beklersiniz?
- Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazanmasını beklersiniz?
- Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi değerleri/temel değerleri kazanmasını beklersiniz?

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler, “IBM SPSS Statistics 21” paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tarih derslerine yönelik bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine öğrencilerin katılım düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin bu üç boyuta ait kazanım ifadelerine yönelik minimum ve maksimum değerler ile standart sapma ve ortalama değerleri verilmiştir. Katılımcıların bu üç boyuta ait ifadelere katılım düzeylerinin ortalama durumları yorumlanmıştır. Çünkü ortalama genelde en iyi merkezi eğilim ölçüsü olarak görülür (Balcı, 2018, s. 233).

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi yapılarak kavramları açıklayan temalar belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242). Araştırmada elde edilen verilerden bir dizi kategori oluşturulup, sonra da bu kategorilerin her birine giren durumlar sayılarak kaydedilmiştir (Silverman, 2018, s. 162).

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analizin amacı, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242). Öncelikle, yarı yapılandırılmış yazılı form ve görüşme formlarından elde edilen veriler, 2 tarih öğretmeni tarafından ayrı ayrı okunmuş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturularak bu kodlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde velilerin isimleri yerine Veli1, Veli2, Veli3, Veli100, Veli563, Veli876... gibi kodlar, öğretmenlerin isimleri yerine Öğretmen1, Öğretmen2, Öğretmen7, Öğretmen11, Öğretmen22, gibi kodlar ve öğrencilerin isimleri yerine de Öğrenci1, Öğrenci11, Öğrenci22, Öğrenci30, Öğrenci42 gibi kodlar kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular, nicel boyuta ilişkin bulgular ve nitel boyuta ilişkin bulgular olmak üzere iki başlıkta ele alınmış ve aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde lise son sınıf öğrencilerinin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine katılım düzeyleri ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 11

Bilgi Boyutuna Yönelik Öğrenci Katılımı İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Türk Tarihinin Farklı Dönemlerini Anlamak İçin Gerekli Bilgileri Kazanmaktayım	153	1,00	5,00	3,20	1,05
Milli Mücadeleyi Farklı Boyutları ile Bilirim	153	1,00	5,00	3,56	0,92
Atatürk İlke ve İnkılaplarının Anlamını ve Önemini Kavramaktayım	153	1,00	5,00	3,91	0,98
İnsan Hakları, Ulusal Egemenlik, Milliyetçilik, Demokrasi, Çağdaşlık, Laiklik ve Cumhuriyet Kavramlarının İfade Ettiği Anlamları ve Bunların Türk Milleti İçin Önemini Bilirim	153	1,00	5,00	4,20	0,99
Atatürk'ü Askerlik, İnkılâpçılık ve Devlet Adamlığı Gibi Farklı Yönleriyle Tanımaktayım	153	1,00	5,00	4,15	1,02
Osmanlı Tarihi ve Kültürü ile İlgili Gerekli Bilgileri Kazanmaktayım	153	1,00	5,00	3,87	0,94

Lise son sınıf öğrencilerine bilgi boyutuna yönelik olarak 6 farklı madde ve bu maddelere katılım durumları sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri

bilgi boyutu “*İnsan Hakları, Ulusal Egemenlik, Milliyetçilik, Demokrasi, Çağdaşlık, Laiklik ve Cumhuriyet Kavramlarının İfade Ettiği Anlamları ve Bunların Türk Milleti İçin Önemi Bilirim*” ($\bar{x}=4,20$) ifadesidir.

Bunu “*Atatürk’ü Askerlik, İnkılâpçılık ve Devlet Adamlığı Gibi Farklı Yönleriyle Tanımlıyorum*” ($\bar{x}=4,15$) ve “*Atatürk İlke ve İnkılâplarının Anlamını ve Önemi Kavramaktayım*” ($\bar{x}=3,91$) ifadeleri izlemektedir. “*Osmanlı Tarihi ve Kültürü İle İlgili Gerekli Bilgileri Kazanmaktayım*” ($\bar{x}=3,87$), “*Milli Mücadeleyi Farklı Boyutları İle Bilirim*” ($\bar{x}=4,20$) ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin en az kazandıklarını düşündükleri bilgi boyutu ise “*Türk Tarihinin Farklı Dönemlerini Anlamak İçin Gerekli Bilgileri Kazanmaktayım*” ($\bar{x}=3,20$) ifadesidir.

Öğrencilerin “*Temel Kavramlar*” başlığı altındaki kazanımlara yönelik yüksek bir katılım oranına sahip olmaları olumlu bir durum iken, öğretim programlarının temel konularını oluşturan “*Türk Tarih Bilgisi*” kazanımına yönelik en düşük ortalamanın ortaya çıkması dikkat çekicidir.

Tablo 12

Beceri Boyutuna Yönelik Öğrenci Katılımı İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Kronolojik Düşünme Becerisi	153	1,00	5,00	3,61	1,10
Tarihsel Kavrama Becerisi	153	1,00	5,00	3,75	1,00
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	153	2,00	5,00	4,07	0,88
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	153	1,00	5,00	3,84	0,98
Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	153	1,00	5,00	3,58	0,94
Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	153	1,00	5,00	3,77	0,96
Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	153	1,00	5,00	3,72	0,96
Geçmiş Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme / Empati Becerisi	153	1,00	5,00	3,92	1,05

Lise son sınıf öğrencilerine beceri boyutuna yönelik olarak 8 farklı madde ve bu maddelere katılım durumları sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri beceri boyutu “*Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi*” ($\bar{x}=4,07$)’dir. En yüksek katılımın olduğu diğer beceriler “*Geçmiş Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme / Empati Becerisi*” ($\bar{x}=3,92$) ile “*Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi*” ($\bar{x}=3,84$)’dir. Bunları “*Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi*” ($\bar{x}=3,77$) ile “*Tarihsel Kavrama Becerisi*” ($\bar{x}=3,75$) ve “*Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi*” ($\bar{x}=3,72$) izlemektedir.

Öğrencilerin en az kazandıklarını düşündükleri beceri boyutuna yönelik maddeler ise “*Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi*” ($\bar{x}=3,58$) ve “*Kronolojik Düşünme Becerisi*” ($\bar{x}=3,61$)’dir.

Öğrencilerin “*Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi*”nin kazanılması konusunda en düşük ortalamaya sahip olmaları diğer becerilere göre öğrencilerin tarihi bilgileri doğru yöntemlerle araştırma becerisine daha az sahip olduklarını düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri beceri “*Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi*”dir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip becerilerden birinin “*Kronolojik Düşünme Becerisi*” olması dikkat çekicidir. Çünkü bu iki beceri birbirini tamamlayan unsurlardır ve kronoloji bilgisi olaylar arasında daha sağlıklı neden-sonuç ilişkisi kurulmasını sağlamaktadır.

Tablo 13

Değer Boyutuna Yönelik Öğrenci Katılımı İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Adalet Değerine Sahip Olma	153	1,00	5,00	3,99	1,03
Çevresi ve Diğer İnsanlara Karşı Dostluk İlişkileri İçerisinde Hareket Edebilme	153	1,00	5,00	3,49	1,16
Dürüstlük Değerine Sahip Olma	153	1,00	5,00	3,77	1,15
Geçmişte Yaşanan Tarihi Olayları da Göz Önüne Alarak Meydana Gelen Olaylara Karşı Sabır Gösterebilme	153	1,00	5,00	3,42	1,14
Tarihine ve Toplumuna Karşı Sevgi Besleyebilme	153	1,00	5,00	3,67	1,09
Kültürel ve Tarihî Mirasa Sahip Çıkan Sorumluluk Sahibi Bir Birey Olma	153	1,00	5,00	4,10	0,86
Türk Milletinin Bir Mensubu Olduğu Bilinci İçerisinde Vatanseverlik Değerine Sahip Olma	153	1,00	5,00	3,95	1,03

Lise son sınıf öğrencilerine değer boyutuna yönelik olarak 7 farklı madde ve bu maddelere katılım durumları sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri değer “*Sorumluluk*” değerini ifade eden “*Kültürel ve Tarihî Mirasa Sahip Çıkan Sorumluluk Sahibi Bir Birey Olma*” ($\bar{x}=4,10$) ifadesidir. En yüksek katılımın olduğu diğer değerler “*Adalet Değerine Sahip Olma*” ($\bar{x}=3,99$) ile “*Değişim Türk Milletinin Bir Mensubu Olduğu Bilinci İçerisinde Vatanseverlik Değerine Sahip Olma*” ($\bar{x}=3,95$) ifadesidir. Bunları “*Dürüstlük Değerine Sahip Olma*” ($\bar{x}=3,77$) ve “*Tarihine ve Toplumuna Karşı Sevgi Besleyebilme*” ($\bar{x}=3,67$) değerleri izlemektedir.

Öğrencilerin en az kazandıklarını düşündükleri değer boyutuna yönelik maddeler ise “Geçmişte Yaşanan Tarihi Olayları da Göz Önüne Alarak Meydana Gelen Olaylara Karşı Sabır Gösterebilme” ($\bar{x}=3,42$) ile “Çevresi ve Diğer İnsanlara Karşı Dostluk İlişkileri İçerisinde Hareket Edebilme” ($\bar{x}=3,49$) ifadeleridir.

Öğrencilerin “sorumluluk”, “adalet” ve “vatanseverlik” değerlerinin kazanılmasına yönelik yüksek katılım oranına sahip olmaları sevindirici bir durum iken, “sabır” ve “dostluk” değerini daha az kazandıklarını düşünmeleri ayrıca üzerinde durulması gereken bir durumdur.

Tablo 14

Öğrencilerin Tüm Maddelere Katılım Düzeyleri İle İlgili Temel İstatistiksel Veriler

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	SS
Bilgi Boyutuna Yönelik Kazanımlar	153	1,75	5,00	3,95	0,82
Beceri Boyutuna Yönelik Kazanımlar	153	1,90	4,90	3,73	0,67
Değer Boyutuna Yönelik Kazanımlar	153	1,00	5,00	3,77	0,75

Son olarak lise son sınıf öğrencilerinin bilgi, beceri ve değer kazanımlarını ifade eden ölçek maddelerine genel katılım ortalamaları incelenmiştir. Buna göre en yüksek katılım “bilgi” ($\bar{x}=3,95$) boyutuna ait maddelerdir. Bunu “değer” ($\bar{x}=3,77$) boyutuna ait maddeler izlemektedir. En düşük ortalama ise “beceri” ($\bar{x}=3,73$) boyutuna aittir.

Öğrencilerin tarih öğretim programlarının temelini oluşturan *bilgi* boyutuna yönelik en yüksek katılım ortalamasına sahip olmaları öğretim programlarının amaçlarıyla uyumludur. Bununla birlikte *bilgi* ve *değer* boyutlarında katılım ortalamasının beceri boyutundan daha yüksek olması tarih öğretiminde geleneksel/disiplin dışı amaçların öğrencilerin gözünde daha fazla kazanıldığı, *beceri* boyutuna yönelik katılım ortalamasının en düşük seviyede olması ise tarih öğretiminde disiplin içi amaçların daha az kazanıldığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerinin tarih derslerinde bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüş ve beklentileri belirlenmiştir?

4.2.1.1. Lise Son Sınıf Öğrencileri Tarih Derslerinden Hangi Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazandıklarını Düşünmektedirler?

Ortaöğretim tarih eğitimini oluşturan unsurlardan *öğrenciler tarih dersinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandıklarını düşünmektedirler?* Sorusu ile ilgili olarak öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Bu alt probleme yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunda 3 açık uçlu soru yer almıştır. Toplanan verilere ilişkin içerik analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

“Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?” Sorusunun analizi:

Görüşme formunda yer alan *lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?* Sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 15

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Bilgi Boyutuna Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Olumlu Görüşler	
	Osmanlı Tarihi	22
	İslamiyet Öncesi Türk Tarihi	11
	Cumhuriyet Tarihi	6
	Türk-İslam Tarihi	2
	Olumsuz Görüşler	
	Türk Tarihi	4
	İslamiyet Öncesi Türk Tarihi	3
	Selçuklu Tarihi	3
	Cumhuriyet Tarihi	2
	Osmanlı Tarihi	1
Dünya Tarihi	Olumlu Görüşler	
	1. ve 2. Dünya Savaşı Konuları	7
	Yakın Dönem Dünya Tarihi	6
	Avrupa Tarihi	4
	İlkçağ Tarihi	3
	Dünya Tarihi Konularına Olan İlgi	2
	Olumsuz Görüşler	
	Dünya Tarihi Konularındaki Bilgi Eksikliği	10
	Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	9

Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri “Türk Tarih Bilgisi” ve “Dünya Tarihi” temaları altında incelenecektir. Lise son sınıf öğrencilerinin Türk tarih bilgisi teması altında görüşleri “Olumlu Görüşler” ve “Olumsuz Görüşler” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 15’te öğrencilerin olumlu görüşleri 4 farklı başlık altında verilmiştir. Bu başlıklara yönelik öğrenci görüşleri üzerinde durulacaktır.

“Osmanlı Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci37: “Osmanlı tarihiyle daha ilgiliyim.”

Öğrenci3: “Osmanlı tarihini daha çok seviyorum.”

Öğrenci4, Öğrenci 8: “Osmanlı tarihine daha fazla ilgim var.”

Öğrenci14: “Osmanlı dönemi ilgimi çekiyor.”

Öğrenci19: “Osmanlı dönemini daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Osmanlı tarihini de 2 yıl boyunca gördüğümüz için daha çok üzerinde durduğumuz için daha iyi öğreniyorum. Diğerlerine daha çok zaman ayıramadım.”

Öğrenci20: “Osmanlı döneminin son dönemlerini iyi biliyorum.”

Öğrenci31: “Osmanlı tarihi bilgim daha iyi.”

Öğrenci34: “Osmanlı tarihi ile daha ilgiliyim, kitaplar okurum.”

“İslamiyet Öncesi Türk Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci5: “İslamiyet Öncesi Türk tarihi ilgimi çekiyor.”

Öğrenci7: “İslamiyet’ten önceki Türk tarihini iyi bildiğimi düşünüyorum.”

Öğrenci20: “İslamiyet’ten öncesi döneme biraz hakimim, Göktürkler, Uygurlar falan.”

Öğrenci26: “İlk Türk devletleri, yaşayışlarına daha farklı bir ilgim var.”

Öğrenci33: “İslamiyet öncesini bilirim.”

“Cumhuriyet Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci12: “Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerini daha iyi biliyorum.”

Öğrenci15: “Cumhuriyet ve sonrası dönemi biliyorum. Onların dışındaki dönemlerle ilgili pekiyi değilim.”

Öğrenci19: “Aslında inkılap tarihini işlemeyi daha çok severim çünkü İnkılap Tarihi daha çok ilgimi çekiyor.”

“Türk-İslâm Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci2: “Hani Türklerin Müslüman olması, İlk Türk İslam Devletleri var, o konuları seviyorum.”

Öğrenci28: “Türk-İslâm Devletlerinde daha iyiyim.”

Tablo 15 incelendiğinde öğrenciler tarafından ifade edilmiş olan olumsuz görüşler başlığı altında 5 farklı ifade bulunduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde ilk 3 ifadeye yönelik öğrenci görüşleri üzerinde durulacaktır.

“Türk Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci16: “Türk tarihi ile ilgili fen alanında olduğum için bilgilerim çok yüzeysel.”

Öğrenci24: “Türk tarihi konularında iyi değilim.”

Öğrenci27: “Türk tarihi ile ilgili yüzeysel bilgilerim var.”

“İslamiyet Öncesi Türk Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci1: “İlk Türk tarihini çok bilmiyorum.”

Öğrenci22: “Daha çok Türk tarihindeki eski dönemlerde bilgilerim zayıf.”

“Selçuklu Tarihi”, “Cumhuriyet Tarihi” ve “Osmanlı Tarihi” şeklinde kodlanan ifadelere yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci14: “Selçuklu tarihi dönemi de iyi değil herhalde çok ilgimi çekmediği için ekstra bir çaba harcamadım.”

Öğrenci17: “Cumhuriyet dönemlerinde eksiklerim var.”

Öğrenci23: “Osmanlı tarihi çok karışık, Osmanlı tarihi konularını bir türlü ne bileyim, öğrenemiyorum.”

Lise son sınıf öğrencilerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında görüşleri “Olumlu ve Olumsuz Unsurlar” başlığı altında birleştirilmiştir.

Tablo 15’te öğrencilerin olumlu görüşleri 5 farklı başlık altında verilmiştir. Bu başlıklara yönelik öğrenci görüşleri üzerinde durulacaktır.

“1. ve 2. Dünya Savaşı Konuları” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci3: “1. ve 2. Dünya Savaşı konularını daha çok seviyorum.”

Öğrenci17: “Dünya tarihinde ikinci Dünya savaşı dönemini daha iyi biliyorum.”

“Yakın Dönem Dünya Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci22: “Yakın Dönem Konularını Biraz Biliyorum.”

Öğrenci29: “Yakın dönem dünya tarihine daha meraklıyım.”

“Avrupa Tarihi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci14: “Rönesans dönemi aydınlanma ile gelen nasıl diyeyim ki mesela Newton, Einstein dönemleri benim ekstra ekstra ilgimi çekiyor.”

Öğrenci20: “Coğrafi keşiflerden sonra ki Avrupa tarihi benim çok ilgimi çekmiştir. Resmen bu dönemden itibaren dünyada her şey yerinden oynadı ve tüm dengeler alt üst oldu.”

“İlkçağ Tarihi” ve “Dünya Tarihi Konularına Olan İlgi” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci1: “İlkçağ medeniyetlerinde daha iyiyim.”

Öğrenci18: “Dünya tarihi konularına ilgim daha fazla, mesela Hitler, Stalin gibi kişiler.”

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler tarafından olumsuz görüşler başlığı ifade edilmiş olan 2 farklı ifade bulunduğu görülmektedir.

“Dünya Tarihi Konularındaki Bilgi Eksikliği” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci13: “Dünya tarihi ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum, dünya tarihi ile ilgili genel çok yüzeysel bilgiler öğrendim sanayi devrimi nedir sebepleri ne gibi.”

Öğrenci16: “Dünya tarihi ile ilgili yüzeysel bilgilerim var.”

Öğrenci24: “Ben de dünya tarihi konuları hiç yok.”

“Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik” şeklinde kodlanan ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğrenci2: “Dünya tarihine pek ilgimi çekmez ve pek de bilgim yoktu.”

Öğrenci4: “Dünya tarihine pek ilgili değilim.”

Öğrenci26: “Dünya tarihi konularına peki ilgim yok.”

“Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?” Sorusunun analizi:

Görüşme formunda yer alan *lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi tarihsel düşünme becerilerini kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?* Sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Beceri Boyutuna Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Beceriler	Tarihsel Empati	17
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	17
	Analiz ve Yorum Yapabilme	15
	Kronolojik Düşünme Becerisi	5
	Tarihsel Olayları Kavrama	3
	Sorgulama	3
Kazanılamamış Beceriler	Kronolojik Düşünme Becerisi	9
	Tarihsel Empati	5
	Analiz ve Yorum Yapabilme	1

Lise son sınıf öğrencilerinin beceri başlığı altında görüşleri “Kazanılmış Beceriler” ve “Kazanılamamış Beceriler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 16’da öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 6 beceri ifade ettikleri görülmektedir. Bu becerilere ait öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrenci2: *“Tarih dersleriyle birlikte empati bende gelişti. Kendimi onların yerine koydum.”*

Öğrenci16: *“Tarihsel empati yapabildiğimi düşünüyorum o dönemin insanları niye öyle yapıyordu gibisinden.”*

Öğrenci8: *“Analiz ve yorum yapabilirim. Tarihçilerin konuşmalarını dinlerim, seviyorum. Onlar anlattıktan sonra kendi kendime yorumlayabilirim.”*

Öğrenci14: *“Neden sonuç ilişkisi kurabilme becerim bence var çünkü bir şeylerin köküne inmeyi ve onu sonuçlandırmayı seviyorum.”*

Öğrenci24: *“Olayları kronolojik olarak düşünebiliyorum.”*

Öğrenci34: *“Tarihsel kavrama becerisi çok baskın bende. Tarihi olayları ilgili olduğum için çok çabuk öğrenebiliyorum.”*

Öğrenci25: *“Tarihsel olayları sorgulama ve araştırma becerisi ben de iyidir.”*

Tablo 16 incelendiği zaman öğrenciler tarafından belirtilen ve kazanamadıklarını düşündükleri 3 farklı beceri ifade edilmiştir. Bu becerilere ait öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrenci19: *“Kronoloji becerimin zayıf olduğunu düşünüyorum. Olayların tarihi, ne zaman olduğu.”*

Öğrenci22: *“Tarihi olayları tamamen ayrıntılarıyla iyi bilmemiz gerekiyor ki tarihsel Empati yapabilelim bence o yüzden bunu çok yapabildiğimi düşünmüyorum tüm şartlar ile olayları bilmemiz lazım.”*

Öğrenci18: *“Analiz ve yorum için iyi bir bilgi gerekiyor o da ben de çok yok.”*

“Lisede 4 yıl süresince aldığımız tarih dersi yoluyla hangi değerleri/temel değerleri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?”
Sorusunun analizi:

Görüşme formunda yer alan *lisede almış olduğunuz tarih dersleri ile kazandığınız (temel) değerlere yönelik görüşleriniz nelerdir? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?* Sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Değer Boyutuna Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Temalar	f
Kazanılmış Değerler	
Vatanseverlik	26
Adalet	16
Sorumluluk	11
Saygı	10
Geçmişten Ders Çıkarma	7
Milli Değerler	7
Yardımseverlik	6
Sevgi	5
Hoşgörü/Farklı Görüşlere Saygı	5
Dürüstlük	4
Dostluk	3
Sabır	1
Özdenetim	1

Lise son sınıf öğrencilerinin değer başlığı altında görüşleri “Kazanılmış Değerler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 17’de öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 13 değer ifade ettikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde ilk 5 değere ait öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrenci20: “Özellikle de vatanseverlik hocam. Nasıl bir tarihe sahip olduğumu gerçekten anladım. Birçok millet bizim gibi değil bizim övünebileceğimiz çok sayıda Atatürk gibi mesela bir Almanların neyi var geçmişte övünebileceği.”

Öğrenci21: “Tarih derslerinin vatanseverlik ve yardımseverliği kattığını düşünüyorum. Mesela Kurtuluş savaşı ve öncesinde yaşananları okuduğumuzda bu değerler fazlasıyla var.”

Öğrenci22: “Bence önde sorumluluk değeri daha baskın çünkü tarihte kişilerin yaptıklarına bakarak sorumluluk değeri kazanılabilir. Hangi durumlarda nasıl fedakârlık yapabileceğimizi görebiliyoruz. Aynı şekilde vatanseverlik de bence öyle. Ön plana çıkan sorumluluk ve vatanseverlik. Ondan sonra da Adalet takip edebilir onları.”

Öğrenci34: “Vatanseverlik ve saygı çok baskın. Milli kimlik ve aidiyet duygusu ve geçmişten ders çıkarma baskın bende.”

Sonuç olarak lise son sınıf öğrencilerinin tarih derslerinde elde ettikleri kazanımlara yönelik bilgi boyutunda “Türk Tarih Bilgisi” ve “Dünya Tarihi”, beceri boyutunda “Kazanılmış Beceriler” ve Kazanılamamış Beceriler” değer boyutunda ise “Kazanılmış Değerler” şeklinde temalar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bilgi boyutunda *Türk tarihi* ile ilgili başta *Osmanlı tarihi* olmak üzere genel olarak olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Dünya

tarihi kısmında *1. ve 2. Dünya savaşları* ve *yakın dönem dünya tarihi* en çok bilinen konular olarak ön plana çıkarken, *dünya tarihi konusunda bilgi eksikliği* olumsuz anlamda en fazla vurgulanan başlıktır. Beceri boyutunda öğrenciler *empati, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve analiz ve yorum yapabilme becerilerini* daha çok kazandıklarını düşünmektedirler. *Kronoloji becerisi* ise en az kazanılan beceridir. Değer kazanımları konusunda öğrenciler pek çok değeri kazandığını vurgulamakla birlikte *vatanseverlik, adalet, sorumluluk ve saygı* ön plana çıkmaktadır. Değerler konusunda öğrenciler olumsuz görüş belirtmemiştir.

4.2.1.2. Tarih Öğretmenleri Öğrencilerin Tarih Derslerinden Hangi Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazandıklarını Düşünmektedirler?

Ortaöğretim tarih eğitimini oluşturan unsurlardan *tarih öğretmenlerinin öğrencilerin tarih dersinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazandıklarını düşünmektedirler?* Sorusu ile ilgili olarak öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Bu alt probleme yönelik yarı yapılandırılmış formda 3 açık uçlu soru yer almıştır. Toplanan verilere ilişkin içerik analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

“Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?” Sorusunun analizi:

Görüşme formunda yer alan *lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?* Sorusuna yönelik tarih öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarih Bilgisine Yönelik Kazanım Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Olumlu Unsurlar	
	Osmanlı Tarihine Olan İlgi	16
	Cumhuriyet Dönemine Olan İlgi	8
	İslam Tarihine Olan İlgi	1
	Olumsuz Unsurlar	
	Osmanlı Öncesi Konuların Az Bilinmesi	7
	Türk Tarihi İle İlgili Genel Bilgilere Sahip Olma	3
	Osmanlı Tarihi Konularının Karmaşıklığı	2
	İnkılap Tarihine Olan Önyargı	2
Dünya Tarihi	Olumlu Unsurlar	
	Yakın Dönem Dünya Tarihine Olan İlgi	7
	Savaşların İlgi Çekmesi	1
	Orta Çağ Avrupa Tarihi Konularına Duyulan İlgi	1
	Dünya Tarihinde Yakın Bölgelerin Tarihinin İlgi Çekmesi	1
	Olumsuz Unsurlar	
	Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	10
	İlgi Duydukları Konuları Öğrenmek İstemeleri	4
	Avrupa Tarihi Konularında Yüzeysel Bilgilere Sahip Olmaları	3

Tarih öğretmenlerinin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri “Türk Tarih Bilgisi” ve “Dünya Tarihi” temaları altında incelenecektir. Tarih öğretmenlerinin *Türk tarih bilgisi* teması altında görüşleri “Olumlu Görüşler” ve “Olumsuz Görüşler” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 18 incelendiği zaman tarih öğretmenleri tarafından olumlu unsurlar başlığı altında ifade edilmiş olan 3 farklı görüş bulunmaktadır. Öncelikle bu başlıklara yönelik öğretmen görüşleri üzerinde durulacaktır.

“Osmanlı Tarihine Olan İlgi” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen1: “Osmanlı dönemi da çok ilgi çekiyor, şu anda görünen o”

Öğretmen6: “Osmanlı tarihine ağırlık verilmesi ya da bunlarla ilgili programlar çocukların bu alanla ilgilenmelerine neden oluyor ve bu bakımdan mesela şu an için Kuruluş dönemi ile ilgili çocuklar bayağı bir bilgi sahibi durumdalar.”

Öğretmen11: “Osmanlı tarihini genel anlamda çocuklar seviyorlar. Son dönemde televizyondaki dizilerin çocukların tarihe olan özellikle Osmanlı tarihine olan ilgilerini arttırdığını düşünüyorum. Örneğin bir Diriliş dizisini izleyen çocuğun Osmanlı tarihine olan ilgisi artıyor.”

Öğretmen22: “En çok en fazla Osmanlı tarihini seviyorlar. Bunun sebebini de daha çok televizyonlar diziler yoluyla olduğunu düşünüyorum.”

“Cumhuriyet Dönemine Olan İlgi” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen4: “Cumhuriyet dönemi tarihi kazanımı olarak biraz konular çeşitlendi. Yakın zaman konuları da var bu iyi oldu. Bilgi olarak daha fazla bilgi ve güncel bilgi var bu da çocuklar ilgisini çekiyor.”

Öğretmen10: “Türk tarihi ile ilgili daha ziyade Cumhuriyet dönemi ile daha ilgili olduklarını düşünüyorum.”

Öğretmen12: “İnkılap tarihinde daha ilgililer, Osmanlı tarihi de aynı şekilde.”

“İslam Tarihine Olan İlgi” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

Öğretmen20: “İmam Hatip Lisesi olmasından dolayı çocuklar İslam tarihine daha yatkınlar. İslam tarihi ile ilgili olan birçok farklı meslek dersleri var biliyorsunuz. İslam tarihini bu anlamda çocuklar iyi kavriyorlar.”

Tablo 18 incelendiği zaman tarih öğretmenleri tarafından olumsuz unsurlar başlığı altında ifade edilmiş olan 4 farklı görüş bulunmaktadır.

“Osmanlı Öncesi Konuların Az Bilinmesi” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen2: “Osmanlı öncesi Türk tarihi daha dar kapsamlı anlatılıyor. 9. Sınıf konuları yetişmiyor yani böyle bir gerçek de var yani ne kadar uğraşırsanız uğraşın yani yetişmiyor. Osmanlı tarihi doyurucu ama Osmanlı öncesi Türk tarihinde yetişmiyor yani daha az zaman ayrılıyor daha az süre ayrılıyor böyle bir gerçek var.”

Öğretmen16: “Osmanlı öncesi konuları iyi bildiklerini düşünmüyorum. Mesela Selçuklu, İlk Türk Tarihi gibi.”

Öğretmen17: “Eskiye gidildikçe Selçuklu İslamiyet öncesi dönem en zayıf bölümler herhalde oralardır. İlk Türk İslam tarihi yani Karahanlılar’dan Osmanlı’ya kadar ki dönem herhalde en zayıf dönem.”

“Türk Tarihi İle İlgili Genel Bilgilere Sahip Olma” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen6: “Türk tarihi konusunda çocuklar ilkokuldan beri alışageldik şekilde standart Beylikler, olaylar işte İstanbul’un Fethi, efendim Kurtuluş savaşı gibi konularda çok yüzeysel bilgi sahibi olabiliyorlar.”

Öğretmen23: “Temel bilgileri öğreniyorlar. Yani ayrıntılı bilgilere sahip değiller Türk tarihi ile ilgili.”

“Osmanlı Tarihi Konularının Karmaşıklığı” ve “İnkılap Tarihi Konularına Olan Önyargı” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Öğretmen8: “Osmanlı özellikle son dönemleri biraz daha karışık olduğu için çocuk için içinden çıkamıyor.”

Öğretmen1: “Bu bölgede Cumhuriyet döneminde yapılan ilkele ve inkılaplara karşı hani bir önyargı da var. Özellikle mesela işte Atatürk döneminde Yozgat’a karşı olan mücadele Çerkez Ethem olayı, Yozgat’a gelmesi

folan bunlar mesela Yozgat halkı üzerinde etkili hani o dönemde mesela gerçi Cumhuriyet döneminde Atatürk'e karşı bakış burada birazcık da negatif diyebilirim."

Tarih öğretmenlerinin "Dünya Tarihi" teması altında birleştirilmiş olan görüşleri "Olumlu Unsurlar" ve "Olumsuz Unsurlar" başlıkları altında kodlanmıştır. Olumlu unsurlar başlığı altında Tablo 18'de tarih öğretmenlerinin görüşleri 4 farklı başlık şeklinde verilmiştir.

"Yakın Dönem Dünya Tarihine Olan İlgi" şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen3: "Dünya tarihi olarak yakın dönem daha iyi. Yani özellikle 1. Dünya Savaşı'ndan sonra öğrencilerin ilgisi artıyor o döneme."

Öğretmen16: "Yakın döneme biraz daha ilgililer mesela 1. Dünya savaşı gibi."

Öğretmen18: "Yakın tarihe de bir ilgi var mesela Rusya'nın Afganistan'ı işgali gibi. Rusya'nın Afganistan'da ne işi var gibi. Ortadoğu bir savaş halinde olduğu için ya bunlar niye savaşıyor diye çocuk soruyor. Arap İsrail savaşları mesela daha önce bunlar müfredatta yoktu ama şimdi var."

"Savaşların İlgi Çekmesi", "Orta Çağ Avrupa Tarihi Konularına Duyulan İlgi" ve "Dünya Tarihinde Yakın Bölgelerin Tarihinin İlgi Çekmesi" şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Öğretmen1: "İkinci Dünya savaşı dönemi dikkat çeker işte Japonya'ya atılan atom bombası gibi mesela bu dönemde bunlar çok ilgi çekiyor diyebiliriz savaşların olduğu dönemler daha çok ilgi çekiyor."

Öğretmen20: "Orta Çağ Avrupa tarihi konusunda ilgileri ve özellikle Osmanlı'nın ileri olması Avrupa'nın geri olması çocukları bu alana çekiyor. Yakın çağda problemimiz var ama."

Öğretmen8: "Özellikle Afrika tarihi Uzakdoğu tarihi gibi uzak bölgeler tarihi çocuğun ilgisini çekmiyor diyebilirim. Çocuk bunlar beni ilgilendirmiyor diyebiliyor ha biraz da yakın kendi coğrafyasından olan olaylara daha ilgili oluyor."

Tablo 18 incelendiği zaman tarih öğretmenlerinin "Olumlu Unsurlar" başlığı altında ifade ettikleri 3 farklı görüş bulunmaktadır.

"Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik" şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen2: "Dünya tarihi biraz güme gidiyor işin açığı bir de sınavlarda soru sayısı az olduğundan dolayı hiç çıkmıyor yani doğal olarak anlatılıyor bunlar ama yani o dönem yani çocuğun öğrencilerin odaklandığı şeyler farklı olduğundan dolayı güme gidiyor işin açığı. Yani o son sınıfın şey Dünya tarihi gidiyor ya şu şekilde olaya bakıyor hocam bu benim işime yararsa ben buna odaklanıyorum öğreneyim yapayım, yaramıyorsa hocam gerek yok ya falan filan yani bu gibi tepkiler ile karşılaşıyoruz."

Öğretmen22: "Yeni müfredatta ki özellikle Çağdaş yakın dönem Dünya Tarihi çok bilgilerini çekmiyor."

Öğretmen23: “Daha çok Türk tarihine motive oldukları için Türk tarihini bilmek için dünya tarihinin ve ana hatlarıyla bilinmesi gerektiğini söylesek de dünya tarihine ilgileri Türk tarihine göre az.”

“İlgi Duydukları Konuları Öğrenmek İstemeleri” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen8: “Dünya tarihi ile ilgili özellikle çocuğun ilgi duyduğu konular varsa daha iyi öğreniyor örneğin geçen denemede Sovyetler Birliği ile ilgili bir soru vardı çocuk ilgiliymiş açmış araştırmış.”

Öğretmen15: “Dünya tarihi ile ilgili özellikle çocukların ilgisini çeken sanayi devrimi mesela teknik gelişmeler, ilgilerini çekiyor. Onun dışında kısmen de olsa Rönesans ve reform hareketleri. Yani daha çok onlara hitap eden konular olursa ilgilerini çekiyor.”

“Avrupa Tarihi Konularında Yüzeysel Bilgilere Sahip Olmaları” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen5: “Öğrenciler Avrupa tarihinde de yetersizler ve ilgisizler, bir Osmanlı'ya gösterdikleri veya Türk tarihine gösterdikleri ilgiyi Avrupa tarihinde göstermediklerini görüyoruz. Zaman zaman da biz öğrencilerden niye bunu öğrenmek mecburiyetindeyiz gibi sorunlarla da karşılaşıyoruz. Biz de diyoruz ki onlar bizim mücadele ettiğimiz, ilişkilerimiz olan devletlerdir. Dostunu düşmanını tanıyabilmek için onların özelliklerini bilmemiz gerekiyor diye ifade ediyoruz.”

Öğretmen7: “Avrupa tarihinde özellikle vurguladığımız Haçlı seferleri, Coğrafi keşifler, Rönesans, Reform ve Sanayi İnkılabı bilgileri ve eğitimde bunun üzerine kitaplar yoğunlaştığı için daha iyiler ama onun dışındaki siyasi Tarih bilgisi ve yakın dönemde Çağdaş dünyadaki güncel olmasına rağmen bilgilerde çok ciddi sıkıntı var öğrenme zorluğu da çekiyorlar.”

“Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?” Sorusunun analizi:

Görüşme formunda yer alan lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz? sorusuna yönelik tarih öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanma Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Beceriler		
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	8
	Empati Becerisi	4
	Kronolojik Düşünme Becerisi	4
	Analiz ve Yorum Becerisi	3
Kazanılamamış Beceriler		
	Analiz ve Yorum Becerisi	17
	Empati Becerisi	10
	Kronolojik Düşünme Becerisi	7
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	5

Tarih öğretmenlerinin beceri başlığı altında görüşleri “Kazanılmış Beceriler” ve “Kazanılamamış Beceriler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 19’da tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 4 beceri ifade ettikleri görülmektedir. Bu becerilere ait öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğretmen4: “Tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme ve neden sonuç ilişkisinin öğrencilerimiz tarafından kazanılmasında özellikle 9. sınıfta bu bilgileri Tarih öğretimi açısından bu becerilerin önemine sürekli vurgu yapıldığı için okul düzeyinde hemen hemen kazanılan beceriler olarak düşünüyorum.”

Öğretmen11: “Tarihsel analiz ve yorum konusunda mesela ben çocukları genelde konuştururum ve yorum konusunda sıkıntı yok.”

Öğretmen16: “Geçmişe geçmişteki insanların bakış açısı ile bakabilme becerisi biraz daha baskın çıkıyor. Siz olsaydınız nasıl yapardınız? Şeklinde yaklaştığımız zaman tabii daha ağır basıyor.”

Öğretmen19: “Kronolojik düşünme becerisini de biraz iyiler çünkü olayların akışı da belli bir sırada göre gidiyor.”

Öğretmen22: “Neden sonuç ilişkisini kurabiliyorlar yorum yapabiliyorlar.”

Tablo 19 incelendiği zaman tarih öğretmenleri tarafından belirtilen ve öğrencilerin kazanamadıklarını düşündükleri 4 farklı beceri bulunmaktadır. Bu becerilere ait öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğretmen2: “Sıkıntı şu analiz ve yorum yani bu kavramlardan öğrendiklerinden analiz yapmasını istediğimiz zaman öğrencilerde sıkıntı yaşıyoruz yapamıyorlar yorum yapamıyorlar veya da tarihsel olayları günümüzde güncelleme noktasında sıkıntıya düşüyorlar.”

Öğretmen5: “Çocukları tarihe boğulmamaları için mesela çok belirgin olmadığı müddetçe şey sormuyoruz kronoloji sormuyoruz zaten yaptığımız kronoloji ile ilgili test sorularında da kronoloji yapamadıklarını görüyoruz. Çok belirgin olaylar olursa yapabiliyorlar ama ayrıntıya girdiğin zaman aynı başarıyı gösteremiyorlar.”

Öğretmen7: “Eleştirel düşünce, yorumlama analiz çok zayıf.”

Öğretmen12: “Bu konuda çocuklar çalışsalar da soyut konuları zihinlerinde bilişsel anlamda yeterli olarak gerçekleştiremiyorlar olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kuralını dikkate almadıkları için her bir konunun diğerlerinden bağımsızmış gibi algılanmasına neden oluyor.”

Öğretmen13: “Ama şu hala sıkıntı geçmişe geçmişteki insanların bakış açısı ile bakabilme. Hemen çocuk itiraz ediyor neden böyle olmuş ki bence çok saçma gibi. Günümüze göre düşünüyor çocuk.”

Öğretmen14: “Kavramlar konusunda sorun yaşıyorlar bazı kavramlar yerleşmedi için o kavramları bilip de kullanılmayınca ister istemez analizde yorumda yapamıyorlar. Bilgileri kullanma konusunda sorun yaşıyoruz. O kavramlar oturmadığı için. Analiz ve yorum becerileri zayıf.”

Öğretmen22: “Empati hiç yok ya yaşları gereği, empati konusunda çok zayıflar başka milletlere karşı hiç saygıları yok. Ya iyisin ya da kötüsün şeklinde değerlendiriyorlar.”

“Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi değerleri/temel değerleri kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?” Sorusunun analizi:

Görüşme formunda yer alan lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi değerleri/temel değerleri kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz? Sorusuna yönelik tarih öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin (Temel) Değerleri Kazanma Düzeyleri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Değerler	Vatanseverlik	19
	Saygı	10
	Sevgi	7
	Yardımseverlik	6
	Adalet	4
	Dostluk	4
	Sorumluluk	3
	Dürüstlük	2
	Özdenetim	1
Kazanılamamış Değerler	Sorumluluk	9
	Özdenetim	6
	Saygı	5
	Dostluk	4
	Dürüstlük	3
	Sevgi	3
	Vatanseverlik	1
	Adalet	1
	Hoşgörü	1

Tarih öğretmenlerinin değer başlığı altında görüşleri “Kazanılmış Değerler” ve “Kazanılamamış Değerler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 20’de tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 9 farklı değer ifade ettikleri görülmektedir. Bunlardan “Vatanseverlik” değerine yönelik ortaya çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen1: “Öğrencilerimiz bunlar içerisinde genel manada bakıldığında bizde en çok vatanseverlik yani Yozgat coğrafyasında vatanseverlik değeri ile çıkıyor bu çok net çünkü bizim öğrencilerimiz şu anda birçoğu asker olmak istiyorlar askerde polis genelde baktığımızda. Mesela Yozgat’ta da çok şehit verildi.”

Öğretmen4: “Okulumuzdan mezun olan öğrencilerin özellikle vatanseverlik duygusunu kazanımının çok ileri derecede olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen11: “Mesela ben çocuklarıma 9. Sınıf öğrencilerine İstiklal Marşı’nın tüm kıtalarını Çanakkale şehitlerine şiirini Necip Fazıl’ın şiirlerini ezberletirim. Özellikle vatanseverlik konusunda bir tarih öğretmenin ekstra çalışmaları yapması gerektiğini düşünüyorum. Tarih bir kültürdür eğer biz çocuklarımıza bunu verebiliyorsak. Tarih bu anlamda tarihin özel bir ders olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen12: “Türkiye’nin şu andaki durumumu da dikkate aldığımızda özellikle vatanseverlik vatan sevgisi konusunda daha hassaslar. Vatanseverlik duygusu daha yoğun.”

“Saygı” ve “Sevgi” değerlerine yönelik ortaya çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen5: “Saygı ve sevgi bize karşı okuluna karşı arkadaşlarına karşı olan ilişkilerinde görebiliyoruz mezun ettikten sonra öğrencilerimizi daha çok sahiplendiklerini yani öğrenciyken bazı şeyleri göremiyorlar. Ama mezun olduktan sonra daha rahat oldukları için öğrencilerin bu değerleri kazanıp kazanmadığını görebiliyorsun. İşte çarşıda sizi gördüğü zaman önünü iliklemesi, elinize varmaya çalışması ona demek ki bazı değerleri kattığınız gösteriyor.”

Öğretmen6: “Okulumuzda zaten saygıda sevgide bir sıkıntı yok bunlar geliyor.”

Öğretmen11: “Çocuklar çok akıllı uslu çocuklar o anlamda saygı sevgi değerlerinin kazanıldığını düşünüyorum. 3-5 sıkıntılı öğrenci çıkabilir ama bunları da bir şekilde yola getirdiğimizi düşünüyorum.”

Öğretmen20: “Saygı değeri konusunda kısmen sorun yaşasak da bunu da verebiliyoruz.”

“Yardımseverlik”, “Adalet”, “Dostluk”, “Sorumluluk”, “Dürüstlük” ve “Özdenetim” değerlerine yönelik ortaya çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Öğretmen4: “Okulumuzdan mezun olan öğrencilerin özellikle vatanseverlik duygusunu kazanımının çok ileri derecede olduğunu söyleyebiliriz. Bunun haricinde yardımseverlik, adalet, dostluk ve sorumluluk gibi değerler de tamamen kazanılmaktadır diyebiliriz.”

Öğretmen5: “Bizde dostluk ilişkilerinin ondan sonra saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik konularında iyi olduklarını söyleyebiliriz.”

Öğretmen19: “Yine Adalet özellikle Türk tarihindeki Adalet uygulamaları olduğu için iyiler.”

Öğretmen23: “Değerleri verdiğimizize inanıyorum. Çünkü ben bakıyorum Bizim çocuklarda, yardımseverlik var, kulüp etkinliği ile yardıma ihtiyacı olanlar için hemen bir etkinlik yapabiliyorlar. Teşkilatlanabiliyorlar bunu biz yapalım diyorlar.”

Tablo 20 incelendiği zaman tarih öğretmenleri tarafından belirtilen ve öğrencilerin kazanamadıklarını düşündükleri 9 farklı değer bulunmaktadır. Bunlardan “Sorumluluk” değerine yönelik ortaya çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öğretmen8: “Çocuk sorumluluk anlamında üzerine düşen sorumluluğu yapmıyor. Çocuğa ödev veriyoruz ödevi yapma konusunda bir kaygı sorumluluk duygusu yok. Olay sınıf geçme boyutunda hani sınıfı geçelim hallolur. Yani ben bir şey öğrenmeden de bu sınıfa geçerim kopya çekerim gerekirse gibi bir düşünce de olabiliyor. Bu da değerler konusunda bizi eksik hale getirebiliyor.”

Öğretmen17: “Sorumluluk duygusu yok bunun birçok sebebi var anne babadan kaynaklanan aileden kaynakların. El Bebek Gül Bebek büyütüyorlar. Yatağanı anne yaptırıyor kahvaltısını anne yaptırıyor yemeğini ağzına veriyor.”

Öğretmen23: “Sorumluluk konusunda yeni neslin sorunu bu duyguyu tam veremiyoruz. Sorumluluk zayıf. Kavramı biliyor ama o kavramın davranışa yansımada ilgili alakalı olmadığını görüyorsunuz. Aldığı daha önceki eğitim dini eğitim kültürel eğitim ailesi çevresi değerlerin oluşmasında bayağı etkili. Geldiği sosyal çevre bunları etkiliyor.”

“Özdenetim”, “Saygı”, “Dostluk”, “Dürüstlük”, “Sevgi”, “Vatanseverlik”, “Adalet” ve “Hoşgörü” değerlerine yönelik ortaya çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Öğretmen1: “Bence işte doğruluk dostluk dürüstlük saygı sevginin biraz eksik kaldığını ben düşünüyorum. Bunu birazda yaşlarına bağlıyorum hani çünkü 9'dan itibaren baktığımızda giderek yaş arttıkça bu değerlerin daha çok kazanıldığını görüyoruz. 9. sınıfta gelen bir çocuk hani bu konularda daha az hassas oluyor mesela dürüstlük, özdenetim, sabır saygı gibi konularda çok sabırsız ve düşük olduğunu görüyorum. Ama 12'den mezun olduğunda bunları da kısmen daha çok kazandığını görebiliyoruz. Yaş ilerledikçe çocuk da bu değerlerin daha çok oturduğunu ben düşünüyorum ama yine de benim istediğim seviyede değil.”

Öğretmen5: “Yalnız burada sadece şeyde özdenetim kısmında kendini denetleme konusunda sıkıntılar var. Burada da topluma çok şey düşüyor daha çok görev düşüyor yani çocuklarımız yanlışlar yapıyorlar bu yaptıkları yanlışları büyükleri öğretmenleri işte babaların, annelerin söylemesi lazım. Çocuklara ama güzel bir şekilde söylenmesi lazım bu konuda noksanlığımız olduğunu düşünüyorum. Bana ne işte ben niye söyleyeyim ya beni ilgilendirmez deyip geçiyor ama ben mesela gördüğüm zaman yanlış görüyorsam söylüyorum. Yanlış yapıyorsun bunu derim bunu bu şekilde yapma bir Türk gencine bu yakışmaz diyorum.”

Öğretmen16: “Özdenetim sorumluluk saygı sevgi gibi değerleri kazandırabildiğimizi düşünmüyorum. Bu değerler zayıf. Şöyle bu açıdan geleceklerinden endişe duyuyorum. Her şeyi hazır bekliyorlar birilerinden hazır gelsin diyorlar o anlamda zayıf sorumluluk duygusu yok çalışalım yapalım duygusu yok.”

Öğretmen17: “Bence en az olanlardan biri de saygı. Özellikle kendi aralarında saygı da sıkıntı var.” (Ö17)

Sonuç olarak öğretmenlerin bilgi boyutunda en fazla vurguladıkları husus Türk tarihi ile ilgili olumlu anlamda *Osmanlı tarihine duyulan ilgi* olumsuz anlamda ise *Osmanlı öncesi konuların az bilinmesi* şeklindedir. Dünya tarihinde ise *yakın dönem dünya tarihine olan ilgi* en fazla vurgulanan olumlu unsur; *dünya tarihi konularına olan ilgisizlik* en fazla vurgulanan olumsuz unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Beceri boyutunda tarih öğretmenleri öğrencilerin *neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisini* daha çok kazandığı görüşünde iken *analiz ve yorum becerisi* de kazanılamayan beceriler içerisinde en çok vurgulanandır. Son olarak değer boyutuna baktığımızda *vatanseverlik* ve *saygı* değerleri en çok kazanıldığı düşünülen, *sorumluluk* ve *özdenetim* ise en kazanıldığı düşünülen değerlerdir. Bu bulgulara göre tarih öğretmenleri öğrenciler ile ilgili çoğunlukla olumsuz unsurlara vurgu yapmışlardır. Bilgi boyutunda daha çok Türk tarihine, beceri boyutunda yalnızca 4 beceriye vurgu yapıldığı görülmektedir. Değer kazanımları konusunda *vatanseverlik* olumlu ve *sorumluluk* ise olumsuz anlamda ön plana çıkmaktadır.

4.2.1.3. Ortaöğretim Öğrenci Velileri Çocuklarının Tarih Derslerinden Hangi Bilgi, Beceri ve Değerleri Kazanmalarını Beklemektedirler?

Ortaöğretim tarih eğitimini oluşturan unsurlardan *öğrenci velileri çocuklarının tarih dersinden hangi bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını beklemektedirler?* Sorusu ile ilgili olarak veli görüş ve beklentileri değerlendirilmiştir. Bu alt probleme yönelik yarı yapılandırılmış formda 3 açık uçlu soru yer almıştır. Toplanan verilere ilişkin içerik analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

“Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.” Sorusunun analizi:

Yarı yapılandırılmış formda yer alan *lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.* Sorusuna yönelik öğrenci velilerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğrenci Velilerinin Tarih Dersi Alan Çocuklarından Bilgi Boyutunda Beklentileri

Tema	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Türk Tarihini Bilme	864
	Geçmişte Yaşanan Zorlukları Bilme	170
	Kültür, Örf ve Adetleri Bilme	112
	Osmanlı Tarihi	79
	Atatürk	40
	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	22
	Atatürk İlke ve İnkılapları	17
	Padişahlar	17
	Selçuklu Tarihi	7
	Türk-İslam Tarihi	3
Genel Tarih Bilgisi	Tarih Bilgisi	74
	Dünya Tarihi ve Diğer Medeniyetler	54
	Savaşlar	50
	Yakın Dönem Tarih Bilgisi	22
	Kronoloji Bilgisi	11
	İslam Tarihi	11

Tablo 21 incelendiğinde “Türk Tarih Bilgisi” temasıyla ilgili 10 farklı beklentinin kodlanmış olduğu görülmektedir. Öncelikle bu temaya yönelik veli görüş ve beklentileri üzerinde durulacaktır.

Çalışmaya katılan velilerden 864’ünün belirtmiş olduğu beklenti “Türk Tarihini Bilme” şeklinde belirlenen kodlamadır. Veliler bu beklentilerini 3 farklı şekilde ifade etmişlerdir. Bunlar “Geçmişini Bilme”, “Atalarını/Ecdadını Bilme” ve “Türk Tarihini Bilme” şeklindedir.

“Geçmişini Bilme” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Veli13: “Kendi geçmişini bilmesini isterim. Çünkü hiçbir ulusun bireyleri kendi geçmişini bilmeden yaşayamaz.”

Veli 34: “Geçmiş hakkında detaylı bilgi sahibi olması gerekir.”

V453: “Geçmişimizi iyi bir şekilde öğrenmesi.”

V556: “Öncelikle kendi geçmişini bilsin öğrensin.”

V793: “Bizim geçmişimiz, ne yaptığımız, neleri başardığımızı çocuklarımız bilmelidir.”

“Atalarını/Ecdadını Bilme” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şu şekildedir:

Veli115: “Ecdadını bilmeyen bir insan geleceğe dönük bir şey yapamaz, o yüzden onları iyi tanıması gerekir”

Veli456: “Atalarının ne yaptığını bilmesi gerekir.”

Veli459: “Sayın öğretmenim lütfen önce atalarının neler başardığını öğretin, çocuklarımız bunları öğrenmeli”

Veli784: “Atalarının zaferlerini başarılarını bilip, öğrensin”

Veli919: “Atalarımız, ecdadımız, Fatih, Kanuni ne zaferler kazanmış, ne hatalar yapmış, nasıl yaşamışlar bunlar.”

“Türk Tarihini Bilme” şeklinde kodlanan beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şu şekildedir:

Veli97: “Tarihimizi yüzeysel değil ayrıntıları ile öğrenmesini istiyorum.”

Veli341: “Tarihini iyi bilmeli ve anlamalıdır.”

Veli608: “Her dönemiyle Türk tarihi bilinmeli.”

Veli785: “Türk milletinin şanlı geçmişini bilmesini isterim.”

Veli902: “Cumhuriyet öncesi ve sonrası tarihimizi en ince ayrıntısına kadar kavrayarak öğrenmesini istiyorum.”

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi velilerin geçmişimiz kavramından kastettikleri Türk tarihidir. Birçok veli beklentilerini yazarken geçmişimizin bilinmesi, hatta ayrıntılı bilinmesi şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Birçok velinin de Türk tarihine vurgu yapmak isterken “atalarımız” ve “ecdadımız” kelimesini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Yine bu kavramlar ile Türk tarihini bilme vurgusu ön plana çıkmaktadır. Özellikle velilerden bazıları “atalarını/ecdadını bilmeyen bir insan geleceğe dönük bir şey yapamaz” ifadesini sıklıkla kullanmıştır. Bazı veliler doğrudan “Türk tarihinin bilinmesini, öğrenilmesini isterim” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Sonuç olarak bu ifadelerin tamamı incelendiğinde veliler “geçmişini bilme”, “atalarını/ecdadını bilme” veya “Türk tarihini bilme” şeklinde farklı ifadeler kullanmış olsalar da velilerin çocuklarından kazanmalarını bekledikleri ilk bilgi, Türk tarihinin bilinmesidir.

170 veli “Geçmişte Yaşanan Zorlukları Bilme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde.

Bu beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şöyledir:

Veli21: “Bu vatanın nasıl kazanıldığını bilmesini isterim.”

Veli112: “Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşlarının Türk halkı için verdikleri mücadeleyi bilmelidir.”

Veli298: “Çocuklarımız geçmişte yaşanan zorlukları bilsinler, öğrensinler.”

Veli563: “Bu vatan için ne şehitler verildiğini öğrenme.”

Veli578: “Geçmişte yaşanan zorluklar bilinsin.”

112 veli çocuklarından “Kültür, Örf ve Adetlerini Bilme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şöyledir:

Veli11: “Zengin kültürel mirasımız, geleneklerimiz, çocuklar bunları bilmiyor.”

Veli64: “Eski dönemlerdeki gelenek ve görenekleri bilmesi önemlidir.”

Veli86: “Örf, adetlerimiz de var onları da öğrenmeliler.”

Veli234: “Kültür ve geleneklerimizi bilmeli.”

Veli653: “Türk örf ve adetlerini, nasıl yaşadıklarını bilmelidir.”

79 veli çocuklarından “Osmanlı Tarihi” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu beklentiye yönelik bazı veli ifadeleri şöyledir:

Veli23: “Osmanlı tarihini iyi bir şekilde bilmesi gerekir.”

Veli300: “Osmanlı devletinin nasıl yönetildiğini, adaletini, nasıl gelişerek büyük bir devlet haline geldiğini bilmesini isterim.”

Veli321: “Osmanlı’yı yani bu devleti ve nasıl yaşadıklarını, nasıl yönettiklerini bilip öğrensin ki gerçek tarih bilgisi oradadır.”

Veli356: “Osmanlı tarihini öğrenmesi çok çok önemli.”

Veli479: “Hocam, Osmanlı tarihini, bilmeli.”

Veli700: “Daha çok diziler de var ama Osmanlı iyi öğrenilmeli.”

40 veli çocuklarından “Atatürk” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Veli75: “Atatürk’ü ve silah arkadaşlarını tanıyıp öğrenmelidir. Özellikle Kurtuluş Savaşında Atatürk’ün mücadelesi iyi bilinmelidir

Veli88: “Atatürk’ün hayatını herkesin bilmesi lazımdır.”

Veli333: “Atatürk’ü ve silah arkadaşlarını tanıyıp öğrenmeli.”

Veli601: “Atatürk hakkında en ince detayları bile bilmeli.”

Veli695: “Atatürk’ü ve Milli Mücadeledeki diğer kahramanları bilmek.”

22 veli “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Veli25: “Cumhuriyetin ilanını bilmeyen çocuklar var, ne zaman kurulmuş, nasıl olmuş bu önemli”

Veli89: “Ülkemizin tarihi, nasıl kurulduğu”

Veli333: “Cumhuriyet tarihini öğrenmesi gerekir.”

Veli542: “Cumhuriyeti dönem dönem bilmesi, öğrenmesi bence gerekli”

Veli888: “Cumhuriyetin ilanını bile bazı çocuklar bilmiyor, Cumhuriyeti, tarihini öğrenmeliler”

“Atatürk İlke ve İnkılapları”, “Padişahlar”, “Selçuklu Tarihi” ve “Türk-İslam Tarihi” başlıkları ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri ise şöyledir:

Veli109: “Atatürk ilke ve inkılaplarını doğru anlamalıdır, bilmelidir.”

Veli763: “Atatürk ve İlkeleri, İnkılapları.”

Veli234: “Padişahların hayatı, Osmanlı ve diğer padişahlar dizilerdeki gibi değil bence.”

Veli950: “Mesela Selçuklu, Anadolu’ya nasıl geldiler. Malazgirt Savaşı var.”

Veli553: “Türk İslam Devletleri, tarihi, İslâm’ın bayraktarlığını yapmışlardı.”

Tablo 21 incelendiği zaman “Genel Tarih Bilgisi” teması adı altında veliler tarafından ifade edilmiş olan 6 farklı beklenti ortaya çıkmaktadır. Bu beklentilere yönelik veli görüşleri üzerinde durulacaktır.

74 veli çocuklarından “Tarih Bilgisi” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli98: “Geçmişte neler yaşandığını bilme.”

Veli145: “Tarihi olaylar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.”

Veli451: “Geçmişte yaşanan tarihe damga vurmuş olayların hepsini öğrensin.”

Veli678: “Tarih hakkında bir konuda kendi görüşünü savunabilecek yeterli bilgiye sahip olsun.”

Veli745: “Geçmişteki olayları bilsin, neler oldu, nasıl oldu. Bunları kavramalı.”

54 veli çocuklarından “Dünya Tarihi ve Diğer Medeniyetler” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli99: “Farklı devletlerin ve milletlerin tarihini bilmelidir.”

Veli399: “Eskiden yaşamış uygarlıkları bilme.”

Veli567: “Diğer dünya devletlerinin yakın ve uzak tarihleri hakkında genel çerçeve bilgileri edinmesi iyi olur.”

Veli881: “Birçok medeniyet var ne bileyim Çin, Mısır gibi bunları da öğrenmeli.”

Veli950: “Geçmişten günümüze uygarlıklar bilme, tanıma.”

50 veli çocuklarından “Savaşlar” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri şöyledir:

Veli13: “Birinci ve İkinci Dünya Savaşını bilme.”

Veli112: “Çanakkale, Kurtuluş Savaşı ayrıca Dünya savaşlarını bilmesi çok önemlidir.”

Veli125: “Geçmişte yapılan savaşlar ve sonuçlarını bilmesi, öğrenmesi gerek diye düşünüyorum.”

Veli789: “Geçmişimizdeki savaşları, mağlubiyetleri bilse çok iyi olur.”

Veli795: “Yaptığımız savaşları bilmeli, dostunu düşmanını bilmesi için.”

“Yakın Dönem Tarih Bilgisi”, “Kronoloji Bilgisi” ve “İslam Tarihi” başlıkları ile ilgili velilerden bazılarının ifadeleri ise şöyledir:

Veli68: “Yakın dönem tarihini detayları ile bilmeli.”

Veli143: “Geçmişte yaşanan olayların kronolojik sırasını bilmek önemli.”

Veli186: “Olayları sırasıyla bilmeli, ben çocukların olayların tarihini bilmesini istiyorum.”

Veli657: “İslam dünyası hakkında bilgi sahibi olması.”

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi çok genel bir ifade olarak “tarih bilgisi”, “tarih bilgisine sahip olma” ayrıca “medeniyetleri tanıma” ve hem Türk tarihinde hem de dünya tarihinde çok önemli bir yere sahip olan “savaşlar” velilerden bir kısmı tarafından beklenti olarak vurgulanmıştır. Ayrıca çok az veli tarafından ifade edilmiş olsa da “yakın dönem tarih bilgisi”, “kronoloji bilgisi” ve “İslam tarihi” bilgisi de diğer beklentiler arasındadır.

“Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.” Sorusunun analizi:

Yarı yapılandırılmış formda yer alan *lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.* Sorusuna yönelik öğrenci velilerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğrenci Velilerinin Tarih Dersi Alan Çocuklarından Beceri Boyutunda Beklentileri

Tema	Kod	f
Tarihsel Düşünme Becerileri		
	Objektif Tarih Bilgisine Ulaşma	61
	Tarihi Olayları Yorumlama	23
	Empati Kurabilme	4

Tablo 22 incelendiğinde “Tarihsel Düşünme Becerileri” adıyla temalaştırılan 3 farklı beklenti ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu beklentilerin de çok az veli tarafından ifade edildiği görülmektedir.

61 veli çocuklarından “Objektif Tarih Bilgisine Ulaşma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli234: “Doğru tarih bilgisi nedir, ne değildir? Öğrenmesi gerekir.”

Veli403: “Tarihle ilgili kesin, net, belgeye dayalı, objektif, tarafsız bilgiler edinebilmelidir”

Veli509: “Geçmişteki yanlış bilgiler yerine, gerçeğin, doğru bilginin öğrenilmesi.”

Veli 546: “Tarihi objektif ve gerçekçi öğrenme yollarını, becerisini kazanması.”

Veli876: “Güvenilir kaynaklar kullanılarak doğru tarih bilgisine ulaşmasını isterim.”

Veli967: “Tarihi en iyi ve en doğru şekilde öğrenip, uygulamalıdır.”

23 veli çocuklarından “Tarihi Olayları Yorumlama” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli456: “Tarihi olayları muhakeme edebilme.”

Veli478: “Günümüzde gerçekleşen güncel olayları değerlendirip yorumlayabilmelidir.”

Veli567: “Tarihi olaylar ile ilgili özgürce eleştiriler yapabilme becerisi kazansın.”

Veli981: “Olaylar üzerinde doğru yorum yapabilme.”

4 veli ise çocuklarından “Empati Kurabilme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Örneğin bir velinin bu konuda yazmış olduğu ifade şu şekildedir:

Veli893: “Olayları o günün şartlarını göz önünde bulundurarak değerlendirebilsin, o beceriyi kazansın.”

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere çok az da olsa “Objektif tarih bilgisine ulaşma” başlığı ile veliler öğrencilerin doğru yöntemleri kullanarak doğru tarih bilgisine ulaşmalarını gerekli görmektedir. Burada ifade edilen beklenti ise ancak tarihsel düşünme becerileri yoluyla elde edilebilir. Ayrıca “Tarihi olayları yorumlama” ve “Empati” başlığı da bunlar içerisinde yer almaktadır.

“Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi değerleri/temel değerleri kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.” Sorusunun analizi:

Yarı yapılandırılmış formda yer alan *lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi değerleri/temel değerleri kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.* Sorusuna yönelik öğrenci velilerinin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğrenci Velilerinin Tarih Dersi Alan Çocuklarından Değerler Boyutundaki Beklentileri

Tema	Kod	f
Tarih Bilinci		
	Geçmişten Ders Çıkarma	231
	Geçmişini Bilerek Geleceğine Yön Verme	202
	Tarih Bilinci/Milli Bilinç	117
	Cumhuriyet/Demokrasi/Bağımsızlık	10
Vatanseverlik		
	Vatanını/Milletini Sevmek	163
	Vatana/Millile Faydalı Olma	40
	Bayrak Sevgisi	22
	Milli Birlik ve Beraberlik Düşüncesi/Vatandaşlık Duygusu	15
Milli Değerler		
	Milli/Manevi/Ahlaki/ Değerlere Sahip Olma	180

Tablo 23 incelendiği zaman değer boyutuyla ilgili veli beklentileri “Tarih Bilinci”, “Vatanseverlik” ve “Milli Değerler” temaları altında birleştirilmiştir. İlk belirlenen tema “Tarih Bilinci” temasıdır. Bu tema altında “Geçmişten Ders Çıkarma”, “Geçmişini Bilerek Geleceğine Yön Verme”, “Tarih Bilinci/Milli Bilinç” ve “Cumhuriyet/ Demokrasi/ Bağımsızlık” şeklinde veli beklentileri ortaya çıkmaktadır.

231 veli çocuklarından “Geçmişten Ders Çıkarma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli34: “Tarihi olay ve olgulardan ders çıkarabilme.”

Veli268: “Geçmişte yapılan hatalardan ve başarılarından ders çıkarmalıdır.”

Veli390: “Tarihten nasıl ders alacağını bilmeli.”

Veli567: “Geçmişten ders alıp aynı hatalara düşmemesini isterim.”

Veli745: “Tarihi şahsiyetlerden örnek, ders alınmalı.”

Geçmişten ders çıkarma veya tarihten ders çıkarma şeklinde veliler tarafından ifade edilen görüşler incelendiğinde velilerin tarihe yükledikleri anlamda ortaya çıkmaktadır. Veliler geçmişin ancak ders çıkarılabilirse faydalı olacağını diğer bir ifade ile tarihi öğrenmenin temel amacının tarihten ders çıkarma olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca geçmişte yapılan hataların tekrarlanmamasıdır. Örneğin bir veli “Geçmişten ders çıkarmalıdır bu da ancak geçmiş, atalarını, neler yaptıklarını bilerek onların yaptıkları hataları yapmama şeklinde olur, olmalıdır (Veli15)” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

202 veli çocuklarından “Geçmişini Bilerek Geleceğine Yön Verme” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli5: “Bir öğrenci tarihi, geçmişini iyi bilirse geleceğe daha iyi hazırlanır.”

Veli 96: “Geçmişte yapılan hatalardan çıkarılacak sonuçlarla geleceğini doğru ve sağlam temeller üzerine inşa etme.”

Veli231: “Geçmişten çıkardığı bilgilerle geleceğine yön vermesi.”

Veli366: “Bir birey tarihini bilmeden, geçmişini bilmeden geleceğini göremez.”

Veli901: “Tarihten çıkardığı ders ile yolunu çizebilecek bir birey olmasını isterim.”

Velilerden bir kısmı geçmişin/geçmişimizin öğrenciler için bir nevi yol haritası olduğunu düşünmektedirler. Örneğin bir veli, *“Geleceğimize güvenle bakabilmek için geçmişte yaşadığımız olayları bilmeli, öğrenmeli, kavramalıdır (Veli245)”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

117 veli çocuklarından “Tarih Bilinci/Milli Bilinç” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli88: “Tarih bilinci kazanma.”

Veli456: “Tarih şuuru.”

Veli800: “Tarih şuurunu bilerek dostu kim düşmanı kim bilmesini isterim.”

Veli831: “Bilinçli, tarih şuurunu kazanmış olması da önemli. Bu da tarih dersleri yoluyla olabilir.”

Veli945: “Milli şuur ve benliği kazanma.”

Velilerin tarih bilinci kavramına yükledikleri anlam bilinçli, şuurlu birey olmadır. Bunun da öğrencilerin geçmişi hakkında bilinçli, şuurlu ve bilgili bireyler olmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bir veli *“Tarihi hakkında, geçmişi hakkında bilinç kazansın, bilinçli olsun (Veli643)”* şeklinde bir ifade kullanmıştır.

“Cumhuriyet/Demokrasi/Bağımsızlık” vurgusuna yönelik ise veliler *“Cumhuriyet, demokrasi ve bağımsızlığın önemini bilmeli (Veli69)”*, *“En büyük değerlerimiz demokrasi ve bağımsızlıktır. Bunu da tarih dersleri yoluyla kazanması gerekir (Veli503)”* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Tablo 23 incelendiği zaman “Vatanseverlik” teması altında “Vatanını/Milletini Sevmek”, “Vatana/Milllete Faydalı Olmak”, “Bayrak Sevgisi” ve “Milli Birlik ve Beraberlik Düşüncesi/Vatandaşlık Duygusu” şeklinde veli beklentileri ortaya çıkmaktadır.

163 velinin çocuklarından “Vatanını, Milletini Sevmek” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde olduğu görülmektedir. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli221: “Vatanına sahip çıkma.”

Veli455: “Vatan, millet sevdalısı bir birey olması en büyük isteğim.”

Veli499: “Vatanımızın ne kadar kıymetli olduğunu bilip, öğrenmeli.”

Veli651: “Vatanını seven, koruyan biri olması, vatansever bir çocuk yetişsin.”

“Vatanını sevmek”, “vatana sahip çıkma”, “vatanın kıymetini bilme”, “vatan-millet sevdalısı olma” şeklinde farklı ifadelerle veliler tarafından belirtilen bu beklenti toplumsal kaynaşmayı sağlayan en önemli bileşenlerden biri olan vatanseverlik değerini veli bakış açısıyla ortaya koymaktadır.

40 veli çocuklarından “Vatana, Millete Faydalı Olma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli134: “Ülkesi için her zaman fedakârlık yapma düşüncesinde olmalı.”

Veli409: “Vatana, millete faydalı işler yapma.”

Veli450: “Ayrıca vatana, millete hayırlı bir evlat olmasını da istiyorum.”

Veli607: “Vatanına ve milletine minnettar olmalıdır.”

“Bayrak Sevgisi” ve “Milli Birlik ve Beraberlik Düşüncesi/Vatandaşlık Duygusu” vurgusuna yönelik ise veliler “Türk bayrağına yakışan bir birey olması (Veli133)”, “Bayrak, sevgisini kazanma (Veli296)”, “İyi bir vatandaş olmalı (Veli503)”, “Milli birlik, beraberlik düşüncesine sahip bir birey olarak yetişmesi önemlidir (Veli559)” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Son olarak 180 veli ise çocuklarından “Milli/Manevi/Ahlaki Değerlere Sahip Olma” başlığı ile kodlanan beklenti içerisinde. Bu başlık ile ilgili bazı veli beklentileri şöyledir:

Veli78: “Değerlerimizi bilmeli, yaşamalı.”

Veli109: “Milli değerleri tanınması ilk kazanması gereken şeylerden.”

Veli346: “Milli, manevi, ahlaki ve dini değerlerin önemini bilme.”

Veli409: “Vatan, millet, bayrak, din vb. değerlere sahip olma.”

Veli775: “Kutsal değerlere bağlı olma.”

Sonuç olarak velilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik olarak toplam 6 tema çerçevesinde tarih derslerinden beklentileri ortaya çıkmaktadır. Bu temalar bilgi boyutunda “Türk Tarih Bilgisi”, “Genel Tarih Bilgisi”; beceri boyutunda, “Tarihsel Düşünme Becerileri”; değer boyutunda ise “Tarih Bilinci”, “Vatanseverlik” ve “Milli Değerler”dir. Velilerin çoğunluğu bilgi boyutunda Türk tarihinin bilinmesi yönünde beklenti içerisinde. Bunu daha çok “geçmişimizi bilme”, “kültür, örf, adetlerimizi tanıma” ve “Osmanlı tarihini bilme” gibi farklı şekillerde ifade etmişlerdir. “Genel Tarih Bilgisi” teması altında ise “dünya tarihi”, “savaşlar”, “yakın tarih bilgisi”, “kronoloji bilgisi” ve “İslam tarihi” şeklinde beklentiler ortaya çıkmaktadır. Velilerin değer kazanımlarına

yönelik en fazla vurguladıkları husus “geçmişten ders çıkarma” ve “geçmişini düşünerek geleceğe yön verme” şeklindedir. Ayrıca “vatanseverlik” ve “milli değerleri” vurgulayan ifade ve beklentilerde yüksek orandadır. Beceri boyutunda sınırlı sayıda velinin görüş belirttiği görülmektedir. Bu beklentiler “objektif bilgiye ulaşma” ve “tarihi olayları yorumlama” şeklinde ortaya çıkmış yalnızca 4 veli “empati becerisine” değinmiştir. Bu bulgulara göre velilerin tarih derslerinden daha çok “bilgi” ve “değer” ağırlıklı kazanımları önceledikleri, “beceri” boyutunda ise bu beklentilerinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.3. Nicel ve Nitel Verilere İlişkin Bulguların Karşılaştırılması ve Yorum

4.3.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

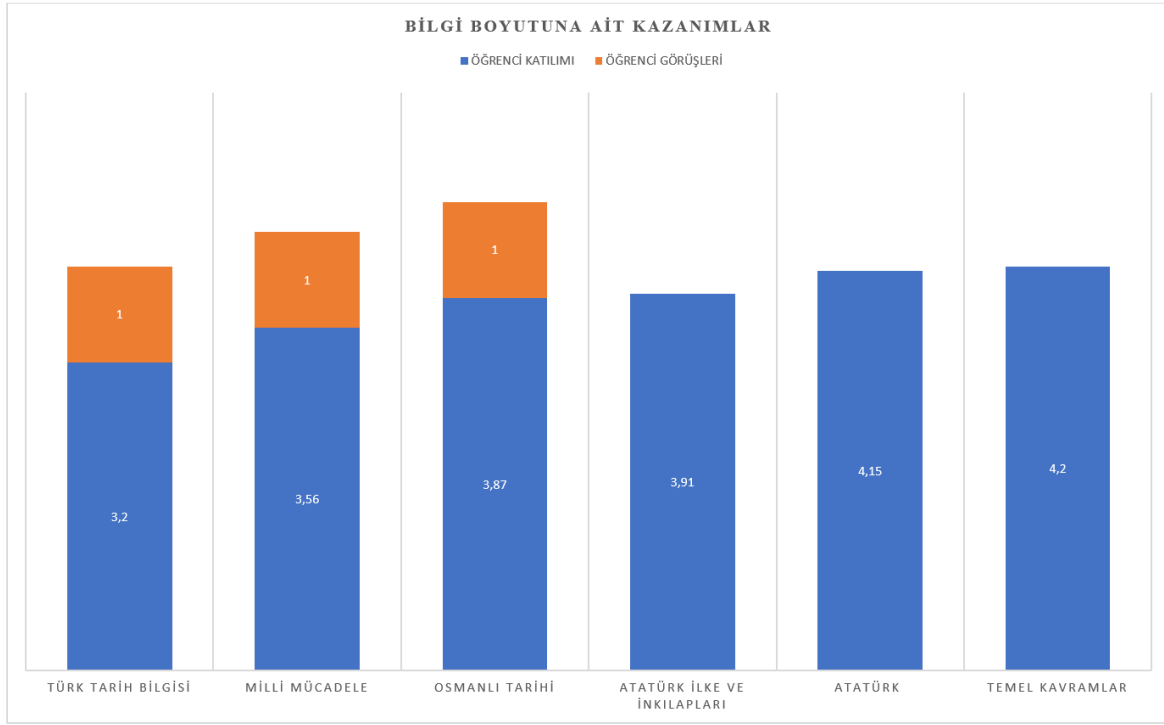
Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaöğretim tarih eğitim sisteminin en önemli çıktısı olan öğrencilerin tarih dersleri bilgi, beceri ve değer kazanımları ölçeğine katılım düzeyleri ile öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüş ve beklentileri arasında ortak noktalar belirlenmiştir. Bu amaçla bu alt probleme ait sorulara ilişkin analiz sonuçları aşağıda grafik tablolar halinde verilmiştir.

4.3.1.1. Öğrencilerin Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeğinde Bilgi Boyutu Kazanımlarına Katılım Durumu İle Öğrencilerin, Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Bilgi Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Ortak Noktalar Nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bu alt başlıkta tarih dersleri genel amaçları ölçeğinde bilgi boyutu kazanımlarına yönelik olarak lise son sınıf öğrencilerinin katılım durumu ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerinin bilgi boyutuna yönelik görüşleri arasındaki ortak noktalar değerlendirilmiştir. Bu amaçla bu alt probleme yönelik olarak öğrenci katılım düzeyleri öncelikle öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile ayrı ayrı daha sonra ise tüm unsurlar birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

“Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.



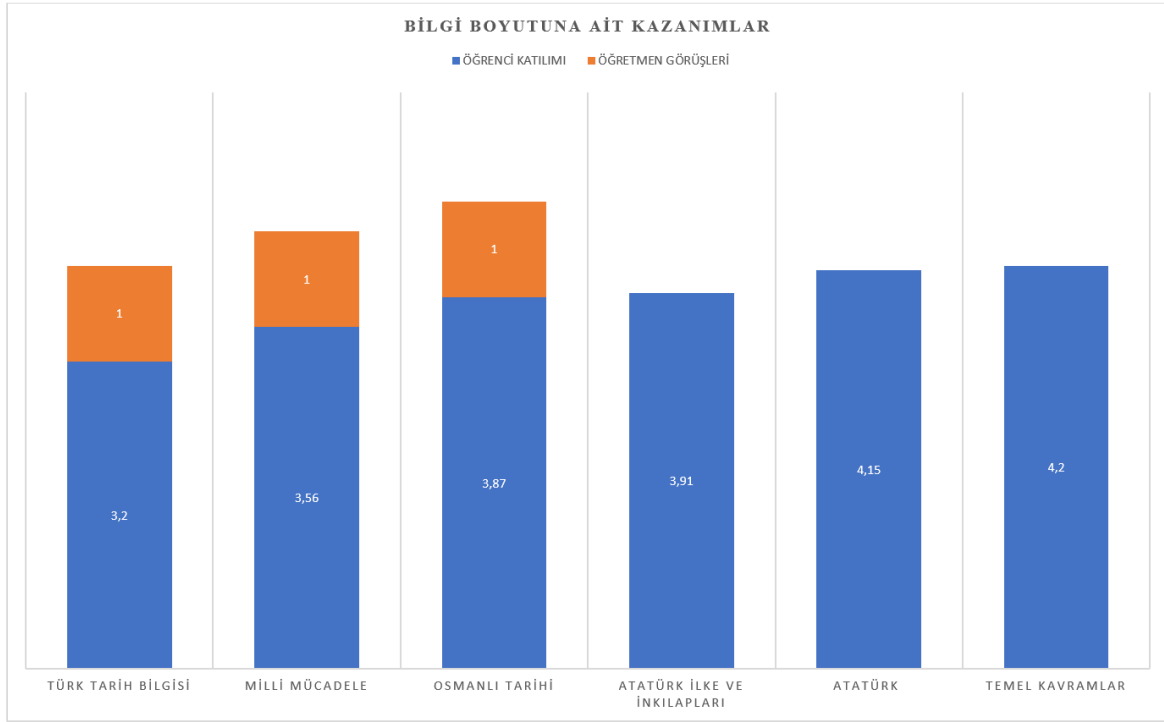
Şekil 11. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğrenci

Öğrencilerin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğrencilerin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri karşılaştırıldığında “Türk Tarih Bilgisi”, “Milli Mücadele” ve “Osmanlı Tarihi” başlıklı kazanımların ortak olduğu görülmektedir. Aynı durum öğretmen görüşleri içinde geçerlidir (Tablo 18). Yine Öğretmen görüşlerinde olduğu gibi “Atatürk İlke ve İnkılapları”, “Temel Kavramlar” ve “Atatürk” başlıklarına yönelik herhangi bir ifade ise bulunmamaktadır. Öğrenci görüşlerinde bulunmayan bu üç unsur aynı zamanda öğrencilerin bilgi boyutunda en fazla kazandıklarını düşündükleri üç kazanım unsurudur.

“Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile tarih öğretmenlerinin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?”

Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

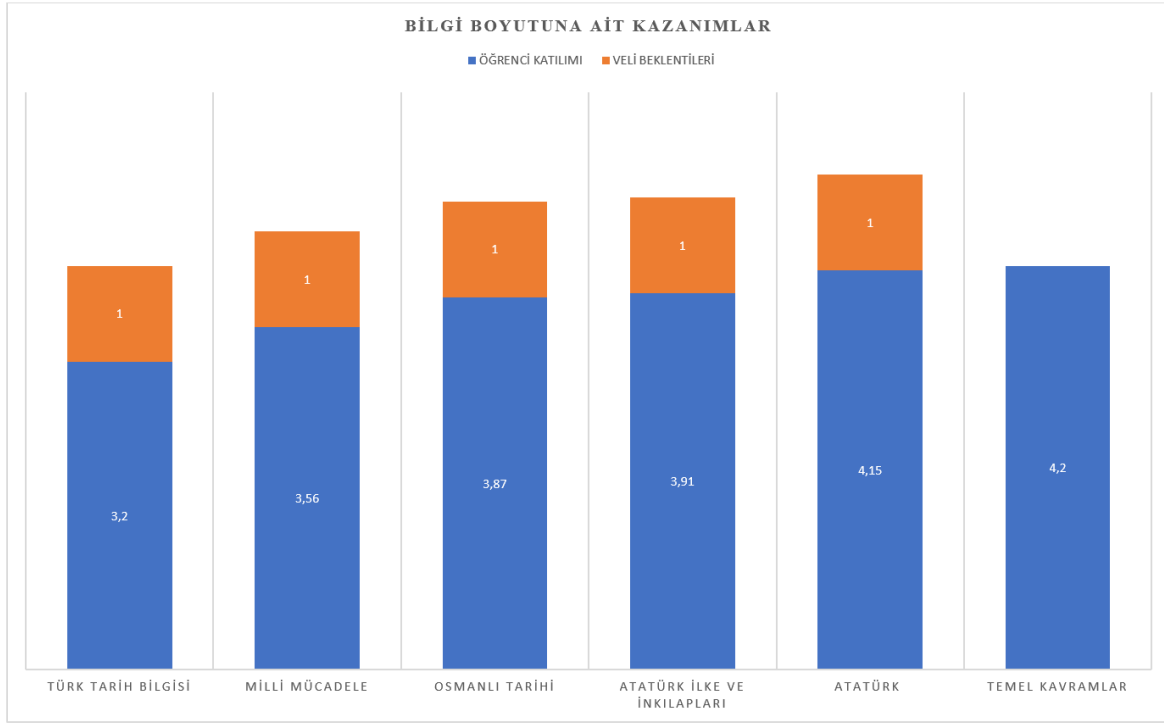


Şekil 12. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğretmen

Öğrencilerin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğretmenlerin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri karşılaştırıldığında “Türk tarih Bilgisi”, “Milli Mücadele” ve “Osmanlı Tarihi” başlıklı kazanımların ortak olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinde “Atatürk İlke ve İnkılapları”, “Temel Kavramlar” ve “Atatürk” başlıklarına yönelik herhangi bir ifade ise bulunmamaktadır. Öğretmen görüşlerinde bulunmayan bu üç unsur aynı zamanda öğrencilerin bilgi boyutunda en fazla kazandıklarını düşündükleri üç kazanım unsurudur.

“Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğrenci velilerinin bilgi boyutu ile ilgili beklentileri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

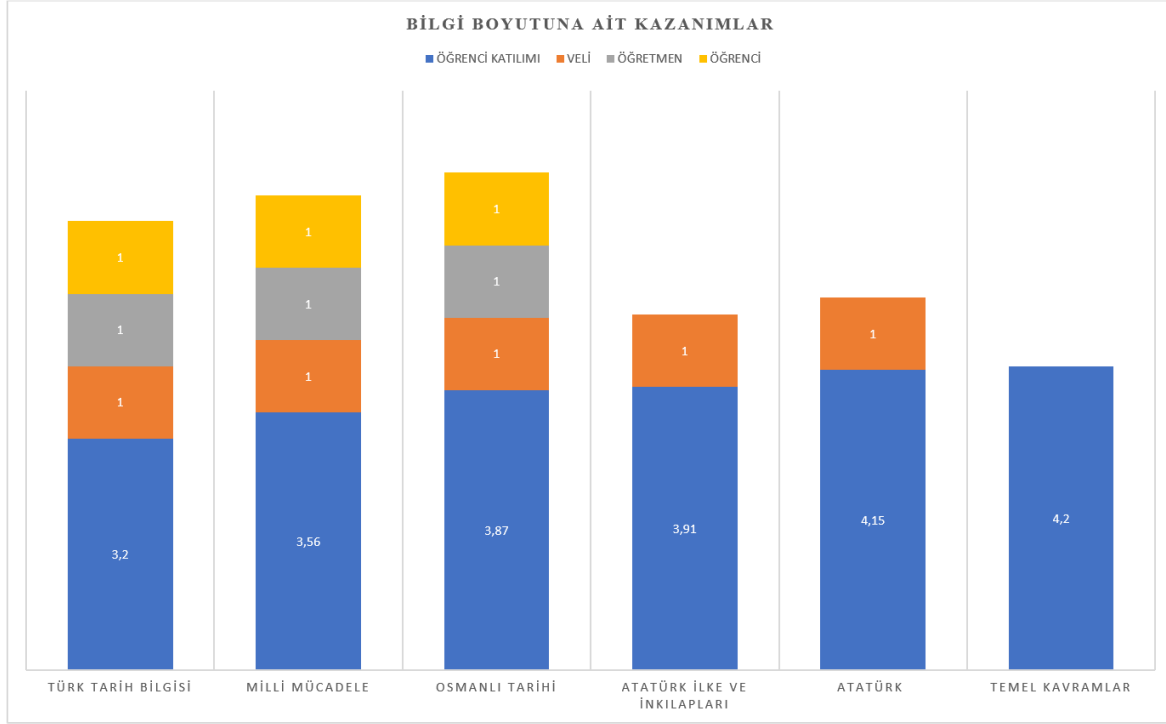


Şekil 13. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-veli

Öğrencilerin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile velilerin bilgi boyutu ile ilgili beklentileri arasındaki “Temel Kavramlar” başlığı altındaki kazanım dışında diğer tüm kazanımların ortak olduğu görülmektedir. Veli görüşlerinde bulunmayan bu kazanım ifadesi aynı zamanda öğrencilerin bilgi boyutunda en fazla kazandıklarını düşündükleri unsurdur. Aynı zamanda veli beklentilerinde “Türk Tarih Bilgisi” teması en sık vurgulanan unsur olmakla (Tablo 21) birlikte öğrencilerin bu kazanım ifadesine katılım oranı diğer kazanımlara göre en düşük seviyededir. Ayrıca “Milli Mücadele”, “Atatürk İlke ve İnkılapları”, “Atatürk” ve “Osmanlı Tarihi” başlıkları veli beklentileri içerisinde de bulunan diğer kazanım ifadeleridir.

“Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerinin bilgi boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.



Şekil 14. Bilgi boyutuna ait grafik tablo, tüm unsurlar

Şekil 14 incelendiğinde bilgi boyutuna ait 6 farklı kazanım ve bu kazanımlara yönelik olarak öğrenci katılım oranları ile öğrenciler, tarih öğretmenleri ve velilerin bilgi boyutuna yönelik beklenti ve görüşleri içerisinde bu kazanım ifadeleri ile ortak olan unsurlar görülmektedir. Daha önce araştırmanın birinci alt probleminde lise son sınıf öğrencilerine bilgi boyutuna yönelik olarak altı farklı maddeye katılım durumları sorulmuş ve bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 11’de açıklanmıştı. Ayrıca velilerin tarih derslerinde bilgi boyutuna yönelik beklentileri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 21, öğretmenlerin bilgi boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 18 ve öğrencilerin bilgi boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili bulgular ise Tablo 15’te verilmişti. Şekil 14’e göre üç kazanım ifadesinin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ortak olduğu görülmektedir. Bunlar “Türk Tarih Bilgisi”, “Millî Mücadele” ve “Osmanlı Tarihi” başlıklı kazanımlardır. Bunun yanında öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinden hiçbiri ile ortak olmayan kazanım başlığı “Temel Kavramlar”dır.

“Türk Tarih Bilgisi” başlıklı kazanım Tablo 11’de görüleceği gibi *“Türk tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gerekli bilgileri kazanmaktayım”* ifadesi şeklinde ve 3,20 ortalama ile öğrencilerin en az katıldıkları bilgi boyutuna ait kazanımdır. Bu kazanım başlığına yönelik olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin “Türk Tarih Bilgisi” teması altında görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Velilerin “Türk Tarih Bilgisi”ne yönelik beklentileri “Türk Tarihini Bilme”, “Geçmişte Yaşanan Zorlukları Bilme” ve “Kültür, Örf ve Adetleri Bilme” şeklinde kodlanmıştır (Tablo 21). Öğretmenlerin bu kazanım ifadesine yönelik görüşleri

“Osmanlı Tarihine Olan İlgi” ve “Cumhuriyet Tarihine Olan İlgi” (Tablo 18), öğrencilerin ise “Osmanlı Tarihi”, “İslamiyet Öncesi Türk Tarihi”, “Cumhuriyet Tarihi” ve “Türk-İslam Tarihi” (Tablo 15) şeklindedir.

“Milli Mücadele” başlıklı kazanım ifadesine yönelik olarak da öğrenci, öğretmen ve velilerin “Türk Tarih Bilgisi” teması altında görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Velilerin bu kazanım ifadesine yönelik görüşleri “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi”, öğretmen görüşleri “Cumhuriyet Dönemine Olan İlgi” ve öğrenci görüşleri ise “Cumhuriyet Tarihi” şeklinde kodlanmış olan ifadelerdir. Veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerde içerisinde ortak olan son kazanım ifadesi “Osmanlı Tarihi” başlığıdır.

“Atatürk İlke ve İnkılapları” ve “Atatürk” başlıklı kazanım ifadelerine yönelik yalnızca veli beklentileri içerisinde yer alan aynı isimli kodlamalar karşılık gelmektedir. “Temel Kavramlar” başlıklı kazanıma ise öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde karşılık gelen herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

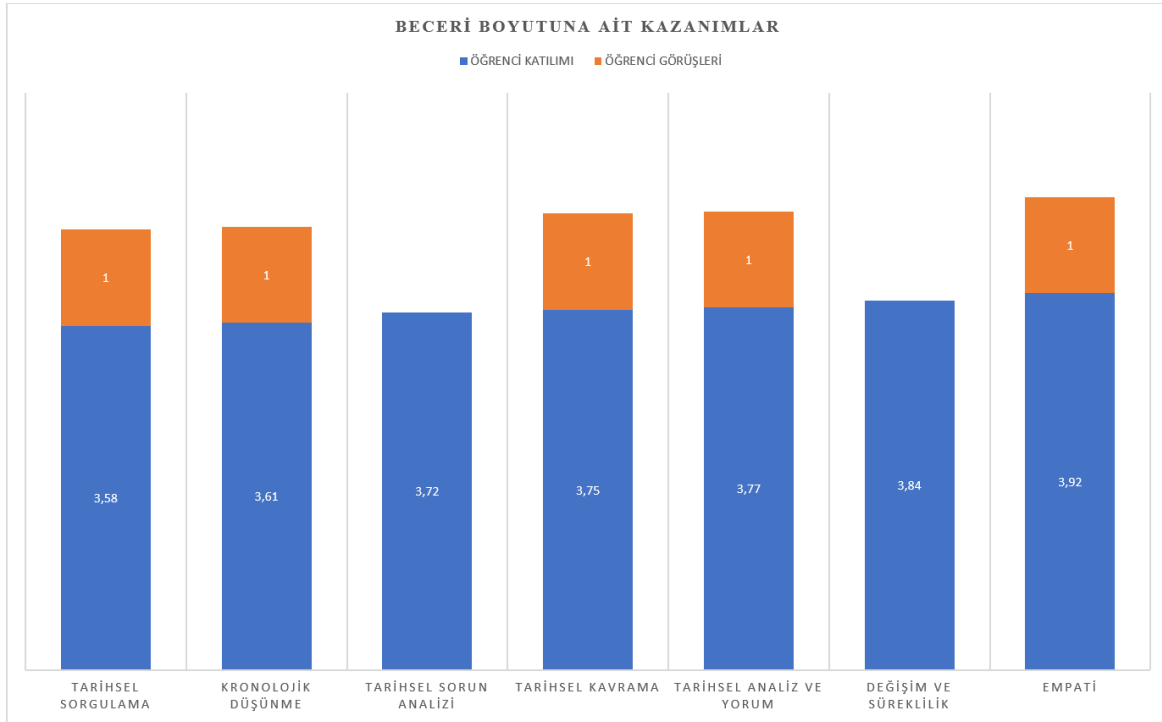
4.3.1.2. Öğrencilerin Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeğinde Beceri Boyutu Kazanımlarına Katılım Durumu ile Öğrenciler, Tarih Öğretmenleri ve Öğrenci Velilerinin Beceri Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Ortak Noktalar Nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bu alt başlıkta tarih dersleri genel amaçları ölçeğinde beceri boyutu kazanımlarına yönelik olarak öğrenci katılım durumu ile öğrencileri, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerinin beceri boyutuna yönelik görüşleri arasındaki ortak noktalar değerlendirilmiştir. Bu amaçla bu alt probleme yönelik olarak öğrenci katılım düzeyleri öncelikle veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ayrı ayrı daha sonra ise tüm unsurlar birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

“Lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?”

Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

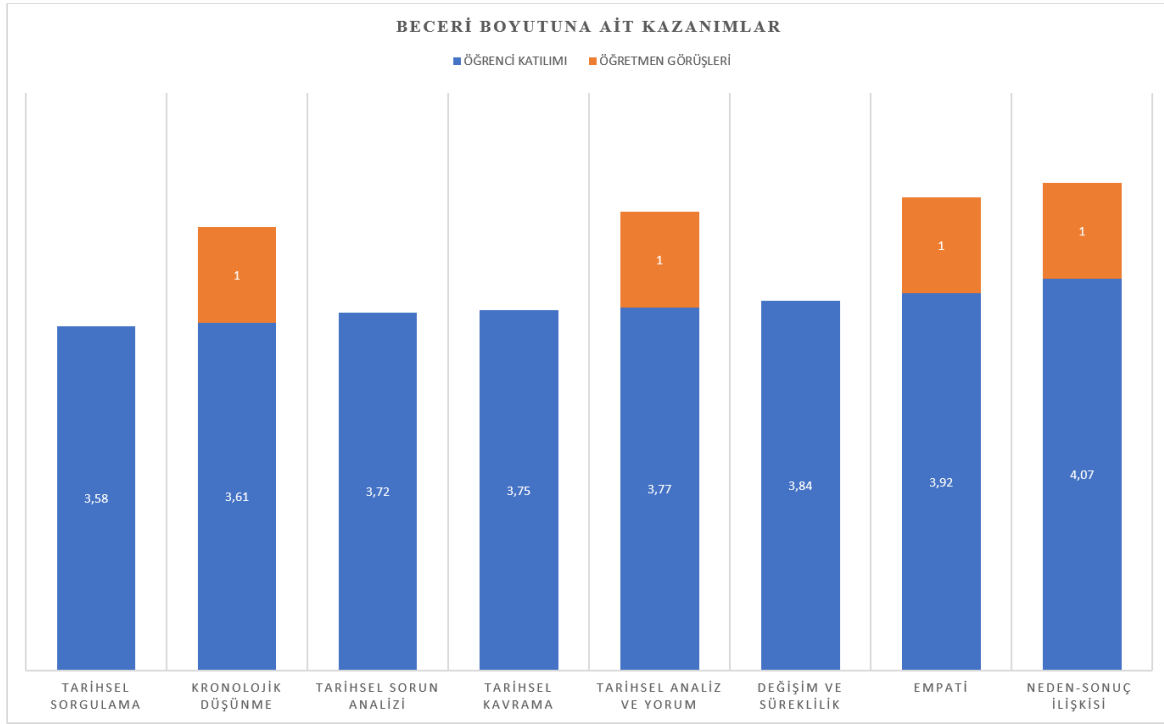


Şekil 15. Beceri boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğrenci

Öğrencilerin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğrencilerin beceri boyutu ile ilgili görüşleri karşılaştırıldığında 6 beceri boyutunun ortak olduğu görülmektedir. Bunlar “Kronolojik Düşünme”, “Tarihsel Kavrama”, “Neden-Sonuç İlişkisi Kurma”, “Tarihsel Sorgulama”, “Tarihsel Analiz ve Yorum” ve “Empati” becerileridir. Ortak olmayan becerileri ise “Değişim ve Süreklilik” ve “Tarihsel Sorun Analizi” becerileridir. Ayrıca ortak olan beceriler içerisinde öğrenci görüşlerinde “Empati”, “Neden-Sonuç İlişkisi” ve “Analiz ve Yorum” öğrenciler tarafından en fazla kazanıldığı düşünülen beceriler olarak ortaya çıkmakta iken (Tablo 16) öğrencilerin katılım düzeylerinde “Neden-Sonuç İlişkisi” en yüksek ortalamaya sahiptir.

“Lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile tarih öğretmenlerinin beceri boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

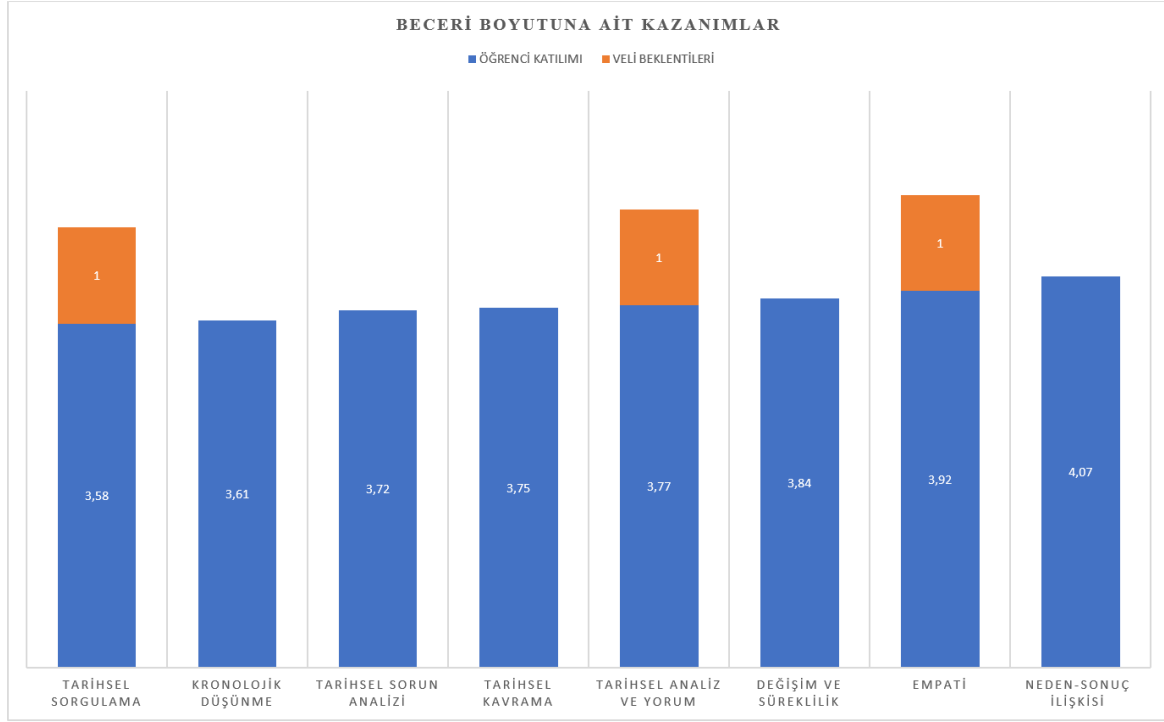


Şekil 16. Beceri boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğretmen

Öğrencilerin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğretmenlerin beceri boyutu ile ilgili görüşleri karşılaştırıldığında 4 unsurun ortak olduğu görülmektedir. Bunlar “Kronolojik Düşünme”, “Neden-Sonuç İlişkisi Kurma”, Tarihsel Analiz ve Yorum” ve “Empati” becerileridir. Ortak olan bu beceriler içerisinde “Neden-Sonuç İlişkisi” hem öğretmen görüşlerinde (Tablo 19) hem de öğrenci katılımında en yüksek orana sahiptir.

“Lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğrenci velilerinin beceri boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

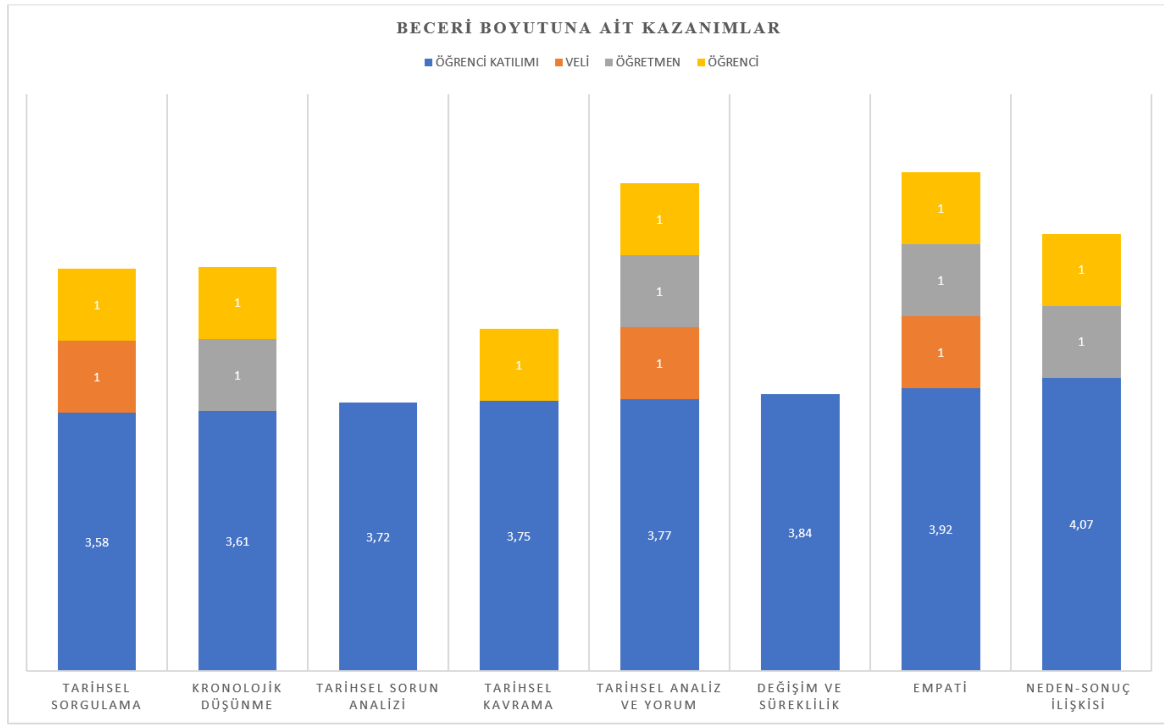


Şekil 17. Beceri boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-veli

Şekil 17 incelendiğinde öğrencilerin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile velilerin beceri boyutu ile ilgili görüşleri arasında ortak kazanım unsurlarının “Tarihsel Sorgulama”, “Tarihsel Analiz ve Yorum” ve “Empati” becerileri olduğu görülmektedir. Tarihsel düşünme becerilerini ifade eden diğer unsurlar ise veli görüşleri içerisinde bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan veliler beceri boyutuna yönelik olarak çok düşük bir beklenti düzeyine sahiptir (Tablo 22). Bunlar içerisinde objektif tarih bilgisine ulaşma en yüksek beklentiyi oluştururken, bunu tarihi olayları yorumlama beklentisi izlemektedir. Yalnızca sınırlı sayıda veli ise en önemli tarihsel düşünme becerilerinden olan tarihsel empati konusuna değinmiştir.

“Lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerinin beceri boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.



Şekil 18. Beceri boyutuna ait grafik tablo, tüm unsurlar

Şekil 18 incelendiğinde beceri boyutuna ait 8 farklı kazanım ve bu kazanımlara yönelik olarak öğrenci katılım oranları ile öğrenciler, tarih öğretmenleri ve velilerin beceri boyutuna yönelik görüşleri içerisinde bu kazanım ifadeleri ile ortak olan unsurlar görülmektedir. Daha önce araştırmanın birinci alt probleminde lise son sınıf öğrencilerine beceri boyutuna yönelik olarak sekiz farklı maddeye katılım durumları sorulmuş ve bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 12’de açıklanmıştı. Ayrıca velilerin tarih derslerinde beceri boyutuna yönelik beklentileri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 22, öğretmenlerin beceri boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 19 ve öğrencilerin beceri boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili bulgular ise Tablo 16’da verilmişti.

Şekil 18 incelendiğinde iki kazanım ifadesinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile ortak olduğu görülmektedir. Bunlar “Tarihsel Analiz ve Yorum” ve “Empati” becerilerini ifade eden kazanımlardır. Bunun yanında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinden hiçbiri ile ortak olmayan kazanımlar “Tarihsel Sorun Analizi” ve “Değişim ve Süreklilik” becerilerini ifade eden başlıklardır.

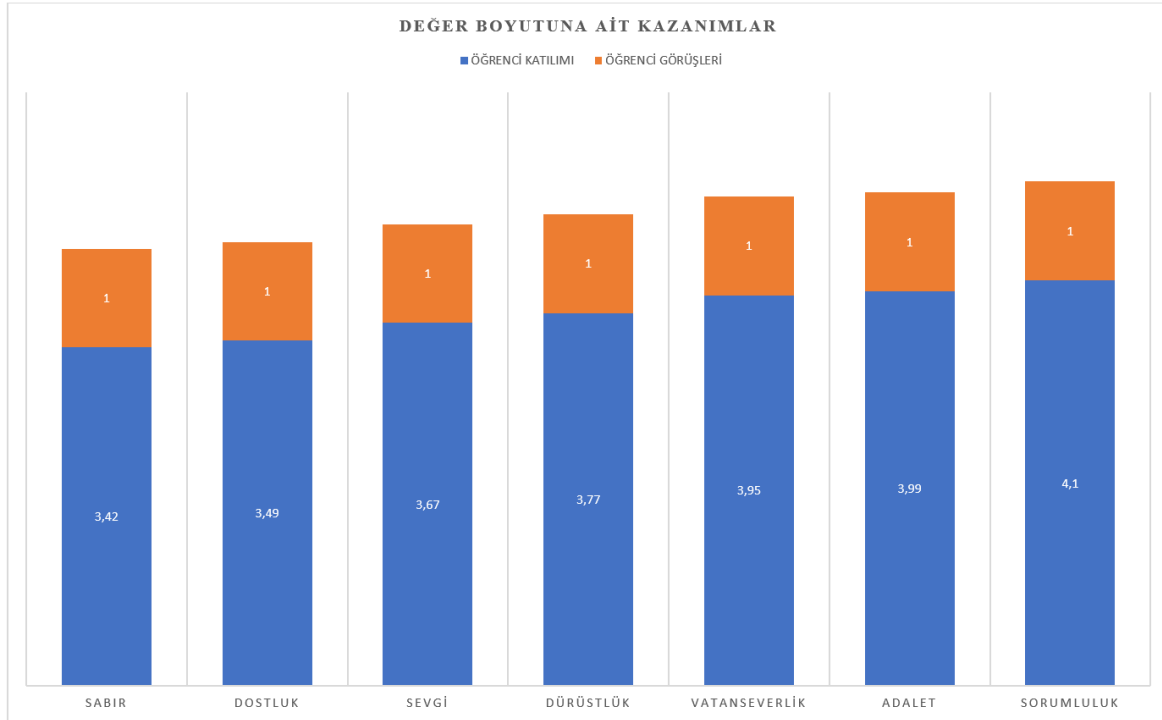
4.3.1.3. Öğrencilerin Tarih Dersleri Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeğinde Değer Boyutu Kazanımlarına Katılım Durumu İle Öğrenciler, Tarih Öğretmenleri ve Öğrenci Velilerinin Değer Boyutuna Yönelik Görüşleri Arasındaki Ortak Noktalar Nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bu alt başlıkta tarih dersleri genel amaçları ölçeğinde değer boyutu kazanımlarına yönelik olarak öğrenci katılım durumu ile öğrenciler, tarih öğretmenleri ve öğrenci velilerinin değer boyutuna yönelik görüşleri arasındaki ortak noktalar değerlendirilmiştir. Bu amaçla bu alt probleme yönelik olarak öğrenci katılım düzeyleri öncelikle öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile ayrı ayrı daha sonra ise tüm unsurlar birlikte değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

“Lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?”

Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.



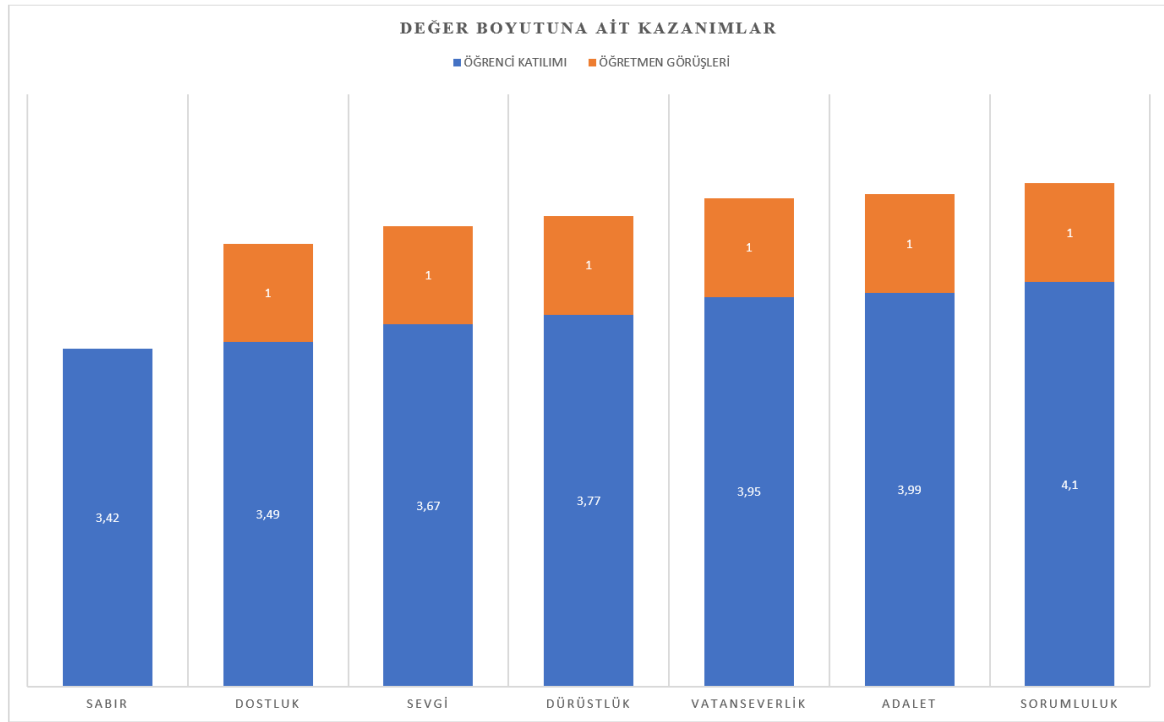
Şekil 19. Değer boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğrenci

Şekil 19 incelendiğinde öğrencilerin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğrencilerin değer boyutu ile ilgili görüşleri arasında tüm unsurların ortak olduğu görülmektedir. Bu değerler içerisinde öğretmen görüşlerinde olduğu gibi öğrenci görüşlerinde de “Vatanseverlik” en fazla kazanıldığı düşünülen değer olarak ortaya çıkmakta

iken (Tablo 17) öğrencilerin katılım düzeylerinde ise “Sorumluluk” en yüksek ortalamaya sahip değerdir.

“Lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile tarih öğretmenlerinin değer boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

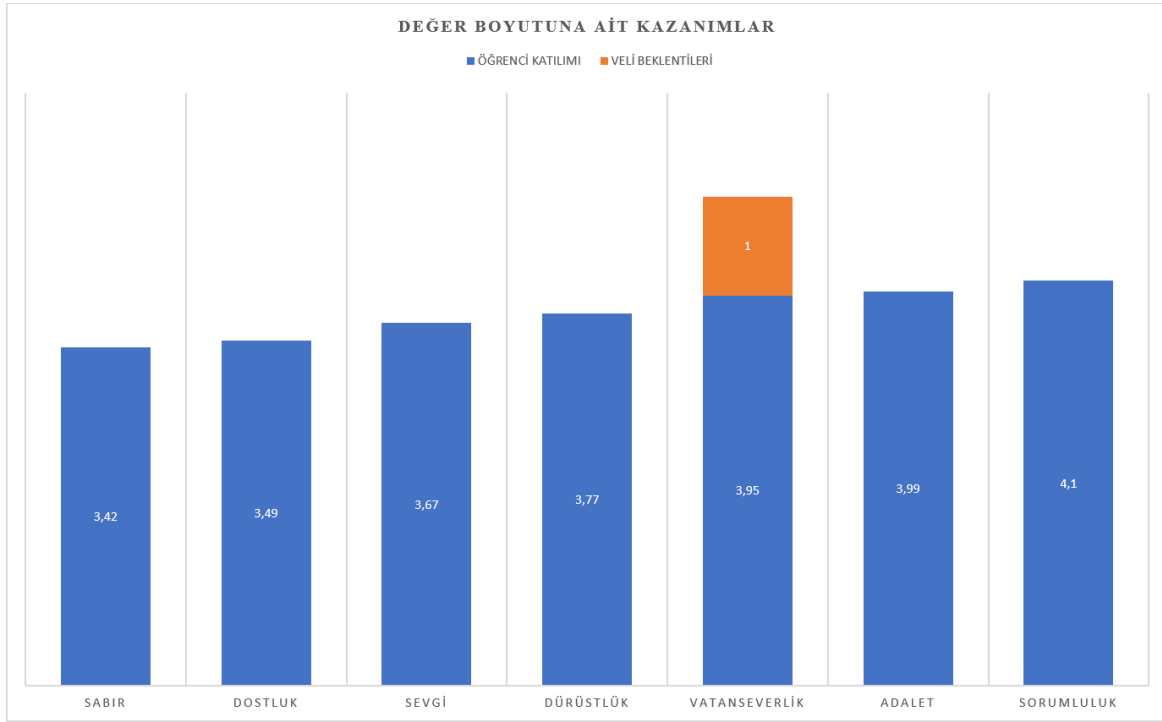


Şekil 20. Değer boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-öğretmen

Şekil 20 incelendiğinde öğrencilerin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğretmenlerin değer boyutu ile ilgili görüşleri arasında “Sabır” değeri dışındaki diğer 6 değerlerin ortak unsurlar olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca ortak olan değerler içerisinde öğretmen görüşlerinde “Vatanseverlik” en fazla kazanıldığı düşünülen değer olarak ortaya çıkmakta iken (Tablo 20) öğrencilerin katılım düzeylerinde ise “Sorumluluk” en yüksek ortalamaya sahip değerdir.

“Lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile öğrenci velilerinin değer boyutu ile ilgili görüşleri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.

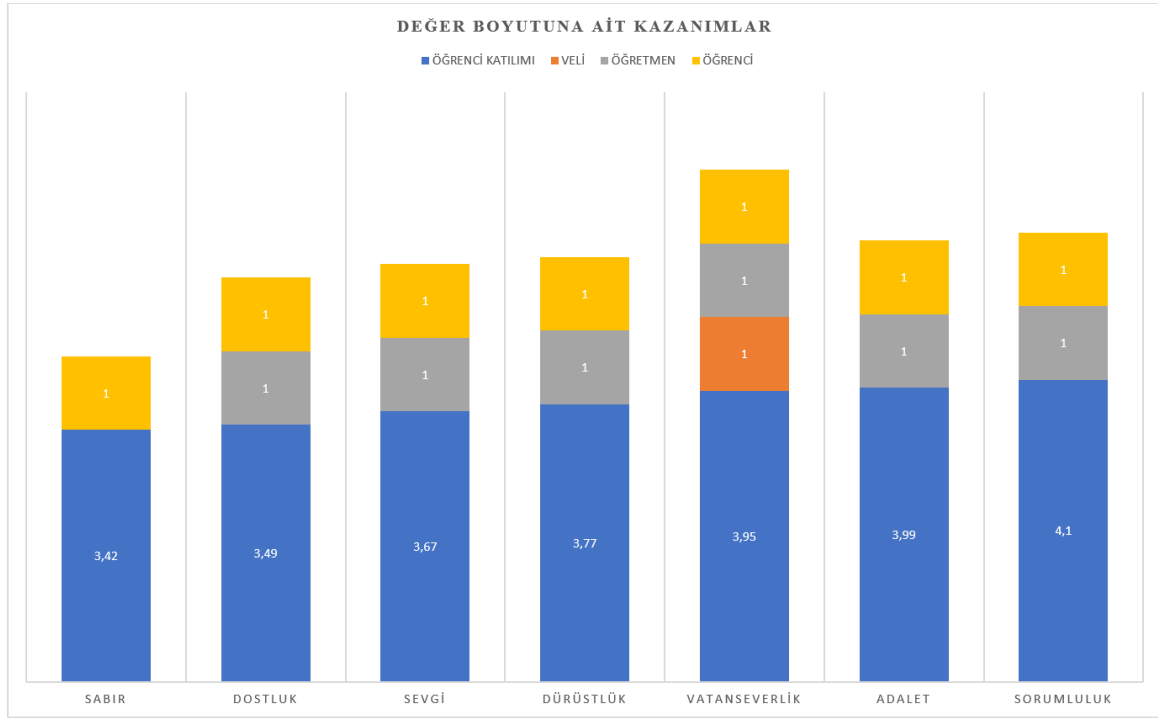


Şekil 21. Değer boyutuna ait grafik tablo, öğrenci-veli

Şekil 21 incelendiğinde öğrencilerin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile velilerin değer boyutu ile ilgili beklentileri arasında “Vatanseverlik” değeri ifadesinin ortak kazanım unsuru olduğu görülmektedir. Daha önce velilerin değer kazanımlarına yönelik beklentilerinin araştırıldığı çalışmada “Vatanseverlik”, “Tarih Bilinci”, ve “Milli Değerler” temalarının ortaya çıktığı görülmüştü (Tablo 23).

“Lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutundaki maddelere katılım düzeyleri ile lise son sınıf öğrencileri, tarih öğretmenleri ve velilerin değer boyutu ile ilgili görüş ve beklentileri arasındaki ortak noktalar nelerdir?” Sorusunun Analizi:

Bu alt probleme ait analiz sonuçları aşağıdaki grafik tabloda verilmiştir.



Şekil 22. Değer boyutuna ait grafik tablo, tüm unsurlar

Şekil 22 incelendiğinde değer boyutuna ait 7 farklı kazanım ve bu kazanımlara yönelik olarak öğrenci katılım oranları ile öğrenciler, tarih öğretmenleri ve velilerin beceri boyutuna yönelik görüşleri içerisinde bu kazanım ifadeleri ile ortak olan unsurlar görülmektedir. Daha önce araştırmanın birinci alt probleminde lise son sınıf öğrencilerine değer boyutuna yönelik olarak yedi farklı maddeye katılım durumları sorulmuş ve bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 13’te açıklanmıştı. Ayrıca velilerin tarih derslerinde değer boyutuna yönelik beklentileri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 23, öğretmenlerin değer boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 20 ve öğrencilerin değer boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili bulgular ise Tablo 17’de verilmişti.

Şekil 22 incelendiğinde yalnızca “vatanseverlik” değerinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile ortak olduğu görülmektedir. “Sabır” değeri öğrenci görüşleri ile ortak olmakla birlikte öğrencilerin ölçek katılımında en düşük ortalamaoya sahip değerdir. “Adalet”, “Dostluk”, “Dürüstlük”, “Sevgi” ve “Sorumluluk” değerlerinin hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri ile ortak olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci, öğretmen ve velilerin tarih derslerinde bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Aşağıda bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalarla birlikte tartışılmış ve sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

5.1. Bilgi Boyutuna Yönelik Sonuçlar

5.1.1. Nicel Veriler İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerine bilgi boyutuna yönelik olarak 6 farklı kazanım ifadesine katılım durumları sorulmuştur. Bu kazanım ifadeleri “*Türk tarih bilgisi*”, “*Milli Mücadele*”, “*Atatürk İlke ve İnkılâpları*”, “*Temel kavramlar*”, “*Atatürk*” ve “*Osmanlı tarihi*” başlıklarıdır. Elde edilen sonuçlara göre “*Temel kavramlar*” olarak ifade edilen “*İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, lâiklik ve cumhuriyet kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini bilirim*” ($\bar{x}=4,20$) en yüksek ortalamaya sahipken, “*Türk tarih bilgisi*” olarak ifade edilen “*Türk tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gerekli bilgileri kazanmaktayım*” ($\bar{x}=3,20$) ifadesi ise en düşük ortalamaya sahip madde olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenci katılımında en yüksek ortalamaya sahip bilgi boyutu olarak ortaya çıkan ve “*Temel Kavramlar*” olarak ifade edilen *İnsan Hakları, Ulusal Egemenlik, Milliyetçilik, Demokrasi, Çağdaşlık, Laiklik ve Cumhuriyet* kavramları hem Türk hem de dünya tarihi içerisinde önemli siyasi ve sosyal olaylar sonrasında ortaya çıkmış temel kavramlardır.

(Seyhan, 2017) tarih öğretiminin önemli özelliklerinden birinin tarihsel kavramların öğretilmesi ve öğrencilerde geçmiş hakkında genel bir perspektif oluşturulması olduğunu belirtmektedir. Tarihi olayların doğru bir biçimde öğrenilebilmesi için her bir olayla ilgili temel kavram, olgu ve genellemeler arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından anlaşılması gerekmektedir (MEB, 2018a, 2018b). Temel kavramlar içinde ifade edilen *insan hakları* kavramının özünü bütün insanların eşit olduğu ilkesi oluşturmakta (Gül , 2013, s. 69) ve diğer kavramlar hem ülkemizde hem de dünyada insan hakları alanında yaşanan değişim sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci katılımında en düşük ortalamaya sahip bilgi boyutu olarak ortaya çıkan “*Türk tarih bilgisi*”dir. Öğrenciler, tarih dersleriyle/konularıyla kendi geçmişlerini öğrenmekte, vatandaşı oldukları devleti ve ait oldukları milleti tanımaktadırlar (Topçu, 2010). Bu açıdan bakıldığında “*Türk tarih bilgisi*” tarih öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü programlarda konular Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilecek şekilde hazırlanmakta ayrıca içeriklerde dünya tarihi de Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmaktadır (MEB, 2018a).

Tarihsel bilgi edinme ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda ise (Topçu, 2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularında verilen tarihsel bilgi ediniminin geçmişteki hatalardan ders alınması için oluşturulmuş bilgi olduğunu vurguladıklarını öğrencilerin bu konuda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu konudaki kararsızlığı dikkat çekicidir. (Adey & Biddulph, 2001)’in İngiltere’de yaptığı araştırmada 14 yaş üstü çocuklar tarih derslerinde geçmiş hakkında çok bilgi bilmenin, gelecekteki dünya sorunlarını daha iyi anlamamıza yardım edeceğini vurgulamışlardır. Bu durumun tarih eğitiminin/tarihsel bilgi ediniminin disiplin dışı amaçlarından biri olan vatandaşlık eğitimi katkı sağladığını göstermektedir. Ata (2007)’nin Ankara’da yaptığı araştırmadan çıkan sonuca göre de aday tarih öğretmenleri, tarihsel bilginin geçmişten ders çıkarmak için gerekli olduğunu belirtmektedirler.

5.1.2. Nitel Veriler İle İlgili Sonuçlar

Öğrenci, öğretmen ve velilerin bilgi boyutuna yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrenci ve öğretmenlerin bilgi boyutuna yönelik olarak “*Türk tarih bilgisi*” ve “*Dünya tarihi*” temaları altında olumlu ve olumsuz etkenleri vurguladıkları görülmektedir. Velilerin görüşlerinde ise ortaya çıkan temalar “*Türk tarih bilgisi*” ve “*Genel tarih bilgisi*” temalarıdır. Araştırma sonucuna göre öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde “*Türk tarih*

bilgisi” temasının ortak unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Velilerin bu temaya yönelik görüşleri incelendiğinde velilerin tamamına yakınının bu tema ve bu temaya yönelik unsurları vurguladıkları görülmektedir (Tablo 17). Türk tarihi ile ilgili yüksek oranda ortaya çıkan görüş ve beklentiler tarih öğretim programının amaçları ile de uyumludur. Çünkü öğretim programının içeriği Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verecek şekilde hazırlanmıştır. Tarih derslerinin içeriğinde sunulan bilgiler Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmıştır (MEB, 2018a). Aynı zamanda Cumhuriyet döneminde etkin tarih anlayışının ulusal düşünceye ağırlık veren bir yapıda olduğu görülmektedir (Oral, 2019, s. 283).

“*Türk tarih bilgisi*” teması altında öğrenci ve öğretmen görüşlerinde “*Osmanlı tarihine olan ilgi*” olumlu etkenler olarak en fazla vurgulanan unsur olurken, öğrenci görüşlerinde “*Türk tarihi ile ilgili yüzeysel bilgi sahibi olma*” vurgusu, öğretmen görüşlerinde ise “*Osmanlı öncesi konuların az bilinmesi*” olumsuz etkenler olarak en fazla vurgulanan başlıklardır. Velilerin Türk tarihine yönelik “*Türk tarihini bilme*”, “*Geçmişte yaşanan zorlukları bilme*”, “*Kültür, örf ve adetler, Osmanlı, Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti, Atatürk İlke ve İnkılâpları, Padişahlar, Selçuklu tarihi ve Türk-İslâm tarihi*” başlıkları altında toplam 10 farklı görüş ortaya çıkmıştır.

“*Dünya tarihi*” teması altında öğrenci görüşlerinde “*1. ve 2. Dünya savaşları*” ve “*Yakın dönem dünya tarihi konuları*”, öğretmen görüşlerinde ise “*Yakın dönem dünya tarihi konularına ilgi*” başlığı en fazla vurgulanan olumlu ifadeyken; öğrenci görüşlerinde “*Dünya tarihi konularındaki bilgi eksikliği*” ve “*Dünya tarihi konularına ilgisizlik*”, öğretmen görüşlerinde ise “*Dünya tarihi konularına olan ilgisizlik*” en fazla vurgulanan olumsuz ifadeler olarak ortaya çıkmaktadır. Veli görüşlerinde ise “*Genel tarih bilgisi*” teması altında birleştirilen görüşler bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en yüksek oran çok genel bir ifade olarak ortaya çıkan “*Tarih bilgisi*”dir. Ayrıca “*Dünya tarihi*”, “*Savaşlar*”, “*Yakın tarih bilgisi*”, “*Kronoloji bilgisi*” ve “*İslâm tarihi*” diğer görüşler içerisinde yer almaktadır.

Sonuç olarak bilgi boyutu kazanım ölçeği (Tablo 7) ile öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri karşılaştırıldığında “*Türk tarih bilgisi*”, “*Milli Mücadele*” ve “*Osmanlı tarihi*” başlıklı kazanım ifadelerinin ortak unsurlar olduğu, “*Temel kavramlar*” başlıklı kazanım ifadesinin ise öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerinden hiçbiri ile ortak olmayan kazanım başlığı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.3. Nicel ve Nitel Verilerle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması

Ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurların tarih eğitiminin genel amaçlarına yönelik görüşleri tarih eğitiminde beklenen başarıyı artırarak bu genel amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Diğer bir ifadeyle tarih eğitiminde verimliliği artıracaktır. Bu çerçevede bilgi boyutuna ait ölçekte bulunan 6 farklı kazanım ifadesi ayrı ayrı bu kazanımlara yönelik öğrenci katılım oranları ile öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri açısından değerlendirilecektir.

“*Türk tarih bilgisi*” başlıklı kazanıma öğrenci katılımı ($\bar{x}=3,20$)’dir. Bilgi boyutu kazanımlarındaki en düşük ortalama sahip kazanım ifadesidir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin üçünde de ortaya çıkan temalardan biri “*Türk tarih bilgisi*” temasıdır. Bu üç unsurun görüşlerinde bu kazanıma yönelik yüksek bir katılım vardır (Tablo11, Tablo14, Tablo17). Ayrıca velilerin tamamına yakınının çocuklarının kazanımlarını istedikleri bilgi boyutudur.

“*Milli Mücadele*” başlıklı kazanıma öğrenci katılımı ($\bar{x}=3,56$)’dır. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde “*Cumhuriyet tarihi*” başlığı ile ortaya çıkan kazanım ifadesidir.

“*Atatürk İlke ve İnkılâpları*” başlıklı kazanıma öğrenci katılımı ($\bar{x}=3,91$)’dir. Bu kazanım yalnızca veli görüşlerinde bulunmaktadır.

“*Temel Kavramlar*” başlıklı kazanıma öğrenci katılımı ($\bar{x}=4,20$)’dir. Bilgi boyutu kazanımlarındaki en yüksek ortalama sahip kazanım ifadesidir. Aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin hiçbirisi ile ortak olmayan kazanım başlığıdır.

“*Atatürk*” başlıklı kazanıma öğrenci katılımı ($\bar{x}=4,15$)’dir. Öğrenci katılımında yüksek bir orana sahiptir. Bu kazanım yalnızca veli görüşlerinde bulunmaktadır.

“*Osmanlı Tarihi*” başlıklı kazanıma öğrenci katılımı ($\bar{x}=3,87$)’dir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde bulunmaktadır.

Sonuç olarak bilgi boyutuna yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ve öğrenci katılım oranları dikkate alındığında “*Türk tarih bilgisi*”, “*Milli Mücadele/Cumhuriyet Tarihi*” ve “*Osmanlı Tarihi*” ortak kazanım unsurları olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında “*Türk tarih bilgisi*” bilgi boyutu kazanımlarındaki en düşük ortalama sahip kazanım ifadesidir. “*Temel kavramlar*” kazanımı ise bu üç unsur açısından ortak olmayan kazanım unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bilgi boyutu kazanımlarındaki en yüksek ortalama sahip kazanım ifadesidir.

5.2. Beceri Boyutuna Yönelik Sonuçlar

5.2.1. Nicel Veriler İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerine beceri boyutuna yönelik olarak 8 farklı kazanım ifadesine katılım durumları sorulmuştur. Bu kazanım ifadeleri “*Kronolojik düşünme*”, “*Tarihsel kavrama*”, “*Neden-sonuç ilişkisi kurma*”, “*Değişim ve sürekliliği algılama*”, “*Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma*”, “*Tarihsel analiz ve yorum*” ve “*Tarihsel sorun analizi ve karar Verme*” ve “*Empati*” becerileridir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri beceri boyutu “*Neden-sonuç ilişkisi kurma*” ($\bar{x}=4,07$), en az kazandıklarını düşündükleri beceriler ise “*Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma*” ($\bar{x}=3,58$) ve “*Kronolojik düşünme*” ($\bar{x}=3,61$) becerileridir.

Öğrenci katılımında en yüksek ortalamaya sahip beceri olarak ortaya çıkan “*Neden-sonuç ilişkisi kurabilme*”, “*Alana Özgü ve Yeterlilik ve Beceriler*” (MEB, 2018a, 2018b; UCLA, 2019) içerisinde bulunan önemli bir tarihsel düşünme becerisidir. Bu beceri “öğrencilerin geçmişteki olay ve olgular arasındaki ilişkileri keşfedip bu ilişkileri göz önünde bulundurarak geçmişe bakmaları tarihi bilgiyi kendi özgün bağlamında değerlendirebilmeleri açısından önem arz etmektedir” (MEB, 2018a, 2018b). (Keçe, 2015, s. 118-119) tarih öğretim programlarında kazanım ve etkinlikler yönünden daha fazla yer verilen tarihsel düşünme becerilerinden birinin de neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi olduğunu belirtir. Aynı zamanda bu beceriye yönelik yapılacak etkinlikler salt ezbere dayanan bir kronoloji bilgisinin de önüne geçmektedir.

Öğrenci katılımında en düşük ortalamaya sahip beceriler “*Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma*” ve “*Kronolojik Düşünme*” becerileridir. Tarihsel sorgulama; “konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanların konuşturulduğu, olayla ilişkisi olan farklı bakış açıları ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür” (MEB, 2018a, 2018b). Sorgulamaya dayalı tarihsel araştırmaya etkin olarak katılan öğrenciler tarihçilerin geçmişi neden sürekli yeniden yorumladıklarını anlayacaklar ayrıca yeni yorumların sadece yeni bulunmuş kanıtlar doğrultusunda oluşturulmadığını ve sonradan ortaya çıkan bakış açıları ışığında da oluşturulabileceğini öğreneceklerdir (MEB, 2018a, 2018b).

9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden tarih dersleri içeriğinde yer alan tarihsel düşünme becerilerinden biri de “*kronolojik düşünme*” becerisidir (Altun & Kaymakçı, 2016, s. 174). Kronolojik düşünme tarih biliminin temelidir. Öğrencilerin kronolojik düşünme becerisi

olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır (MEB, 2018a). Turan (2016)'ın yaptığı çalışmada tarih öğretmenleri öğrencilerin en yüksek düzeyde kazandıkları tarihsel düşünme becerisi olarak “*kronolojik düşünme becerisi*”ni görmektedirler. Ancak yapılan diğer bazı araştırmalarda ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin yeterince geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba, 2020; Oymak, 2007; Yıldırım, 2015). Yine ilköğretim düzeyindeki öğrencilerine yönelik bazı çalışmalarda da öğrencilere zaman ve kronoloji öğretimiyle ilgili problemler yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır (Demircioğlu, 2005; Şimşek, 2006). Ayrıca tarihsel düşünme becerilerinin 21. Yüzyıl becerileri içerisinde yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirici bir rol oynayabileceği unutulmamalıdır (OECD, 2020; Yalçın, 2018, s. 184).

5.2.2. Nitel Veriler İle İlgili Sonuçlar

Öğrenci, öğretmen ve velilerin beceri boyutuna yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin beceri boyutuna yönelik olarak “*Olumlu Görüşler*” teması içerisinde “*Tarihsel empati*”, “*Neden-sonuç ilişkisi kurabilme*” ve “*Analiz ve yorum*” becerilerinin daha çok vurgulandığı görülmektedir. Öğretmenler ise “*Kazanılmış Beceriler*” teması altında daha çok “*Neden-sonuç ilişkisi kurabilme*” becerisine değinmişlerdir.

Öğrenciler “*Olumsuz Görüşler*” teması içerisinde “*Kronolojik düşünme*” becerisini en az kazandıkları beceri olarak vurgularken; öğretmenler ise “*Analiz ve yorum*” ile “*Empati*” becerilerini öğrencilerin en az kazandıkları beceriler olarak vurgulamışlardır.

Öğrenci velilerinin beceri boyutuna yönelik görüşlerinin çok sınırlı olduğu görülmektedir (Tablo 18). Bu görüşler içerisinde “*Objektif tarih bilgine ulaşabilme*” en yüksek beklentiyi oluştururken, bunu “*Tarihi olayları yorumlayabilme*” becerisi izlemektedir. Çok az veli ise en önemli tarihsel düşünme becerilerinden olan “*Tarihsel empati*” becerisinin kazanılması beklentisi içerisinde.

Tarih öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir (Çaydaş, 2003, s. 7). Gerek tarihsel düşünme becerileri gerekse daha kapsayıcı nitelikte olan tarih okuryazarlığı becerilerinde öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak çeşitli yöntem ve tekniklere dayalı bir öğretim süreci amaçlanmaktadır (Keçe, 2015, s. 116). Oral (2018) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere

kazandırılmasında öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir, ancak bu konuda Demircioğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada tarih öğretmenlerinin bu becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları sonucuna ulaşırken, Özmen & Kuşçu (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel düşünme becerilerinden biri olan tarihsel sorgulama becerilerine sahip olup olmadıklarını incelenildiği çalışmasında bu becerinin istenen düzeyde bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özmen & Hançer (2020) ise yine sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel düşünme becerilerinden biri olan kronolojik düşünme becerilerine sahip olup olmadıklarını incelenildiği çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşmaktadır. Tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmen faktörüne vurgu yapan Karabağ (2003, s. 282) önemli becerilerden biri olan tarihsel empatinin kazanılmasının ancak öğretmen sayesinde mümkün olduğunu belirtmektedir.

Tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında ders kitaplarının içeriği de önemli bir etkiye sahiptir. Ancak (Koldaş & Pamuk, 2020) yaptığı çalışmada tarih dersi öğretim programında belirlenen kazanımlar ve beceriler arasındaki ilişkinin Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yansımadağı sonucuna ulaşmaktadır.

5.2.3. Nicel ve Nitel Verilerle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması

Bu başlık altında beceri boyutuna ait ölçekte bulunan 8 farklı kazanım ifadesi ayrı ayrı bu kazanımlara yönelik öğrenci katılım oranları ile bu becerilere yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri açısından değerlendirilecektir.

“*Kronolojik düşünme*” becerisine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,61$)’dir. Beceri boyutundaki en düşük ortalamaya sahip kazanımlardan birisidir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde bulunmakla birlikte öğrenci görüşlerinde daha yüksek bir frekansa sahiptir. Velilerin bu beceriye yönelik herhangi bir görüş belirtmediği görülmektedir.

“*Tarihsel kavrama*” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,75$)’dir. Yalnızca öğrenci görüşlerinde bulunmaktadır ve çok düşük bir frekansa sahiptir (Tablo 12).

“*Neden-sonuç ilişkisi kurma*” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=4,07$)’dir. Beceri boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip kazanımdır. Öğrenci ve öğretmen görüşleri içerisinde bulunmakla birlikte, veli görüşleri içerisinde bulunmamaktadır.

“Değişim ve sürekliliği algılama” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,84$)’dir. Beceri boyutundaki en düşük ortalamaya sahip kazanımdır. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde bu beceriye yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır.

“Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,58$)’dir. Öğrenci ve veli görüşleri içerisinde bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerinde bu beceriye yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

“Tarihsel analiz ve yorum” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,77$)’dir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri içerisinde bulunmaktadır.

“Tarihsel sorun analizi ve karar verme” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,72$)’dir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinde bu beceriye yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır.

“Empati” becerisi öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,92$)’dir. Beceri boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip kazanımlardan birisidir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri içerisinde bulunmaktadır.

Sonuç olarak bilgi boyutuna yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ve öğrenci katılım oranları dikkate alındığında “Analiz ve yorum” ve “empati” becerilerinin ortak kazanım unsurları olarak ortaya çıktığı görülmektedir. “Değişim ve süreklilik” ve “Tarihsel sorun analizi” becerileri ise bu üç unsur açısından ortak olmayan kazanım unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenci katılım oranlarında “Neden-sonuç ilişkisi kurma” en yüksek ortalamaya sahip; “Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” becerisi ise en düşük ortalamaya sahip kazanım ifadesidir.

5.3. Değer Boyutuna Yönelik Sonuçlar

5.3.1. Nicel Veriler İle İlgili Sonuçlar

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerine değer boyutuna yönelik olarak 7 farklı kazanım ifadesine katılım durumları sorulmuştur. Bu kazanım ifadeleri “Adalet”, “Dostluk”, “Dürüstlük”, “Sabır”, “Sevgi”, “Sorumluluk” ve “Vatanseverlik” değerleridir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri değer “Kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan sorumluluk sahibi bir birey olma” ($\bar{x}=4,10$) maddesi ile ifade edilen “sorumluluk” değeridir. Öğrencilerin en az kazandıklarını düşündükleri değer ise “sabır”

değerini ifade eden “*Geçmişte yaşanan tarihi olayları da göz önüne alarak meydana gelen olaylara karşı sabır gösterebilme*” ($\bar{x}=3,42$) maddesidir.

Öğrenci katılımında en yüksek ortalamaya sahip değer olarak ortaya çıkan *sorumluluk*, kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). *Sorumluluk* değeri, tüm eğitim kademelerinde yer alan ve kök değerler içerisinde de (MEB, 2018a, 2018b) bulunan önemli bir değer kazanımıdır. Sorumluluk, “kişisel sorumluluk”, “sosyal sorumluluk”, “vatandaşlık sorumluluğu” ve “ortak sorumluluk” şeklinde farklı türlere de ayrılabilir (Sezer, Çoban, & Akşit, 2017). Öğrencilerin okul sorumluluğunun eğitim-öğretim kapsamında hedeflenen başarıda önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Calp & Aydın, 2019, s. 64).

Sezer, Çoban, & Akşit, (2017)’in yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilerde en çok görmek istedikleri sorumluluk davranışları “kişiler arası ilişkilerde sorumluluk” ve “kişisel (akademik) sorumluluk”tur. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin en az sorumluluk sahibi oldukları alanları “sağlıklarını önemsememeleri”, “yeterince ders çalışmamaları”, “kişisel eşyalarını düzenli kullanmamaları” şeklinde sıralamışlardır. Yine bu çalışmaya göre öğretmenler öğretim programlarının *sorumluluk* değerini kazandırabilecek yeterliğe sahip olmadığını düşünmektedirler. Daha önce yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin en fazla kazanmalarını istedikleri değerin *sorumluluk* değeri olduğu görülmektedir (Aslan, 2007; Sezer, 2008). Ancak yine öğretmenlerin öğrencilerin en az kazandırdıklarını düşündükleri değer de *sorumluluk* değeridir (Aslan, 2007; Sezer, 2008; Sezer & Çoban, 2016).

Kesici (2018)’nin lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada ise kız öğrencilerin *sorumluluk* puanlarının erkeklerden, meslek lisesi öğrencileri ile imam hatip lisesi öğrencilerinin sorumluluk puanlarının ise Anadolu lisesi öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Yurtal & Yontar, 2006)’nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar kapsamında öğretmenlerin en çok; bireysel çalışmaları, ödev-proje ve grup çalışmalarını yerine getirme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, derse hazırlıklı gelme ve derse odaklanma, diğer arkadaşlarına ve öğretmenine saygılı olma ve temizliğe dikkat etme davranışlarını öğrencilerde görmek istemektedirler.

Öğrenci katılımında en düşük ortalamaya sahip değer olarak ortaya çıkan *sabır*, olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme ve üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Sabır kavramını

insanların olumsuz duygularla baş etmelerini ve yaşam doyumlarını artırmalarını sağlayan bir özellik olarak değerlendiren (Eliüşük & Arslan, 2016), sabır kavramını “gündelik yaşamda sabır”, “yaşam zorluklarında sabır” ve “kişiler arası sabır” olarak üç boyuta ayırmaktadır.

Farklı eğitim kademelerinde *sabır* değerine yönelik alanyazın taramasında ortaöğretim kademesinde bu değere yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı daha çok üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin (Gül & Çeliköz, 2018)’ün çalışmasında üniversite öğrencilerinin sabır eğilimlerinin yüksek olduğu ayrıca öğrencilerin sabır eğilimlerinin cinsiyet, bölüm ve sınıflarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. (Traş, Öztemel, & Koçak, 2020)’ın çalışmasında sabır eğilimleri yüksek olan öğrencilerin daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. (Kıral, 2019, s. 281) doktora öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada sonucunda bireylerin olumlu sonuçlarla karşılaşmaları için sabır göstermelerinin hem kendi sağlıkları, hem aile ve arkadaş ilişkileri, hem de akademik çalışmalarının kalitesi açısından önemli olduğu sonucuna varmaktadır. (Ermiş & İmamoğlu, 2019, s. 275) bedensel olarak aktif olmanın sabır eğilimi artırdığı sonucuna ulaşmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin sportif aktivitelere günlük yaşamlarında yer vermeleri veya bedensel olarak aktif olmalarının sağlanması önerilmektedir. Bir başka çalışmada benlik saygısının, öğrencilerin sabır eğilimi üzerindeki pozitif rolünü ortaya koymaktadır (Koç & Arslan, 2019, s. 830).

5.3.2. Nitel Veriler İle İlgili Sonuçlar

Öğrenci, öğretmen ve velilerin değer boyutuna yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin değer boyutuna yönelik olarak “*vatanseverlik*”, “*Olumlu Görüşler*” teması içerisinde en fazla vurgulanan değerdir. Öğretmenlerin değer boyutuna yönelik görüşlerinde de öğrencilerin en fazla kazandıklarını düşündükleri değer “*vatanseverlik*” değeridir. Değerler konusunda öğrencilerin olumsuz görüş belirtmedikleri görülmektedir. Öğretmenler açısından ise öğrencilerin kazanamadıklarını düşündükleri değerler içerisinde “*sorumluluk*” ve “*özdenetim*” değerleri ön plana çıkmaktadır.

Velilerin değer boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde “*Geçmişten ders çıkarma*” velilerin en fazla vurguladıkları görüştür. Bu sonuç velilerin tarih öğreniminin geçmişten ders çıkarılmasını sağlamak amacına yönelik olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Daha önce öğrencilere yönelik yapılan (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006a; Tekeli, 2017)’nin çalışmalarının sonuçlarıyla, tarih öğretmenlerinin beklentilerine yönelik Demircioğlu’nun

(2004) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci velileri değerler başlığı altında “Geçmişini bilerek geleceğine yön verme”, “Vatanını, milletini sevmek”, “Tarih bilinci/milli bilinç”, “Vatana, millete faydalı olma”, “Milli birlik ve beraberlik düşüncesi ve vatandaşlık Duygusu” ile “Bayrak sevgisi” başlıkları ile belirlenmiş olan görüşlerini sıralamışlardır. Ortaöğretim öğrencilerinin kazanması gereken değerlere ilişkin yapılan bir araştırmada veliler, okulun çocuklarına insani, milli ve manevi değerleri kazandırmasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar içerisinde vatan, millet ve tarih sevgisi ile din ve aile kavramlarının öğretimi velilerin değer bağlamında en çok üzerinde durdukları konu olmuştur (Selvitopu, Bora, & Taş, 2014, s. 989). Yapılan bu çalışma sonucunda da bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. (Sezgin & Tınmaz, 2017, s. 89)’ a göre okulda kazandırılan değerler aile tarafından pekiştirilmediğinde davranışın kazanılması güçleşmektedir. Ünlü (2019) değer öğretimi sürecinde çocukların çevrelerinden ciddi anlamda etkilendiğini bu açıdan değer öğretiminde okul-aile-çevre işbirliğinin istenen sonuçları verebileceğini düşünmektedir. Velilerin değerler içerisinde vurgulanan beklentilerin tamamına yakını öğretim programlarında kök (temel) değerler içerisinde sayılan “vatanseverlik” değeri ile doğrudan ilgilidir.

Topal (2019)’ın yaptığı çalışmada öğretmenler; “vatanseverlik”, “sevgi”, “saygı”, “dostluk”, “yardımseverlik” ve “adalet” değerlerinin öğrencilere yeterli seviyede öğretildiği, diğer değerlerin öğretilmesinde yeterli düzeye ulaşamadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Sezer (2020)’in yaptığı araştırmaya göre ise “Milli Eğitim Genel Amaçları içerisinde milli değerler ve vatanseverlik olgusunun öğrencilere daha yüksek düzeyde kazandırıldığı sonucuna” (s. 2286) ulaşılmaktadır. Tarih eğitiminde ideal vatanseverlik aktarımı, tarihsel gerçekleri saptırmadan, ötekilere karşı bir düşmanlık yaratmadan verilmesidir. Aynı zamanda tarih eğitiminden beklenen bilinçli bir vatandaşlık eğitime katkı sağlamasıdır (Elban, 2015, s. 1314). Yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin vatanseverlik değerinin iyi bir vatandaşın sahip olması gereken değerlerden olduğunu vurgulamaktadırlar (Güven, Tertemiz, & Bulut, 2009). Bakıoğlu & Kurt (2009, s. 34) yaptığı araştırmada öğretmenler vatanseverlik değerinin yalnızca bir dersin konusu olamayacağını ve vatanseverlik anlayışının gelişiminde okulun çevre ve aile unsurları ile ortak hareket etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca tüm kazanımların olduğu gibi değer kazanımlarının öğrenciler tarafından edinilmesinde başat rolü oynayan öğretmenlerdir. Ancak Tokdemir (2007) çalışmasında tarih öğretmenlerinin değerler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, değer

öğretimi konusunda eğitim almadıklarını ve değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirtmektedir.

5.3.3. Nicel ve Nitel Verilerle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması

Bu başlık altında değer boyutuna ait ölçekte bulunan 7 farklı kazanım ifadesi ayrı ayrı bu kazanımlara yönelik öğrenci katılım oranları ile öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri açısından değerlendirilecektir.

“*Adalet*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,99$)’dir. Değer boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip kazanımlardan birisidir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde bulunmakla birlikte, velilerin bu değere yönelik herhangi bir görüş belirtmediği görülmektedir.

“*Dostluk*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,49$)’dir. Değer boyutundaki en düşük ortalamaya sahip kazanımlardan birisidir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde bulunmakla birlikte, velilerin bu değere yönelik herhangi bir görüş belirtmediği görülmektedir.

“*Dürüstlük*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,77$)’dir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri içerisinde bulunmakla birlikte, veli görüşleri içerisinde bulunmamaktadır.

“*Sabır*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,42$)’dir. Değer boyutundaki en düşük ortalamaya sahip kazanımdır. Yalnızca öğrenci görüşlerinde bulunmaktadır.

“*Sevgi*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,67$)’dir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri içerisinde bulunmakla birlikte, veli görüşleri içerisinde bulunmamaktadır.

“*Sorumluluk*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=4,10$)’dir. Değer boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip kazanımdır. Öğrenci ve öğretmen görüşleri içerisinde bulunmakla birlikte, veli görüşleri içerisinde bulunmamaktadır.

“*Vatanseverlik*” değerine öğrenci katılım oranı ($\bar{x}=3,95$)’dir. Değer boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip kazanımlardan birisidir. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri içerisinde bulunmaktadır.

Buna göre değer boyutuna ait öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile öğrencilerin katılım oranlarına bakıldığında “*vatanseverlik*” değerinin ortak kazanım unsurları olarak ortaya çıktığı görülmektedir. “*Sabır*” değerinin ise bu üç unsur açısından ortak olmayan kazanım unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak eğitimde istenen başarıyı ve verimliliği artırabilmek ancak eğitimi bir sistem bütünlüğü içinde incelemeyi ve geçmişi ve bugünü doğru okumayı ve anlamayı gerekli

kılmaktadır. Varış (1989, s. 2)'ın ifadesiyle çoğu zaman eğitim sorunlarına yaklaşanlar ormanın bütününe incelemeyen, bir ağacın dalını veya yaprağını ele almaktadırlar. Ancak genel olarak eğitim özelde tarih eğitiminde bu eğitimi oluşturan tek bir unsur göz önüne alınarak değerlendirme yapılamaz. Bu açıdan ortaöğretim tarih eğitiminde istenen başarıyı sağlamak için bu sistemi oluşturan tüm unsurların görüşlerinin öğretim programlarının amaçları ile ne kadar ilişkili olduğuna bakmak gerekmektedir. Çünkü bir derste gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin öğretim programlarında yer alan ve dersin özel hedeflerinde kapsanan davranışları tam olarak kazanmalarını sağlamaktır (Kutlu, 1998, s. 6). Ayrıca okullarda tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen, veli, idareci, öğrenci etkileşimi ile yapılacak çalışmalarda başarı elde edilme olasılığı artacak ve bu da hizmetlerin kalitesini artıracaktır (Erdener, Sezer, & Terzici, 2017, s. 157). Kısaca eğitim sisteminin verimliliği artacaktır.

5.4. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda getirilen öneriler; Milli Eğitim Bakanlığına öneriler, öğretmen yetiştiren kurumlara öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler adı altında ayrı başlıklar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

5.4.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018a, 2018b). Bu açıdan ortaöğretim kurumlarının tüm şubelerinde zorunlu ders olarak okutulmakta olan tarih dersleri de önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre tarih öğretim programlarının genel amaçlarını oluşturan bilgi, becer ve değer boyutlarına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ortak unsurlar içermekle birlikte farklılıklar da içermektedir. Bu nedenle ortaöğretim tarih eğitiminde istenen amaçlara ulaşılabilmesi için bu unsurların görüşleri ve beklentileri ile kazanımların ortak yönlerinin artırılması gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ortaöğretim tarih eğitiminin sistem yaklaşımı ile ele alınıp bu sistemi oluşturan tüm unsurların bu sistem ile ilişkisinin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılıp, sistemin amaçlarına uygun bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü eğitimde verimlilik bu ilişki ve etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Sarpkaya, 1997, s. 46).

- Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının içeriğini ve genel amaçlarını başta öğretmenler olmak üzere sistemi oluşturan tüm unsurların anlayabileceği ve uygulayabileceği şekilde tekrar düzenleyebilir. Çünkü ülkemizde öğretim programları ve içeriği neredeyse bu sistemin hiçbir unsuru tarafından doğru şekilde tanınmamaktadır. Bu çerçevede tarih öğretmenlerine yönelik olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülebilir. Bunun yanında hem öğrencilere hem de öğrenci velilerine tarih derslerinin genel amaçları ve bu amaçların önemi ile ilgili farkındalık kazanmalarına yönelik farklı çalışmalar yürütülebilir.
- Daha önce yapılan pek çok çalışmada görüldüğü gibi tarih öğretiminin disiplin dışı amaçlarının kazanımı farklı unsurlar tarafından vurgulanırken disiplin içi amaçlar çok daha az vurgulanmaktadır (Ata, 2007; Demircioğlu, 2006; Safran, 2006a; Tekeli, 2017; Turan, 2015). Bu çerçevede tarih eğitiminde disiplin içi amaçlar dediğimiz tarihsel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusunda çalışmaların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla yalnızca öğretmenlere yönelik değil tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci, veli ve diğer unsurların bu amaçlarla ilgili farkındalık kazanmalarını sağlayan çalışmalar yapılmalıdır.

5.4.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öneriler

- Öğretmenlerin meslekleri gereği en başta öğrencileri olmak üzere uzun vadede bütün topluma, bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken bu sorumluluklara ait eğitim fakültelerinin tarih öğretmenliği bölümlerinde tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve değer kazanımlarına yönelik olarak daha zengin ve uygulamaya dönük içerikler oluşturulmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarını da benimsemeleri gerekmektedir. Zira öğretmenler bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Genç, 2017, s. 7). Tarih öğretmenliği lisans programı derslerinde öğretmenlerin öğretim programları ve bu programlarda kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve değer kazanımlarını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Tarih öğretmenleri hem ders içi hem de ders dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin sınıf ve yaş seviyesine uygun olarak öğretim programlarında bulunan

tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve değer kazanımlarını birlikte içeren etkinliklere ağırlık vermelidir.

5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin ortaöğretim tarih derslerinin genel amaçlarının kazanılmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda diğer sınıf düzeylerindeki tarih derslerinin kazanımlarına yönelik öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin benzerlik ve farklılıklarına yönelik araştırmalar yürütülebilir. Aynı şekilde farklı sınıf düzeylerinde derse giren tarih öğretmenleri ve bu sınıflarda öğrencileri bulunan velilerin de görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar da yapılabilir.
- Bu çalışmada ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan öğrenci, tarih öğretmeni ve velilerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik olarak görüşleri ile bunların bilgi, beceri ve değer kazanımları ile ortak yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak sonraki çalışmalarda ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan diğer unsurların öğretim programlarının amaçları ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acat, B., & Dönmez, İ. (2009). To compare student centred education and teacher centred education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1805–1809. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.320
- Adey, K., & Biddulph, M. (2001). The influence of pupil perceptions on subject choice at 14+ in geography and history. *Educational Studies*, 27(4), 439-450.
- Adıgüzel, A. (2011). Okul değişkenlerinin eğitimde verimliliğe etkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 45-64.
- Akbaba, B. (2017). 1960-1970'lerde tarih eğitimi. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi* (s. 209-251). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçabol, R. (1985). Sistem kavramı ve eğitim sistemimiz. *Eğitim ve Bilim*, 9(53), 12-22.
- Akçalı, A., & Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 669-688.
- Akdemir, S. (2006). *Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına göre lise tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (2001-2005)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhun, İ. (1982). Sınav türleri ve bunların bilgiyi ölçme değerleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 311-320.

- Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi: 1930-1950 arası lise tarih kitapları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkuş, B., & İzci, N. (2018). Sistem yaklaşımı, kavramları ve yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 223-237.
- Aktaş, Ö. (2020). Ortaöğretim tarih öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(64), 69-80.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, & D. Smart içinde, *Çokkültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim.
- Aktekin, S. (2010). Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri ve Önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 86-105.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., & Ekici, Ö. (2018). Öğrenci devamlılığını sağlamada okul yönetimi politikalarının değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 133-148.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Altıkulaç, A., & Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler dersinden beklentilerin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 1, 165-175.
- Alfaro, E., Umana-Taylor, A., & Bamaca, M. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, 55(3), 279-291.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Anık, C. (2006). Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. *Bilig*, Güz(39), 1-29.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.

- Arnold, R., & Wade, J. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669-678. doi: 10.1016/j.procs.2015.03.050
- Aronson, D. (1996). *Overview of systems thinking*. Erişim Tarihi (12/11/2019): <http://www.thinking.net/>:
http://www.thinking.net/Systems_Thinking/OverviewSTarticle.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2006). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Arslan, M. (2000). Eēitimde verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 141, 8-9.
- Arslanargun, E. (2007). Okul aile iřbirliēi ve ērenci başarısı üzerine bir tarama alışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(18), 120-135.
- Arslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih ēretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eēitim Fakültesi Dergisi*(20), 162-173.
- Aslan, R. (2007). *ēretmen görüşlerine göre ilköēretim birinci basamaktaki ērencilerin temel bilgi, beceri ve deēerleri kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ata, B. (2000). İsmail Hakkı Baltacıoēlu ve tarih ēretimi. *Türk Kültürü*(450), 590-602.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih ēretimi: tarih ēretmenlerinin "müze eēitimine" ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler ēretim programı. C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ēretimi içinde* (s. 71-83). Ankara: Pegem A.
- Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih ēretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise ērencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 29-42.
- Ata, B. (2014). Marksist siyaset ile durkheimci pedagoji arasında bir Türk aydını: Sadrettin Celal Antel ve tarih ēretimi. *Türk Eēitim Derneēi Eēitim ve Bilim*, 39(175), 27-40.

- Ata, B. (2017). Tarih öğretiminin tarihi (1869-1922). İ. Demircioğlu, & E. Demircioğlu içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi araştırmaları el kitabı* (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, B., & Keçe, M. (2014). Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörler: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Turkish History Education Journal*, 3(2), 1-23.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(35), 373-386.
- Aydın, M. (2008). Bilgi sosyolojisi ve toplumumuzun bilgi sistemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 195-222.
- Aypay, A. (2015). Sosyal bir sistem olarak okul. W. Hoy, & C. Miskel içinde, *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (s. 1-38). Ankara: Nobel.
- Ayten, M., & Hayırsever, F. (2019). Ortaöğretim programlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 290-323.
- Babaoğlu, E., Çelik, E., & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 19-39.
- Bal, M. S. (2011). Türkiyede tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*(70), 21-30.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler* (13 Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.

- Başar, M., Doğan, M., Şener, N., Uzun, Ö., & Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Bayburt, B., & Duman, D. (2020). Milli Mücadele Döneminin değerler eğitimi açısından analizi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1704-1719.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Z., & Ada, S. (2015). *Dünden bugüne Türk eğitim sistemi ve yapısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berk, N. A. (2012). *Ortaöğretim 11. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıkmaz, F. (2014). Tarih öğretim programlarının analizi. İ. Güven, F. Bıkmaz, C. İşcan, S. Keleşoğlu, & İ. Güven (Ed.) içinde, *Tarih öğretimi: Kuram ve uygulama* (2 b., s. 57-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilhan, S. (1992). Eğitimde verimlilik. *Verimlilik Dergisi*, 1(2), 55-62.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Tekışık.
- Bircan, T. Ş. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğreniminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekan algılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkılıç, D. (2004). *Kar amacı gütmeyen örgütlerde verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş., & Aydın, K. (2019). İlkokulda sorumluluk eğitime yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-82.
- Cole, G. A. (1996). *Management: Theory and practice* (Fifth Edition). London: DP Publications.

- Copeaux, E. (2016). *Tarih ders kitaplarında(1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslâm sentezine* (3 b.). (A. Berktaş, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2 b.). (S. B. Demir, Dü.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, H., & Yiğittir, S. (2008). Sosyale bilgilerde ölçme ve değerlendirme. B. Tay, & A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriye sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 212-281). Ankara: Pegem Akademi.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*(29-30), 39-55.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-28.
- Çapa, M. (2017). Erken Cumhuriyet döneminde tarih eğitimi (1923-1938). A. Şimşek içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi* (s. 62-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Çaydaş, E. (2003). *Orta öğretim 10. sınıf tarih dersinde tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapısal etkinliklerin değerlendirilmesi: "Adana ilinde bir örnek olay çalışması"*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, M., Savaş, G., Takmak, H., & Tuti, G. (2018). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Milli Eğitim Bakanlarının Çalışmalarına İlişkin Bir Analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 136-150.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çevik, G., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.

- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, B. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, S., & Demir, A. (2012). Türkiye’de yeni lise öğretim programları: Sorunlar, beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 35-50.
- Demirbolat, A. (2012). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet içinde, *Sınıfyönetimi* (12 b.), (s. 81-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirci, S. F. (2011). Eğitim ve verimlilik. *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(141), 14-21.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz örneği). *Bilig*, 1(31), 71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*, 1(19), 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 153-164.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih eğitiminin tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 431-450.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 1(184), 228-239.
- Demircioğlu, İ., & Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 208-223.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3 b.). Ankara: Nobel.

- Dilek, H. (2016). Cumhuriyet döneminde kesintisiz eğitim: 1924 ilkokul, ortaokul ve lise müfredat programları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 1-15.
- 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.
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135 - 2153.
- Dinçer, M. (2002). Cumhuriyetin İlanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 34-46.
- Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. C. ö. (ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı b., s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 1(190), 72-91.
- Eastman, B. (1988). *Family involvement in education*. Wisconsin: Wisconsin State Department of Public instruction.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1302-1319.
- Eliüşük, A., & Arslan, C. (2016). Sabır ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 67-86.
- Ercil, Y., & Sığrı, Ü. (2008). *Stratejik düşünmenin sırları ve sistem yaklaşımı*. Ankara: Asil.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72. Erişim Tarihi: (05/10/2019) <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302590> adresinden alındı.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli -nitelikli- eğitim*. Ankara: Anı.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdener, M., Sezer, F., & Terzici, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Turkish Studies*, 12(14), 151-166.

- Ergin, A., & Geçer, A. (1999). Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının iletişim biçimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-28.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. (2017). Osmanlı döneminde tarih öğrenimin tarihçesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 395-424.
- Erkan, S., & Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Erkut, H. (1989). *Sistem analizi*. İstanbul: Kıyı.
- Erkut, H. (1995). *Analiz tasarımı ve uygulamalı sistem yönetimi*. İstanbul: İrfan.
- Ermış, E., & İmamoğlu, O. (2019). Değişik fakültelerdeki öğrencilerin sabır eğilimlerinin araştırılması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 263-280.
- Ersanlı, K. (1989). Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dayandığı temeller. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-44.
- Ertem, H., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Esen, H. Ö. (1985). *İşletme yönetiminde sistem yaklaşımı*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Esemen, A. (2020). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarında evrensel değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(2), 89-109.
- Fidan, Z. (2018). Ortaöğretim öğrenci velilerinin çocuklarının başarı durumlarıyla ilgilenmeme nedenleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 61-71.
- Fox, R., & Binder, M. (1990). Parenting; a developmental behavioral approach. *Advances in Special Education*, 7, 187-201.
- Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, M., Karaçam, S., & Aydın, F. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerine göre başarılı öğrenci. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 53-66.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row Publishers.

- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681.
- Gökkyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-106.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çabaları. *Milli Eğitim Dergisi*(160), 44-64.
- Groff, J. S. (2013). Dynamic systems modeling in educational system design & policy. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 2(2), 72-81.
- Gül, F. (2013). Bir değer olarak insan hakları ve insan hakları bilincinin gelişiminde demokrasinin rolü. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 9(36), 67-75.
- Gül, Y., & Çeliköz, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin sabır eğilim düzeylerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 77-87.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C. D., & Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi: Kuram ve uygulama* (2 b.). İ. Güven (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, S., Tertemiz, N., & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-170.
- Güzel, D., & Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172 - 216.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 158-166.
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions. (D. J. Brewer, & P. J. McEwan, Ed.), *Economics of Education* within (s. 132-136). San Diego: Elsevier.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2012). The Economic benefit of educational reform. *CESifo Economic Studies*, 58(1), 73-109.
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203842003>
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

- Healstead, J., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hollingsworth, P., & Hoover, K. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. (T. Gürkan, E. Gökçe, & D. S. Gül, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7 b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde döküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). Öğrenci algılarına göre öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliğinde kalite ölçütleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(10), 33-39.
- İşeri, A. (2015). Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin eleştirel teori açısından ideoloji sorunu. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1408-1439.
- Kaban, Z. Y. (1994). Genel sistem teorisi ve sibernetik. *Marmara İletişim Dergisi*, 8(8), 219 - 226.
- Kabapınar, Y. (1992). Başlangıcından günümüze Türk tarih tezi ve lise tarih kitaplarına etkisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 143-177.
- Kabapınar, Y. (2013). Kredili sistem ve lise tarih ders kitapları. S. Özbaran içinde, *Tarih öğretimi ve ders kitapları 1994 Buca sempozyumu* (s. 212-227). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye’de Milli Eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karabağ, G. (2002). Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilbilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.

- Karacaoğlu, C., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Kaya, B. (2003). *1998 tarih müfredat programının genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi (İstanbul örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Trabzon.
- Kaya, H., Kahyaoğlu, D., Çetiner, A., Öztürk, M., & Eren, N. (2001). *National report of Turkey*. İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey.
- Kaya, R., Aslan, H., & Günel, H. (2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 2(2), 1-31.
- Kaya, K., & Perihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. sınıf tarih müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 14(1), 966-1002.
- Kaya, M., & Yiğit, B. (2020). Okul yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Kaya, R., & Demirel, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 163-177.
- Keçe, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keçe, M. (2015). Türkiye’de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 5(13), 94-121.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 965-985.
- Kılıç, M. (2018). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)* içinde (s. 144-169). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, Z., & Güven, S. (2017). Türk Milli Eğitim şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-599.

- Kıral, B. (2019). Akademik hayatta sabır üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 250-283.
- Kızıloluk, H., & Uğurlu, C. (2017). Akran-arkadaş gruplarına üyelik: anlamı, nedenleri, kriterleri, çatışma yaratan etkenler ve sürekliliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 861-877.
- Koç, H., & Arslan, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 821-840.
- Koçak, K. (1998). *Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışı ve ortaöğretim kurumlarında tarih öğretimi (1923-1992)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koldaş, M., & Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6413 - 6436.
- Konuk , N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25.
- Korkmaz, Ş. (2007). Mustafa Satı Bey ve tarih öğretimi üzerine görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 152-163.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi (1923-1960)*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, değişen dünya ve tarih öğretiminden beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 387-396.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Ed.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler içinde* (s. 113-121). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kutlu, Ö. (1998). Eğitimde verimliliğin ölçülmesi üzerine bir araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Lee, P. (1992). History in school: Aims, purposes and approaches: A reply to John White. P. Lee, D. Shemilt, J. White, J. Slater, & P. Walsh içinde, *The aims of school history* (s. 20-34). London: Tufnell Press.
- McDowell, E. E. (1993). *An Exploratory Study of GTA's Attitudes toward Aspects of Teaching and Teaching Style*. Washington, D.C.: ERIC. Erişim Tarihi (19/11/2019): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370147.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Meadows, D. H. (2009). *Thinking in systems*. London: Sterling, VA.
- MEB Teşkilat Yapısı (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. *Resmi Gazete (Sayı 30474)*. Erişim Tarihi: 10/07/2020: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07//20180710.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1993). Tarih 1-2 programları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi.
- MEB. (2005). Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2008). Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2011). Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim Tarihi: 10/10/2020: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017b). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görev, yetki, sorumluluk ve çalışma esaslarına dair yönerge. Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/18164454_yonerge_ttkb.pdf adresinden alındı.
- MEB. (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. Erişim Tarihi: 11/12/2019: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2018b). Milli Eğitim Bakanlığı 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı. Erişim Tarihi:11/12/2019: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018c). Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı. Erişim Tarihi: 13/07/2020: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=337> adresinden alındı.
- MEB. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Erişim Tarihi:15/12/2019: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/22154626_Milli_EYitim_Bakanl_YYY_2019-2023_Stratejik_PlanY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020a). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim Tarihi :30/07/2020: www.mevzuat.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- MEB. (2020b). *Tarih öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Erişim Tarihi:13/09/2020: <http://oygm.meb.gov.tr>: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160709_TARYH.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020c). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim Tarihi:13/09/2020: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- Mele , C., Pels , J., & Polese , F. (2010). A brief review of systems theories and their managerial. *Service Science*, 2(1/2), 126-135.
- Mert, B., & Beldağ, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yerel tarih uygulamalarının öğrencilerde farkındalık oluşmasına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 267-292.
- Miles, M., & Huberman, A. (2016). *Nitel Veri Analizi* (2 b.). (S. Altun , & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Muç, K., & Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 586-603.

- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- MYK. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Ankara. Erişim Tarihi: 12/17/2020: <http://portal.tyc.gov.tr/indir/turkiye-yeterlilikler-cercevesi-kitapcigi-i3.html> adresinden alındı.
- Nural, E., Ada, Ş., & Çolak, A. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.
- Odabaşı, F. (1997). Eğitimde sistem yaklaşımı ve eğitim teknolojisi. *Eğitim ve Bilim*, 21(106), 23-34.
- OECD. (2015). *Universal basic skills: what countries stand to gain*. OECD Publishing. Erişim Tarihi:18/09/2020: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2020). 21st century skills: How can you prepare students for the new global economy? Erişim Tarihi:18/09/2020: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oral, S. D. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(2), 174-189.
- Oral, M. (2019). *Türkiye'de romantik tarihçilik*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Ortaylı, İ. (2008). *Gelenekten geleceğe*. İstanbul: Timaş.
- Oruç, Ş. (2017). II. Meşrutiyet döneminde tarih öğretimi. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi* (s. 37-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Owens, R. G. (1981). *Organizational behavior in education* (Second Edition). London: Prentice.
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Aksaray ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÖSYM. (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu*. ÖSYM, Ankara. Erişim Tarihi:12/08/2020:
<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDeğerapor06082018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ÖSYM. (2019). *2019 YKS değerlendirme raporu*. Ankara. Erişim Tarihi:12/08/2020:
<https://www.osym.gov.tr/TR,16919/2019-yks-degerlendirme-raporu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özabacı, N. (2005). Öğrenci başarısızlığının (akademik başarısızlığın) nedenleri ve bazı pratik çözüm önerileri. *E- Özet Eskişehir Eğitim Hizmetleri Merkezi*, 1(2).
- Özdemir, S. (2019a). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2019b). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. S. Özdemir içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 7-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Exploring primary school teachers' competencies of alternative assessment and evaluation. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özgen, B. (1997). Ortaöğretimde verimlilik nasıl sağlanır? *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 44-59.
- Özkan, U., & Er, K. (2017). Türkiye cumhuriyeti'nin ilk on beş yılında ve son on beş yılda eğitim programları alanında yaşanan sorunlar: Karşılaştırmalı bir analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 395-423.
- Özmen, C., & Hançer, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kronolojik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 64-84.
- Özmen, C., & Kuşçu, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 342-362.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihi filmlerin değer eğitiminde kullanımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3076-3099.

- Öztaş, S. (2018). Tarih derslerinde bir öğretim materyali: Edebî ürünler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(11), 27-41.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Özgün Araştırma*, 552-563. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/394185> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, İ. H. (2011). Ders kitaplarında özgünlük sorunu ve nedenleri: Tarih ders kitapları örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 23-37.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Erişim Tarihi: 12.10.2020: https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme/link/569d546608ae16fdf0797144/download adresinden alındı.
- Özyürek, L. (1981). Derse devamın öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 155-170.
- Pamuk, A. (2017). Tarih öğretimi ve kimlik çalışmaları. İ. Demircioğlu, & E. Demircioğlu içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi araştırmaları el kitabı* (s. 259-272). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th Edition). Saint Paul, MN: SAGE.
- Perihan, M. (2013). *Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkındaki görüşleri: Van ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Van.
- Robinson, R. Y. (1995). *Affiliative communication behaviors: A comparative analysis of the interrelationships among teacher nonverbal immediacy, responsiveness, and verbal receptivity on the prediction of student learning*. New Mexico: ERIC. Erişim Tarihi: 06/05/2019: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386767.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Russell, B. (2018). *Eğitim üzerine* (2 b.). (A. Uğur, Çev.) İstanbul: Cem.
- Safran, M. (2002). *Türk tarihi öğretimi ve meseleleri*. Türkler Ansiklopedisi. Cilt 17. Ankara: Yeni Türkiye.

- Safran, M. (2006a). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. M. Safran içinde, *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 13-17). Ankara: Gazi.
- Safran, M. (2006b). Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri. M. Safran içinde, *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* içinde (s. 27-34). Ankara: Gazi.
- Safran, M. (2006c). Tarih programları nasıl düzenlenmelidir? M. Safran içinde, *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 19-26). Ankara: Gazi.
- Safran, M. (2006d). Eğitim sistemi içinde öğretmenin yeri. M. Safran içinde, *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 1-5). Ankara: Gazi.
- Safran, M., & Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 87-94.
- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin içinde, *Sosyal bilgiler konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (s. 339-355). Ankara: Gündüz.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A. S. (1992). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Saracaloğlu, A., & Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques [öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri]. *Eğitim Yansımaları*, 4(1), 1-24.
- Sarpkaya, R. (1997). Ortaöğretimde verimlilik. *Verimlilik Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Scott, J., John, B., & Neil, H. (1997). Reflections on student-centered learning in a large class setting. *British Journal of Educational Technology*, 28(1), 19-30.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, natural, and open system* (2th Edition). Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Selvitopu, A., Bora, V., & Taş, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 980-994.
- Senge, P. M. (2018). *Beşinci disiplin, öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (19 b.). (A. İlideniz, A. Doğukan, & B. Pala, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.

- Seyhan, A. (2017). Lise öğrencilerinin tarih kavramlarını öğrenme güçlükleri ve kavram öğretimine ilişkin görüşleri (Of İlçesi örneği). *Turkish Studies*, 12(18), 523-544.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sezer, A., Çoban, O., & Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-144.
- Sezer, F., & İşgör, İ. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 39(186), 235-247.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269 - 2296.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F., & Tınmaz, A. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 77-92.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (5 b.). (E. Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Soto, L. D. (1989). *The home environment and Puerto Rican Children's achievement: A researcher's diary*. Hulston: The National Association for Education Conference.
- Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Sözer, E. (1996). Türk eğitim sisteminde ortaöğretim programları ve uygulamalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(5), 116-128.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa Tarihi nasıl öğretilmeli?* İstanbul: Tarih Vakfı.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Şahan, M. A. (2011). *İlköğretim okullarında öğrencisi olan velilerin yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şahin, A. N. (2014). *Tarih öğretiminde analogi yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. N. (2017). Tebliğler dergisi kararlarına göre 1940-1960 yılları arasında tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2111-2126.
- Şahin, Ç. (2005). Öğrenci merkezli eğitimde ürün seçki değerlendirme dosyası. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 124-140.
- Şahin, A., & Toraman, M. (2014). İlköğretim müzik dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 329-345.
- Şahin, A., & Yeşilbursa, C. (2018). Tarih bölümü öğrencilerinin alan gezileri ve müze ziyaretlerine ve müzede yapılan etkinliklere yönelik görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 1, 555-577.
- Şenaras, A. E., & Sezen , H. (2017). System thinking. *Journal of Life Economics*, 4(1), 39-58.
- Şener, G., & Gündüzalp, S. (2018). Eğitim sisteminin gelecekteki görünürlüğü. C. Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman, & F. Şemin içinde, *Eğitim yönetimi araştırmaları (e-Kitap)* (s. 326-336). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Şengül, T. (2007). Siyasi düşünce akımları ve tarih ders programlarındaki düşünsel değişim (1908-1930). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 63-97.
- Şentürk, H., & Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 2(4), 35-52.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 143-157.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Şimşek, A. (2007). Türkiye’de tarih öğretimin ulusallığı ve Avrupa merkezcilik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 9-38.
- Şimşek, A. (2016). Yayın kritiği: Taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Şimşek, A. (2017). *Türkiye’de tarih eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A., & Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de tarih öğretiminin dünü bugünü. *TYB Akademi*, 3, 9-32.
- Şimşek, M., & Çelik, A. (2014). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (8 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, A., Sıgır, Ü., Polat, M., Şeşen , H., & Çelik, B. (2011). Yönetim bilimi açısından sistem teorisi. B. Çelik, M. Erkenekli, H. Şeşen, & M. Polat (Ed.), *Sistem dinamikleri* içinde (s. 71-142). Ankara: Detay.
- Tatlıhoğlu, K. (2016). Okul başarısızlığının nedenleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Bozok Sempozyumu*, 3, s. 6-23. Yozgat. Erişim Tarihi: 21/06/2019: <https://bozoksempozyumu.bozok.edu.tr/dosya/cilt3/6-23.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tavil, Y. Z. (2005). Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5 b.). Ankara: Nobel Akademik.
- TDK Sözlük. (2019). Türk dil kurumu sözlükleri: Erişim Tarihi: 03/12/2019: <https://www.sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tecim, V. (2014). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi. *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 19(2), 75-100.
- TEDMEM. (2020a). *2019 eğitim değerlendirme raporu (Tedmem değerlendirme dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- Tekeli, İ. (2017). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Teyfur, M. (1995). Türk Milli Eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 461-464.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama klavuzu (e-kitap)*. Mersin: Türk Psikologlar Derneği. Erişim Tarihi:09/05/2019: https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu sayfasından erişilmiştir.
- Thinking Page. (2020). *System thinkings*. Erişim Tarihi: 08/06/2020: <http://www.thinking.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Trabzon.
- Tokdemir, M., & Artan, A. (2012). Öğrenciler tarih derslerinde okudukları metinlerden değer öğrenir mi? Tarih derslerinde değer eğitime yönelik öğrenci görüşleri (Trabzon örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 169-186.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Topaloğlu, M., & Koç, H. (2010). *Büro yönetimi kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Seçkin.
- Topbaş, E. (1997). *Milli eğitimin genel hedefleri ile ilköğretim ikinci kademedeki okutulan derslerin özel hedefleri arasındaki turalılık üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, E. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 97-135.
- Tortop, N., İsbir, E., & Aykaç, B. (1999). *Yönetim bilimi*. Ankara: Yargı.
- Traş, Z., Öztemel, K., & Koçak, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, yalnızlık ve sabır düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 878-894.

- TTKB. (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim Tarihi: 27/02/2020: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tuna, Y. E. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Tunçay, M. (1977). *"İlk ve ortaöğretimde tarih" felsefe kurumu seminerleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran içinde, *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (s. 55-57). İzmir: Dokuz Eylül.
- Turan, E. Z. (2017). Dinkültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yeterlilikleri: Veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 185-204. Erişim Tarihi: 05/08/ 2019. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395691> adresinden alındı.
- Turan , İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 186-203.
- Turan, İ. (2017). 1990'larda tarih eğitimi. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi* (s. 275-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 139-180.
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730.
- Turan, R. (2019). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi tarih öğretim sisteminin dönemlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu* (s. 626-641). Ankara: İksad.
- Türk, İ. C. (2006). Osmanlı Devleti ilköğretim okulları tarih müfredat programları-tarih öğretim usulleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 333-346.

- Türk, İ. C. (2010). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve tarih öğretimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(6), 133-148.
- Türk, İ. C. (2017). Tanzimat döneminde tarih eğitimi. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de tarih eğitimi* (s. 9-36). Ankara: Pegem Akademi.
- TÜSİAD. (2006, Haziran). Eğitim ve sürdürülebilir büyüme, Türkiye deneyimi, riskler ve fırsatlar. İstanbul. Erişim Tarihi: 12/10/2020. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/3611-egitim-ve-surdurulebilir-buyume-turkiye-deneyimi-riskler-ve-firsatlar> adresinden alındı.
- UCLA. (2019). *Historical thinking standards*. UCLA History. Erişim Tarihi : 01/12/2019: <https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara ili örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.
- Uygur, A. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Akademik.
- Ünal, F., & Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 110-125.
- Ünlü, İ. (2019). İlkokul öğrencilerinin değer yönelimlerinin ahlaki ikilem hikâyeleriyle incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 265-287.
- Varış, F. (1989). Milli Eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara : Alkım.
- Vurucu, İ. (2017). Milli tarih nedir? *Turkish History Education Journal*, 6(1), 163-179.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.

- Williams, S. (2016). Teaching history: Effective teaching for learning history-chronological vs. thematic approaches to student historical comprehension. *Master of Education Program Theses Paper 105. Department of Education Dordt College . Iowa .*
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(1)*, 183-201.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyleri. *Education Sciences, 5(4)*, 1558-1571.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2)*, 103-116.
- Yaldız, A., & Özbek, O. (2018). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1)*, 75-81.
- Yalın, H. İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (30 b.). Ankara: Nobel Akademik.
- Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde tarih eğitimi (2000-2017). A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi içinde* (s. 379-383). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları(19)*, 499-522.
- Yel, S., Taşdemir, A., & Yıldırım, K. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. B. Tay, & A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyel sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 37-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yanılgıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online, 16(4)*, 1575-1588.
- Yıldırım, T. (2006). ÖSS'de alınan başarısız sonuçların öğrenci öğretmen ve yönetim kaynaklı nedenler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(12)*, 82-99.

- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.
- Yılmaz, T. (2014). Eğitim ekonomi ilişkisine eleştirel bir yaklaşım. *Yüksek Lisans Tezi Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Aydın.
- Yıldız, A. (2010). *Tarih öğretmeni tipleri ile sınıfa yansıyan tarih anlayışı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H., & Avcı, H. (2018). Türkiye'de tarihi öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.
- Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Yoldaş, Y. (2013). *Sistem kuramı* (3 b). İstanbul: Derin.
- Yurtal, F., & Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-423.
- Yüzgeç, M. E. (2008). *İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı . İstanbul.

EKLER



EK 1. Araştırma İzni Yazıları 1 (Öğrenciler)



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.01-E.1043362
Konu : Araştırma İzni

15/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 31/12/2019 tarih
ve 80287700-399-E.399 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Recep TURGUT, Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ'ün danışmanlığında yürüttüğü "Tarih Eğitiminde Verimlilik Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi" konulu Doktora Tez çalışması izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri, ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma izninin, İlgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlimiz Merkezindeki tüm lise Müdürlüklerindeki öğrencilere yönelik 2019-2020 eğitim/öğretim yılı içerisinde anket, ölçek uygulama yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup; Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)
2-İlgi sayılı yazılar (23 sayfa)

O L U R
15/01/2020
İzzet ERCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Karatepe Mah. Hoca Ahmet Yesevi Cad.no.57 66100 YOZGAT
Faks: (0 354) 280 66 69
Tel: (0 354) 280 66 21 e-posta: urge66@meh.gov.tr

MEM 2.Kat Ncc43 AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: H.UÇAR Şef.
Elektronik Ağ: www.yozgat.meh.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnksorgu.meh.gov.tr> adresinden 157b-5b59-30bd-9e32-17e3 koda ile teyit edilebilir.

EK 2. Araştırma İzni Yazıları 2 (Veliler)



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.02-E.8304501
Konu : Araştırma İzni

25/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 16/04/2019 tarih ve 80287700-399-E.13289 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı doktora Programı öğrencisi Recep TURGUT, Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ'ün danışmanlığında yürüttüğü "Tarih Eğitiminde Verimlilik Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi" konulu doktora Tez çalışması izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri, ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma izninin, İlgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlîmiz Merkezindeki tüm liseler ve Sorgun, Yerköy ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı liselerdeki öğrencilere yönelik 2018-2019 eğitim/öğretim ikinci yarıyılı içerisinde anket, ölçek uygulama yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup; Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)

2-İlgi sayılı yazılar (33 sayfa)

O L U R
25/04/2019
Ali ADA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3. Araştırma İzni Yazıları 3 (Öğretmenler)



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.01-E.19641274
Konu : Araştırma İzni

10/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01/10/2019 tarih ve 80287700-399-E.32138 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Recep TURGUT, Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ'ün danışmanlığında yürüttüğü "Tarih Eğitiminde Verimlilik Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi" konulu Doktora Tez çalışması izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri, ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma izninin, İlgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlimiz Merkezindeki tüm liseler ve 13 İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı liselerdeki tarih öğretmenlerine yönelik 2019-2020 eğitim/öğretim yılı içerisinde anket, ölçek uygulama yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup; Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)
2-İlgi sayılı yazılar (34 sayfa)

O L U R
10/10/2019
İzzet ERCAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 4. Tarih Derslerine Yönelik Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği

Değerli öğrenciler;

Bu ölçek, tarih dersleri yoluyla elde ettiğiniz bilgi, beceri ve değer kazanımlarına ilişkin sizin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda sizin görüşlerinizi belirlemeye yönelik cümleler ve karşılarında seçenekler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, kendinize en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti ile belirtiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin görüş ve düşüncelerinizi yansıtaçağından doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.** Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçekte 21 adet ifade bulunmaktadır. Yanıtlama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Recep TURGUT
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet	() Kız	() Erkek
Okul Türünüz	() Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu Lisesi	

	LİSE'DE 4 YIL SÜRESİNCE ALMIŞ OLDUĞUNUZ TARİH DERSLERİ İLE	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
Tarih Dersleri Yoluyla Türk ve Dünya Tarihi İlgili Aşağıdaki Bilgileri Kazanmaktayım						
1	Türk tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gerekli bilgileri kazanmaktayım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Milli Mücadeleyi farklı boyutları ile bilirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Atatürk İlke ve İnkılaplarının anlamını ve önemini kavramaktayım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	"İnsan hakları", "ulusal egemenlik", "milliyetçilik", "demokrasi", "çağdaşlık", "laiklik" ve "cumhuriyet" kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini bilirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Atatürk'ü askerlik, inkılapçılık ve devlet adamlığı gibi farklı yönleriyle tanımaktayım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Osmanlı tarihi ve kültürü ile ilgili gerekli bilgileri kazanmaktayım	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih Dersleri Yoluyla Aşağıda Belirtilen Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanmaktayım						
7	Kronolojik Düşünme Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Tarihsel Kavrama Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme / Empati Becerisi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih Dersleri Aşağıda Belirtilen Değerleri Kazanmamı Sağlamaktadır						

15	<i>Adalet</i> değerine sahip olma	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Çevresi ve diğer insanlara karşı <i>dostluk</i> ilişkileri içerisinde hareket edebilme	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	<i>Dürüstlük</i> değerine sahip olma	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Geçmişte yaşanan tarihi olayları da göz önüne alarak meydana gelen olaylara karşı <i>sabır</i> gösterebilme	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Tarihine ve toplumuna karşı <i>sevgi</i> besleyebilme	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan <i>sorumluluk</i> sahibi bir birey olma	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Türk Milletinin bir mensubu olduğu bilinci içerisinde <i>vatanseverlik</i> değerine sahip olma	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)



EK 5. Velilere Yönelik Yazılı Form

Değerli öğrenci velisi,

Bu yazılı form “Tarih Eğitiminde Verimlilik: Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi” konulu doktora tezinin uygulamalarına yönelik görüş ve beklentilerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Demografik bilgileri eksiksiz doldurduktan sonra aşağıdaki 3 soruya tüm içtenliğiniz ile cevap vermenizi rica eder ve teşekkür ederiz.

Recep TURGUT
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet	() Kız	() Erkek
Çocuğunuzun Okul Türü	() Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu Lisesi	
Yaşınız	() 18-25 () 26-33 () 34-41 () 42-49 () 50+ ve üzeri	
Öğrenim Durumu	() İlköğretim () Ortaöğretim () Ön Lisans () Lisans () Lisans Üstü	
Mesleğiniz		

Aşağıdaki soruları cevaplayınız...

- 1- Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.
- 2- Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.
- 3- Lisede 4 yıl tarih dersi alan çocuğunuzdan hangi değerleri/temel değerleri kazanmasını beklersiniz? Lütfen ayrıntılı bir şekilde yazınız.

EK 6. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim;

Bu görüşme formu “Tarih Eğitiminde Verimlilik: Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi” konulu doktora tezinin uygulamalarına yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu görüşmede konuşulanlar daha sonra yazılı hale getirileceğinden eksik ifadelerin olmaması adına yapılacak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Ses kaydının sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için lütfen teker teker konuşunuz. Yapılan bu araştırmada adınız gizli tutulacak ve görüşme sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürecektir. Araştırmaya sağladığınız değerli katkılar için teşekkür ederim.

Recep TURGUT
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet	() Kız	() Erkek
Kıdem	() 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25+ ve üzeri	
Öğrenim	() Lisans () Lisans Üstü	
Okul Türü	() Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu Lisesi	

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı seçiniz veya yazınız.

Sorular

- 1- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?
- 2- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?
- 3- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi değerleri/temel değerleri kazandığını düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?

EK 7. Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu

Değerli Öğrenci;

Bu görüşme formu “Tarih Eğitiminde Verimlilik: Ortaöğretim Tarih Eğitiminde Verimliliğin Sistem Yaklaşımı Çerçevesinde İncelenmesi” konulu doktora tezinin uygulamalarına yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu görüşmede konuşulanlar daha sonra yazılı hale getirileceğinden eksik ifadelerin olmaması adına yapılacak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Ses kaydının sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için lütfen teker teker konuşunuz. Yapılan bu çalışmada adınız gizli tutulacak ve görüşme sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürecektir. Araştırmaya sağladığınız değerli katkılar için teşekkür ederim.

Recep TURGUT
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

Cinsiyet	() Kız	() Erkek
Okul Türü	() Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Fen Lisesi () Anadolu Lisesi	

Sorular

- 1- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?
- 2- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?
- 3- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi değerleri/temel değerleri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Cevabınızı ayrıntılı bir şekilde açıklayabilir misiniz?

EK 8. Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı Genel Amaçları

- 1) Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları,
- 2) İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
- 3) Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları,
- 4) Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
- 5) İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,
- 6) Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,
- 7) Tarihi bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,
- 8) Tarihi olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dini özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,
- 9) Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,
- 10) Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,
- 11) Geçmişin tarihi bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,
- 12) Belirli bir tarihi olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları,
- 13) Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihi mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır.

EK 9. Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

- 1) Atatürk'ün üstün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçılığını kavramaları ve onu örnek almaları,
- 2) Milli Mücadele'nin sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik koşulları ile ulusal ve uluslararası boyutlarını kavramaları ve analiz etmeleri,
- 3) Milli Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin milli birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları,
- 4) Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabı'nın anlamını ve önemini kavramaları,
- 5) İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini kavramaları,
- 6) Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayarak milli ve evrensel değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
- 7) Atatürk İlke ve İnkılaplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini oluşturduğunu kavramaları,
- 8) Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkiler açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olmaları,
- 9) Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- 10) Her bir tarihî olayın meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını kavrayarak tarihî olay, olgu ve şahsiyetler hakkında çıkarımda bulunurken anakronizme düşmeden ilgili dönemin şartları içerisinde değerlendirme yapmanın gerekliliğini kavramaları,
- 11) Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,
- 12) Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,
- 13) Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları amaçlanmaktadır.
- 14) Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
- 15) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren milli bilince sahip vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

EK 10. Bilgi, Beceri ve Değer Kazanımları Ölçeği Belirtke Tablosu

Kazanım Türü	Kazanım İfadeleri	Ölçek İfadeleri
Bilgi	* İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları, * Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları * İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,	Türk tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gerekli bilgileri kazanmaktayım. Osmanlı tarihi ve kültürü ile ilgili gerekli bilgileri kazanmaktayım.
	* Milli Mücadele'nin sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik koşulları ile ulusal ve uluslararası boyutlarını kavramaları, * Milli Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin milli birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları,	Milli Mücadeleyi farklı boyutları ile bilirim.
	* Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabı'nın anlamını ve önemini kavramaları, * Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavramaları, * Atatürk İlke ve İnkılaplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini oluşturduğunu kavramaları,	Atatürk İlke ve İnkılaplarının anlamını ve önemini kavramaktayım.
	* İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini kavramaları,	"İnsan hakları", "ulusal egemenlik", "milliyetçilik", "demokrasi", "çağdaşlık", "laiklik" ve "cumhuriyet" kavramlarının ifade ettiği anlamları ve bunların Türk milleti için önemini bilirim.
	* Atatürk'ün üstün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçılığını kavramaları ve onu örnek almaları,	Atatürk'ü askerlik, inkılapçılık ve devlet adamlığı gibi farklı yönleriyle tanımaktayım.
Beceri	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Kronolojik Düşünme Becerisi	Kronolojik Düşünme Becerisi
	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Tarihsel Kavrama Becerisi	Tarihsel Kavrama Becerisi
	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi	Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi
	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi	Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi	Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi	Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
Değer	* Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler: Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme / Empati Becerisi	Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme / Empati Becerisi
	* Kök Değerler: Adalet	Adalet değerine sahip olma
	* Kök Değerler: Dostluk	Çevresi ve diğer insanlara karşı dostluk ilişkileri içerisinde hareket edebilme
	* Kök Değerler: Dürüstlük	Dürüstlük değerine sahip olma.
	* Kök Değerler: Sabır	Geçmişte yaşanan tarihi olayları da göz önüne alarak meydana gelen olaylara karşı sabır gösterebilme
	* Kök Değerler: Sevgi	Tarihine ve toplumuna karşı sevgi besleyebilme
	* Kök Değerler: Sorumluluk	Kültürel ve tarihi mirasa sahip çıkan sorumluluk sahibi bir birey olma
Değer	* Kök Değerler: Vatanseverlik	Türk Milletinin bir mensubu olduğu bilinci içerisinde vatanseverlik değerine sahip olma



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..