

118482.13

**ORTAOKUL MİLLİ TARİH PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Kemal POLAT
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir-1996

**T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL MİLLİ TARİH PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Kemal POLAT
(Yüksek Lisans Tezi)
(Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim))**

Danışman: Doç.Dr. Ersan SÖZER

Eskişehir-1996

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

(Adı ve soyadı)

(İmza)

Başkan :

Üye :

Üye :

Üye :

Tezin Kabul Edildiği Tarih:

(Bu tezde açıklanan ve savunulan fikirlerden dolayı yalnız yazar sorumludur.)

ÖNSÖZ

Günümüzde bireylerin, gelişmelere uyum sağlama ve daha çok bilgi sahibi olma isteği, yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma çabaları, sistemli ve bilimsel etkinliklerin artırılmasını zorunlu kılmaktadır. Değişik koşullar, herkes için daha çok ve daha nitelikli bir eğitim gerektirmektedir. Çünkü, toplumların ve bireylerin gelişmesini sağlayan en etkili araçların başında eğitim gelmektedir. Eğitim etkinliklerinin genel amacı, genç kuşakların topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek olarak görülebilir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için; bireylerin yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınıra kadar geliştirilir ve davranışlar, milli eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilir. Eğitimin niteliği doğrudan eğitim programları ile ilişkilidir. Eğitim programlarının temel işlevi, milli eğitim politikasının program yolu ile uygulamaya dönüştürülmesidir. Buna göre, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programı kapsamına girmektedir. Eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan eğitim programları dinamik olgulardır. Çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Mevcut programların, toplumsal gereksinimlerle, bireysel beklentileri karşılayabilmesi ancak araştırmalara dayalı bir süreç içerisinde devamlı geliştirilmesi ile olanaklıdır.

Program geliştirme olarak adlandırdığımız bu süreç, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik eşgüdümlü çabaların tümüdür. Dinamik bir süreç olan program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşabilmek için programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerinin yapılması gerekmektedir.

Eğitim programları gelişigüzel geliştirilemez. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine

bağlıdır. Değerlendirme program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar.

Bu nedenle, bu araştırma ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda uygulanmakta olan milli tarih programını, alan öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek; böylece, programdan kaynaklanan sorunları belirlemek ve geliştirici önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, “giriş”, “yöntem”, “bulgular ve yorumlar”, “özet, sonuç ve öneriler” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde kuramsal bilgilere yer verilerek problem ortaya konmuştur. Yöntem bölümünde, araştırmanın gerçekleştirilmesinde yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümünde, alan öğretmenlerinin milli tarih programına ilişkin görüş ve eğilimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Özet, sonuç ve öneriler bölümünde ise; araştırmanın kısa bir özeti yapılmış, bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiş, daha sonra kişisel önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın büyük bir bölümünde rehberlik ve eleştirileriyle beni yüreklendiren, katkı ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç.Dr. Şefik Yaşar’a sonsuz teşekkür ederim. Kendisinin yurtdışına gitmesinden sonra da danışmanlığımı yürüten ve değerli katkılarıyla beni yönlendirmeye devam eden hocam Sayın Doç.Dr. Ersan Sözer’e ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca, her zaman görüş, eleştiri ve önerilerinden yararlandığım değerli hocam Sayın Doç.Dr. Bekir Özer’e, araştırmaya katılan meslektaşlarıma, araştırmanın çeşitli safhalarında yardımcı olan bilim uzmanı arkadaşlarım Sayın Sami Çakal ile Sayın Sedat Sümbül’e teşekkürü bir borç biliyorum.

Araştırma süresince bana her türlü desteği sağlayan, sabırla sıkıntılarımı paylaşan eşim Hamiyet ile kızlarım Zişan ve Burcu’ya teşekkürlerim sonsuzdur.

Eskişehir, Aralık 1995

Kemal Polat

ÖZET

Bu araştırmada, İlköğretim İkinci Kademe Okulları ile Ortaokullarda uygulanmakta olan Milli Tarih programına ilişkin olarak, alan öğretmenlerinin görüş ve önerileri, belirli bağımsız değişkenler açısından saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma, “giriş”, “yöntem”, “bulgular ve yorumlar”, “özet, sonuç ve öneriler” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde kuramsal bilgilere yer verilerek problem ortaya konmuştur. Yöntem bölümünde, araştırmanın gerçekleştirilmesinde yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Bulgular ve Yorum bölümünde, alan öğretmenlerinin programa ilişkin görüş ve önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Özet, sonuç ve öneriler bölümünde ise, araştırmanın kısa bir özeti yapılmış, bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiş, daha sonra kişisel önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma, 1994-1995 öğretim yılında, Eskişehir il merkezinde bulunan 27 ilköğretim okulu, ortaokul ve bünyesinde ortaokul bulunan liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin yargısal verilerinin değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma, tarama modelinde desenlenmiştir. Verilerin toplanmasında anketten yararlanılmıştır. Veri toplama aracı, ilgili alanyazın taranarak ve ilgili uzmanlara danışılarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, x^2 (kay kare), C (Contingency) katsayısı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi olarak da .05 alınmıştır.

Yapılan veri analizlerinden sonra şu sonuçlara varılmıştır:

1-Uygulanmakta olan Milli Tarih Programı, genelde yararlı ve uygun değildir (%67.7).

2-Program, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları yönünden yeniden düzenlenmeli ve uygulama içinde sürekli geliştirilmelidir.

SUMMARY

In this research, we have sought to determine, in terms of certain independent variables, the opinions and suggestions of the teachers who are engaged in the teaching of the National History Programme in the second phase schools of primary education and in secondary schools.

The research consists of four parts which are entitled "Introduction", "The Method", "The Findings and the Analyses", and "Summary, Conclusion and Suggestions", respectively. In the introductory part of the study, we have tried to introduce the problem vis-à-vis the theoretical background. In the methodological part, the specific work carried out for the research has been described. In the part concerning the findings and their analysis, we have attempted to unearth the views and suggestions of the teachers in the field regarding the current programme. Finally, in the concluding part, the research has been briefly summarized, and the conclusions which are based on the findings have been discussed. This is followed by a presentation of the personal suggestions of the researcher.

The research has been performed through an evaluation of the data comprising the opinions of the history teachers, in the educational term of 1994-1995, in 27 primary education schools, secondary schools, and high schools with an additional secondary phase in their constitution in the city centre of Eskişehir.

The research has been designed on the basis of a survey model. The data required have been gathered through interviews. Furthermore, the related literature has been surveyed and the experts on the subject have been consulted.

In analysing the data, frequency, percentage, χ^2 (chi square), and the c (contingency) coefficient figure have been used, and the level of meaningfulness has been fixed at .05.

The analyses of data have led to the following conclusions:

1-The national History Programme in force is generally neither useful nor appropriate (67.7%).

2-The Programme should be re-organized in terms of Purposes, Contents, Learning-Instructing Processes and Evaluation, and be kept open to continual development and improvement through its application.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------------------|------|
| DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ | iii |
| ÖNSÖZ | iv |
| ÖZGEÇMİŞ | vi |
| ÖZET | vii |
| SUMMARY | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| ÇİZELGE LİSTESİ | xiv |
| ŞEKİL LİSTESİ | xvii |

BÖLÜM I

| | |
|--|----|
| GİRİŞ | 1 |
| Problem | 1 |
| Eğitim Programı | 2 |
| Program Geliştirme | 4 |
| Sosyal Bilimler ve Tarih | 8 |
| Tarih Biliminin Gelişimi | 10 |
| Hikayeci Tarih | 12 |
| Pragmatik Tarih | 12 |
| Bilimsel Tarih | 13 |
| Tarih Öğretimi | 15 |
| Tarih Bilinci/Sosyal,Kültürel Değişim Sürecini | |
| Kavrama | 17 |
| Ulusal Tarih Bilgisi Edinme | 17 |
| İnsanlık Tarihi Bilgisi Edinme | 18 |
| Tarihsel Düşünme Yeteneği Kazanma | 18 |
| Milli Tarih Programı | 19 |
| Amaçlar | 21 |
| İçerik | 25 |

| | |
|--|-----------|
| Kavramlar | 28 |
| Olgular | 28 |
| Genellemeler | 28 |
| Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Düzenlenmesi | 29 |
| Yöntemlerin Seçimi ve Düzenlenmesi | 33 |
| Değerlendirme | 39 |
| Değerlendirmede Ölçüt | 40 |
| Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi | 40 |
| Not Vermede Kullanılan Değerlendirme Sayısı | 42 |
| Araştırmanın Amacı | 43 |
| Araştırmanın Önemi | 44 |
| Sayıtlar | 45 |
| Sınırlılıklar | 46 |
| Tanımlar | 46 |
| BÖLÜM II | |
| YÖNTEM | 48 |
| Araştırma Modeli | 48 |
| Evren ve Örneklem | 49 |
| Veri Toplama Aracı | 51 |
| Veri Toplama Aracının Uygulanması | 53 |
| Verilerin Çözümlemesi | 53 |
| BÖLÜM III | |
| BULGULAR VE YORUMLAR | 56 |
| Kişisel Durumlarla İlgili Bilgiler | 56 |
| Milli Tarih Programının, Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar | 60 |
| Milli Tarih Programına İlişkin Genel Görüşler | 60 |

| | |
|--|-----|
| Programın, Öğrencilerin Alana İlişkin Gereksinimlerini Karşılayıp Karşılamadığına İlişkin Görüşler | 64 |
| Milli Tarih Programının Amaçlarının Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu | 67 |
| Programın Amaçlarının, Öğrencilerin Kendini Tanıması, Belli Bilgilerin, Becerilerin, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi Yönünden Uygunluğu | 71 |
| Programdaki Amaçların Davranışa Dönük Biçimde Saptanıp Saptanmadığı | 74 |
| Programın Amaçlarının Gerçekleştirilebilir Nitelikte Olup Olmadığı | 78 |
| İçeriğin Amaçları Gerçekleştirilebilecek Biçimde Düzenlenmiş Olması | 81 |
| İçeriğin Bilimsel Bir Temele Dayalı Olması | 85 |
| İçeriğin Öğrencilerin İlgisini Çekmesi | 88 |
| İçeriğin Öğrencilerin Gereksinimlerini Karşılması | 92 |
| İçerikte Yer Alan Bilgilerin Basitten Karmaşığa Doğru Sunulması | 96 |
| İçerikte Yer alan Bilgilerin Yakından Uzağa Doğru Sunulması | 99 |
| Haftalık Ders Saati Süresinin, İçeriğin Kazanılmasındaki Yeterliliği | 103 |
| Öğretim Yapılan Sınıflarda Ortalama Öğrenci Sayısı | 106 |
| Tarih Öğretimi Sırasında Ünite Sonlarında İzleme Testlerinin Uygulanıp Uygulanmadığı | 110 |
| Öğretmenlerin Tarih Öğretiminde En Çok Kullandığı Yöntemler | 114 |
| Okullardaki Araç-Gereç Durumları | 117 |
| Derslerde En Çok Kullanılan Araç-Gereç Türleri | 120 |

| | |
|---|-----|
| Milli Tarih Dersiyle İlgili Olarak Gezi, Gözlem ve İncelemelerde Bulunma Durumu | 123 |
| Öğrencilerin Derse Olan İlgileri | 127 |
| Öğrencilerin Derse Olan İlgilerinin Düşük Olmasının Nedeni | 130 |
| Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde 5'lik Not Sisteminin Kullanılması | 136 |
| Öğrenci Başarısını Değerlendirmede En Çok Kullanılan Teknikler | 140 |
| Kullanılan Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Durumları | 142 |
| Geleceğe Yönelik Eğilimlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar | 146 |
| Milli Tarih Dersinin Amaçlarının, Gözlenebilir Öğrenci Davranışları Bakımından Dile Getirilmesi | 146 |
| Dersin Amaçlarının, Bireyin Fiziksel ve Toplumsal İhtiyaçlarını Karşulamaya Olanak Sağlayacak Biçimde Olması | 147 |
| Dersin İçeriği, Dünyaya Açık ve Nesnel Olmalıdır | 148 |
| Programın, Çağdaş Yaşamın Gerektirdiği Biçimde Esnek Olması | 149 |
| İçeriğin Düzenlenmesinde, Bireyin, Eleştirici Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Özen Gösterilmesi | 150 |
| Öğrencileri Güdülemede Gezilere ve Eğitsel Etkinliklere Yer Verme | 151 |
| Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Alanlarda Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Düzenlenmesi | 152 |
| Hizmet-İçi Eğitim Programlarına Katılan Öğretmenler İçin, Özendirici ve Teşvik Edici Düzenlemelerin Yapılması | 153 |

| | |
|---|-----|
| Başarılı Bir Eğitim-Öğretim Etkinliği İçin Sınıflardaki Öğrenci Sayısının 35'i Geçmemesi | 154 |
| İllerde, Uzmanlardan ve Alan Öğretmenlerinden Oluşan, Test Üretim Merkezlerinin Kurulması | 155 |
| Öğretmenlerin, Programların, Hazırlanması ve Geliştirilmesi Sürecine Katılmaları | 156 |
| BÖLÜM IV | |
| ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 157 |
| ÖZET | 157 |
| SONUÇLAR | 158 |
| Milli Tarih Programının Mevcut Durumuna İlişkin Sonuçlar | 159 |
| Geleceğe Yönelik Eğilimlerle İlgili Sonuçlar | 165 |
| ÖNERİLER | 166 |
| EKLER | 169 |
| EK-1 Bilgi Toplamada Kullanılan Anket Örneği | 170 |
| EK-2 Okullarda Anket Uygulamasına İzin Verilmesini İsteyen Yazı Örneği | 179 |
| EK-3 Okullarda Anket Uygulamasına İzin Verildiğini Gösteren Onay Örneği | 180 |
| KAYNAKÇA | 181 |

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge

| No | | Sayfa |
|----|---|-------|
| 1 | Araştırmanın Evreni | 50 |
| 2 | Uygulanan Anketlerin Geri Dönüşü | 51 |
| 3 | Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı | 57 |
| 4 | Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süreleri | 57 |
| 5 | Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Olup Olmadığı | 58 |
| 6 | Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okullar | 59 |
| 7 | Milli Tarih Programını, Genelde Yararlı ve Uygun Buluyor musunuz? | 61 |
| 8 | Milli Tarih Programı, Öğrencilerin Alana İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Yeterli midir? | 65 |
| 9 | Milli Tarih Programının Amaçları, Öğrencilerin Buldukları Dönemdeki Gelişim Özelliklerine Uygun Nitelikte midir? | 69 |
| 10 | Milli Tarih Programının Amaçları, Öğrencilerin Geçmiş ile Gelecek Arasında Kendini Tanıması, Belli Bilgilerin, Becerilerin, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi Bakımından Uygun mudur? | 72 |
| 11 | Milli Tarih Programında Yer Alan Amaçlar, Davranışa Dönük Olarak ve Ayrıntılı Biçimde Saptanmış mıdır? | 75 |
| 12 | Milli Tarih Programının Amaçları, Gerçekleştirilebilir Nitelikte midir? | 79 |
| 13 | Milli Tarih Programında Yer Alan İçerik, Amaçları Gerçekleştirebilecek Biçimde Düzenlenmiş midir? | 82 |
| 14 | Milli Tarih Programında Yer Alan İçerik, Size Göre, Bilimsel Bir Temele Dayalı Bilgilerden Oluşuyor mu? | 86 |

| | | |
|----|---|-----|
| 15 | Programda Yer Alan İçerik Öğrencilerin İlgisini Çekiyor mu? | 89 |
| 16 | İçerik, Öğrencilerin Gereksinimlerini Karşılıyor mu? | 93 |
| 17 | İçerikte Yer Alan Bilgilerin Sunuluşu, Basitten Karmaşığa Doğru Bir Sıra İzliyor mu? | 97 |
| 18 | İçerikte Yer Alan Bilgilerin Sunuluşu, Yakından Uzağa Doğru Bir Sıra İzliyor mu? | 100 |
| 19 | Milli Tarih Dersinin Öğretimine Ayrılan Haftalık Ders Saati Süresi, Programda Öngörülen İçeriğin Öğrencilere Kazandırılmasında Yeterli midir? | 104 |
| 20 | Halen Öğretim Yaptığınız Sınıflarda Ortalama Öğrenci Sayısı Kaçtır? | 108 |
| 21 | Milli Tarih Dersinizi İşlerken, Öğrencilere, Her Ünitenin Sonunda, Üniteye Kazandırılmak İstenen Bütün Davranışları Yoklayan İzleme Testleri Uyguluyor musunuz? | 111 |
| 22 | Milli Tarih Programını Uygularken En Çok Hangi Öğretim Yöntemini Kullanıyorsunuz? | 115 |
| 23 | Okulunuzdaki Ders Araç-Gereçleri Milli Tarih Dersi İçin Gereksinim Karşulamakta Yeterli midir? | 118 |
| 24 | Milli Tarih Dersinin Öğretiminde, Belirtilen Araç-Gereç Türlerinden En Çok Hangisini Kullanıyorsunuz? | 121 |
| 25 | Milli tarih Öğretiminde Gerektiği Kadar Gezi, Gözlem ve İncelemelere Yer Veriyor musunuz? | 124 |
| 26 | Öğrencilerin Milli Tarih Dersine Olan İlgileri Genel Olarak Nasıldır? | 128 |
| 27 | Öğrencilerin Milli Tarih Dersine Olan İlgilerinin Düşük ve Çok Düşük Olmasının Nedeni Nedir? | 132 |
| 28 | Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Beşlik Not Sisteminin Kullanılması Uygun mudur? | 137 |

| | | |
|----|---|-----|
| 29 | Milli Tarih Dersinde, Öğrenci Başarısını Değerlendirmede En Çok Hangi Teknik Kullanılmaktadır? | 140 |
| 30 | Öğrenci Başarısını Ölçmek İçin Kullandığınız Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasını Yapıyor musunuz? | 143 |
| 31 | Milli Tarih Dersinin Amaçlarının, Gözlenebilir Öğrenci Davranışları Halinde Yazılması | 146 |
| 32 | Dersin Amaçlarının, Bireyin Fiziksel ve Toplumsal İhtiyaçlarını Toplumdaki Bireylerle Uyumlu Olarak Karşılama Olanak Sağlanması | 147 |
| 33 | Dersin İçeriğinin, Dünyaya Açık ve Nesnel Olması | 148 |
| 34 | Programın Çağdaş Yaşamın Gerektirdiği Biçimde, Çevrede Gözlenen ve Yaşanan Sorunların Yer Alabileceği Esneklikte Olması | 149 |
| 35 | İçeriğin Düzenlenmesinde, Bireyin, Eleştirci Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi Konusunda Özen Gösterilmesi | 150 |
| 36 | Öğrencilerin Güdülenmede Gezilere ve Eğitsel Etkinliklere Yer Verilmesi | 151 |
| 37 | Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Alanlarda Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Düzenlenmesi | 152 |
| 38 | Hizmet-İçi Eğitim Programlarına Katılan Öğretmenler İçin Özendirici ve Teşvik Edici Yasal Düzenlemelerin Yapılması | 153 |
| 39 | Başarılı Bir Eğitim-Öğretim Etkinliği İçin Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Otuzbeşi Geçmemesi | 154 |
| 40 | İllerde, Test Üretim Merkezlerinin Kurulması | 155 |
| 41 | Öğrenenlerin, Programın, Hazırlanması ve Geliştirilmesi Sürecine Etkin Katılımının Sağlanması | 156 |

ŞEKİL LİSTESİ

| Şekil No | | Sayfa |
|-------------|--|-------|
| 1 | Sosyal Öğrenmenin Temel Boyutları | 27 |
| 2 | Tarih Öğretiminde Kullanılan Yöntemler | 36 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Çağımızda bilim ve teknolojiye görülen hızlı değişme ve gelişmeler toplumun yapısını da hızla değiştirmektedir. Gelişmiş toplumların bireyleri, içinde bulunduğu koşullara uyum sağlama, ivedi ve etkili kararlar verebilme zorunluluğu ile karşı karşıyadır (Özoğlu, 1974, s.3). Bireyler, gereksinimlerini karşılama ve çevrelerine uyum sağlamada en iyi yolları bulmak için, ilk insandan bugüne değin büyük bir uğraş vermektedir. Gelişme ve ilerlemelere uyum sağlama; daha çok bilgi sahibi olma isteği; yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarına çözüm bulma çabaları, sistemli ve bilimsel etkinliklerin artırılmasını zorunlu kılmaktadır. Değişen koşullar, toplumlar için daha yaygın ve daha nitelikli bir eğitimi gerektirmektedir (Alkan, 1977, s.4).

Toplumların ve bireylerin gelişmesini sağlayan en etkili araçların başında eğitim gelmektedir. Eğitim etkinliklerinin genel amacı, genç kuşakların topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek olarak görülebilir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için; bireylerin yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınıra kadar geliştirilir ve davranışları, milli eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilir (Varış, 1991, s.5). Ertürk (1972, s.12)'e göre "Eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir". Eğitim sürecine giren bireyin, istenilen davranışları geliştirmesi beklenmektedir. Bir başka deyişle, bireyin davranışlarının

toplumun ve kendisinin gereksinimleri doğrultusunda değiştirilmesi eğitimden beklenen işlevdir.

Eğitim yoluyla bireyin davranışında oluşturulan değişmelerin toplumu, toplumdaki değişmelerin bireyi etkilemesi kaçınılmaz bir olgudur. Birey, içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevreyle sürekli etkileşim durumundadır. Birey ile çevresi arasındaki etkileşimin, eğitim yoluyla daha hızlı, daha yoğun, daha sağlıklı ve daha verimli olması beklenmektedir (Uçan, 1989, s.50).

Çağdaş eğitim, bireylerin bedensel, duyuşsal ve bilişsel alanlarda dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde geliştirilmesini amaçlar (Uçan, 1989, s.51). Dolayısıyla, eğitim etkinliklerinin genel amacı, genç kuşakların topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek olarak görülebilir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için; bireylerin yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınıra kadar geliştirilir ve davranışlar, milli eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilir. Eğitimin niteliği doğrudan “eğitim programları” ile ilişkilidir. Eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan eğitim programlarıdır (Varış, 1991, ss.3-5).

Eğitim Programı

Çağdaş eğitim kavramı öncelikle “program” kavramını akla getirmektedir. İlgili kaynaklarda eğitim programının çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Eğitimin niteliği ile doğrudan “eğitim programları”nın ilişkili olduğunu belirten Varış’a göre (1991, ss.3-5), programlar, eğitilenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine değin, çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır. Eğitim programlarının temel işlevi, milli eğitim politikasının program yolu ile uygulamaya dönüştürülmesidir. Buna göre bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını

düzenlemek ve zenginleştirmek için yürütüldüğü tüm etkinlikler “eğitim programı” kapsamına girmektedir. Doğan’a göre (1974, s.361), “Eğitim programı, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin tamamıdır”. Uçan ise (1989, s.52), eğitimin, temelde, bir “davranış değiştirme” ya da “davranış kazandırma süreci olduğunu, bu sürecin önceden tasarlanıp planlandığını ve bu plana göre gerçekleştirilmeye çalışıldığını vurgulamakta ve “çağdaş eğitim programının, “eğitim sürecinin önceden tasarlanan planı ve bu planın uygulamadaki görünümü” olduğunu ortaya koymaktadır.

Çağdaş eğitim programı kapsamında yer alan başlıca (alt) programları şöyle belirleyebiliriz: Öğretim programı, ders dışı etkinlikler, eğitsel kol, gezi, rehberlik ve kişilik hizmetleri programı, sağlık hizmet programları, yönetim ve işleyiş programı. Görülüyor ki, çağdaş eğitim programı, çeşitli alt programlardan oluşan çok yönlü, çok boyutlu ve kapsamlı, kendine özgü karmaşık bir bütündür (Uçan, 1989, s.353).

Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan “öğretim programı” ise:

“Genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1988, s.18).

Öğretim programları, Türkiye’de, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir (Varış, 1991, s.5).

Program Geliştirme

Uygar toplumların, toplumsal yaşamlarını sürdürebilmeleri için çeşitli kurumlar geliştirilmiştir. Eğitimin kurumsallaşması için de okullar oluşturulmuştur (Varış, 1991, s.12). Okullar, toplumun ve bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için kurulmuş kurumlardır. Okullardaki öğretimin büyük bir kısmı planlı-programlı etkinliklerden oluşur. Okullarda yapılan öğrenmeler, yaşamdaki öğrenmelerin temelini oluşturur (Bloom, 1979, s.7).

Okul eğitiminin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan eğitim programlarıdır. Programlar dinamik olgulardır. Çağdaş bir eğitim için programların toplumsal gelişme ve değişmeye paralel olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1992, s.74). Toplumların sürekli gelişmesi eğitim programlarının da sürekli geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Mevcut programların, toplumsal gereksinimlerle, bireysel beklentileri karşılayabilmesi ancak araştırmalara dayalı bir süreç içerisinde devamlı geliştirilmesi ile olanaklıdır.

Toplumların dinamik olması eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir. Ancak bu yolla insangücü kaynaklarının topluma uygun nitelikte geliştirilmesi olanaklıdır. Eğitim programları, yalnızca okulda düzenli çalışmayı değil, aynı zamanda toplumda da yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi amaç edinir. Bu nedenle, eğitim programları, bir taraftan toplumun problemleri ve gereksinimleri, diğer taraftan da bireylerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve gereksinimleri esas alınarak geliştirilmelidir (Varış, 1988, s.26).

Program geliştirme olarak adlandırdığımız bu süreç, "...programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkili bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için faydalanılan esasları, prensipleri ve uygulamaları

operasyonel anlamda ele alan bir çalışmadır” (Varış, 1988, s.21). Bir başka deyişle, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve yönelmiş eşgüdümlü çabaların tümüdür. Program geliştirme ile program düzenleme arasında fark vardır. “Program düzenleme programın uygulamada geliştirilmesidir” (Varış, 1988, ss. 6-20-22-84). Bu bakımdan program geliştirme düzenlenen programın, masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması veya yenilerinin yamanması değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir (Varış, 1991, s.7-8).

Ertürk’e göre (1972, s.13), program geliştirme süreci hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı durumlarının örgütlenmesi, yaşantı durumlarının gerçekleştirilmesi ya da uygulama programının ve uygulamanın hedef davranışları öğrenciye kazandırıp kazandırılmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişimleri oluşturup oluşturulmadığının yoklanması ile değerlendirme basamaklarından oluşan bir araştırmalar zinciridir.

Yapılan tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi; çağdaş eğitimde program geliştirme, kendine özgü bir “araştırma sürecidir”. Bu süreç birbirini izleyen belli basamaklardan oluşmaktadır. Bunlar: Program hazırlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme basamaklarıdır (Uçan, 1989, s.58). Basamaklardan birinin eksik olması durumunda program geliştirme tam gerçekleşmez.

Program geliştirme çalışmaları yönünden Türk eğitim sistemine bakıldığında birçok sorun olduğu görülür. Türk Milli Eğitiminde, eğitimin daha çok nicel yönü ile ilgili olarak, daha çok okul ve derslik açma, daha

çok öğretmen gereksinimini karşılama gibi yönlere çözüm bulmaya çalışılmıştır (Kaya, 1983, ss.69-86). Eğitimin nicel yönüyle ilgili sorunlarla uğraşılırken, nitel yönü hep ikinci planda kalmıştır. Okullar nitelikli bireyler yetiştirmekten çok, sadece bir üst öğrenime öğrenci hazırlar hale gelmiştir. Eğitim sistemi içinde okullar farklı özelliklerdeki tüm bireylere, her türlü olanağı sağlamak durumu ile karşı karşıyadır. Bunun için programların bilimsel ve etkili biçimde uygulanması zorunluluğu vardır. Programların bilimsel ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için ise, program geliştirmenin eğitim uygulayıcıları tarafından benimsenmesi ve iyi anlaşılması gerekmektedir (Çilenti, 1984, s.15).

Türk Milli Eğitim sisteminde program geliştirme ile ilgili eksiklikler yalnız bazı eğitimcilerin öğrenci velilerinin dile getirdiği bir sorun olmaktan çıkmış, zaman zaman eğitim sistemine yön veren yetkililerce de dile getirilmiştir (Akyol, 1990, s.3). Sorun bazen, mevcut programlar değiştirilerek, bazen de iyi niyetli konu uzmanlarından oluşan komisyonlara havale edilerek çözümlenmeye çalışılmaktadır. Ancak program geliştirme çağdaş bir anlayışla ele alınmadığından, çalışmalar, sorunları çözmek bir yana, yeni sorunlar yaratmaktadır (Varış, 1985, s.67).

Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşabilmek için programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerinin yapılması gerekmektedir (Uçan, 1989, s.59). Bu program öğeleri birbirinden bağımsız ve ilişkisiz değildir. “Her öğe diğerlerini etkilediği gibi, diğerleri tarafından da etkilenir. Böyle olunca, eğitimde program geliştirme süreci statik değil, aksine dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır” (Kısakürek, 1983, s.219).

Eğitim programları gelişigüzel geliştirilemez. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların

dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme program geliştirme sürecini tamamlar ve yeni gelişmelere olanak hazırlar (Erden, 1993, s.1).

“Değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlarından yorumlama işlemidir”⁷(Özçelik, 1989, s.231). Tekin (1993, s.39) de bu konuya değinirken, “değerlendirme, bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır” demektedir. Ona göre, değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için sözkonusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Açıkça ifade edilmemiş olsa bile, her değer yargısı, kesinlikle, bir ölçme sonucu ile bir ölçütün karşılaştırılmasına dayanır demektedir.

Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır. Bunlar;

1.Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi. Bu sayede işlenen dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiği konusunda bir karara varılır.

2.Eğitim programlarının değerlendirilmesi. Bu sayede de programların etkililiği konusunda yargıda bulunulur ve aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlanır (Erden, 1993, s.8).

Bu araştırmanın kapsamını, ortaokullar ve ilköğretim okulları ikinci kademedeki okutulan Milli Tarih dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Program değerlendirme kavramı Erden tarafından şöyle tanımlanmaktadır (1993, s.9):

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde

edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

Ancak, bu sayede programın temelindeki sayıtların “sağlamlık”, hedeflerin “isabet”, durumların “etkililik” dereceleri hakkında güvenilir kararlar verilebilir. Böylece ulaşılan yargılar uyarınca da mevcut programın (yetişğin) daha iyiye doğru geliştirilmesi olanaklıdır (Ertürk, 1972, s.120).

Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında eğitim programları konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil vb. gibi alanlarda okutulan derslerle öğrencilerde istendik davranış değişiklikleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Tarih, sosyal bilimlerin bir dalıdır. Bu nedenle, tarih öğretimi ile sosyal bilimler öğretimi bir çok noktada örtüşen özelliklere sahiptir. Bu bakımdan tarih programını değerlendirirken, önce tarihin ne olduğunun ve sosyal bilimler içindeki yerinin açık bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir.

Sosyal Bilimler ve Tarih

Sürekli bir değişim içinde olan, çeşitli ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bulunan insanların ve toplumların yaşamında sosyal bilimlerin önemli bir yeri vardır. Kişilerin gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

“Çağımızda sosyal bilim, değişimin bilimi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda sosyal bilimlerin değişmeye açık olması,

değişmeyi açıkça ve özgürce incelemeyi içermesi gereklidir” (Paykoç, 1991, s.2). Uysal (1974, s.30)’a göre: “Sosyal bilimler, genel olarak, insanların diğer insanlar ve toplumla olan ilişkilerini inceleyen bir disiplin topluluğudur”. Kısakürek (1988, s.2)’de, “sosyal bilimlerin, insanın insanla ve insanın çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğu” olduğunu, bu nedenle, her sosyal bilim disiplininin insan yaşamının değişik bir yönünü incelediğini belirtmektedir.

“Sosyal bilimler, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlanabilir (Sönmez, 1994, s.7). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi sosyal bilimler, insan tarafından oluşturulan gerçekle uğraşmaktadır. İnsan tarafından oluşturulan gerçekler, doğumdan ölüme, evlenmeden boşanmaya, savaştan barışa, devlet kurmadan yıkmaya kadar pek çok olguyu içerir. (Kısakürek, 1988, ss.2-8; Sönmez, 1994, s.6).

Bu açıklamalara dayanarak sosyal bilimler hukuk, tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, eğitim, antropoloji vb. şekilde sınıflandırılabilir. Her sosyal bilim, gerçeğin bir kısmını ele alıp inceler. Tarih, ulusların üretim ve bölüşüm ilişkilerini ve bunların sonucu olarak da geçmişteki yaşamını, kurduğu devletleri, devletlerarası ilişkileri, yükselişi, duraklaması ve yıkılışını, oluşturduğu uygarlıkları vb. olguları araştırıp inceler (Sönmez, 1994, s.7).

Sosyal bilimler için değişik çevrelerde, davranış bilimleri veya insan bilimleri gibi deyimler de kullanılmaktadır. Ancak, “hangi disiplinler topluluğu olarak algılanırsa algılandığı ve hangi adlarla adlandırılırsa adlandırılırsın, bu bilimler, toplumda insan davranışlarının sistematik olarak incelenmesiyle ilgilenen disiplinleri içermektedir” (Varış, 1973, s.45).

Tarih Biliminin Gelişimi

İnsanlar toplumsal yaşantıları boyunca güncel olaylar karşısında yargıda bulunurken bile geçmişten örnekler verirler. Bu örnekler kişilerin gözlem ve hatırlamalarına dayanır. Birtakım kanılar edinilmesinde daha uzak geçmişin kişi üzerinde kalan izlenimleri de vardır. Kişiler toplumsal davranışlarını kanıtlayabilmek için kendi yaşantı laboratuvarlarından yararlanırlar. Eğer bunlar yeterli olmazsa başkalarının aktardıkları deneyimleri de kullanırlar.

İnsan toplumda yalnız başına değildir. Bir topluluk, bir ulus içindedir; toplumsal yerine göre bir dünya görüşü edinmiştir. İnsanın bireysel yargıları ve düşünceleri temelde maddi yaşantısından kopuk değildir. Bireyin içinde bulunduğu ekonomik ilişkiler, sosyal, siyasal ve kültürel ortam onu etkiler ve davranışlarına yön verir. İnsan yaşantı deneyimi kanıt olarak kullanırken bireysel değil toplumsal yargılarda bulunmaktadır. İnsanın içinde bulunduğu toplumsal ortam bir gelişim sürecinde oluşmuştur ve sürekli gelişimini, değişimini sürdürmektedir. Bu nedenle tarihin insanın yaşadığı toplumsal ortamın bugün varılan aşamasını saptayan bir bilim olduğunu ve bugünün geçmişte doğrulanması (Çağlayan, 1978, s.9) olduğunu söylemek olanaklıdır.

Toplumun geçmişinin bilimsel nesnellikle bilinip bilinmeyeceği sorusuna olumsuz yanıtlar vererek tarih bilimini bilimlerin dışına itmeye çalışan görüşler çıkmıştır. Tarih bilimini ansiklopedik bilgi yığını, felsefi tartışmalar ya da genel kültür düzeyine indirgemeye çalışarak pozitif bilimlerin yanında tarihin bilim olamayacağı sonucunu çıkarmışlardır.

Türkiye’de örgün eğitim kurumlarındaki tarih öğretimiyle yetinen bir kısım aydınların tarih bilimini genel olarak tarihe bilim dışı bir yaklaşımla baktıkları, ezberlenen kronolojik olayları tarih sandıkları bir gerçektir.

Ortaöğretim düzeyindeki tarih öğretiminin “hikayeci ve pragmatik tarih” karmaşasından oluşmasının böyle bir sonucu doğurması doğaldır (Çağlayan, 1978, s.3).

Türkiye’de halen “faydacı tarihçiliğin” geçerli olduğunu söyleyen Özbaran’a (1992, ss.81-83) göre; demokrasi ile yönetilen ülkelerde bilim adamları ve bu arada tarihçilerin görevi gerçeği aramaktır. Oysa üzümlük görölür ki birçok tarihçi kendilerini milli tarihin yüceliğini göstermek ve resmi devlet görüşünü savunmakla yükümlü saymaktadır. Türkiye’de tarih henüz yeterli bir genişliğe kavuşmamış ve çoğu zaman güncel siyasal endişelerden arınmamıştır. Tarih bilimi açısından erişilen noktanın gelişmiş ülkeler düzeyinin hayli altında olduğunu kabul etmek gerekmektedir. En önemlisi bu düzeye erişme çabasının ilk şartı olan bilimsel çalışmanın koşulları Türkiye’de hala yaratılabilmiş değildir.

Bilimlerin gelişmeleri herşeyden önce yöntem sorunudur. Bilimsel düşüncenin doğuşu uzun bir gelişmeden sonra, bilimsel yöntemin kazanılmasıyla gerçekleşmiştir. Bilimsel düşünce Batı’da XVII. yy.’da ortaya çıkmıştır. Önceleri doğa ile ilişkili bilimler gelişmiştir. Tarih de bilim olarak bu tarihlerden sonra vardır: Yöntemli bir bilim olarak olmasa bile tarih çok öncelerden vardı. Ancak insanlığıyla birlikte var olmasına karşılık tarihin bilimsel nitelik kazanması son çağın eseridir.

Tarih bir bilimdir. Toplumun kesiksiz oluşumunun bilimidir. Toplum bilimsel nesnellikle bilinebilir. Çünkü tarih insanın kendi yaşantısıdır. Doğaldır ki tüm bilimlerde olduğu gibi tarih de birdenbire bilim olarak doğmamıştır. Bilimlerin gelişimi sosyo-ekonomik ortam ile bağıntılıdır. Tüm bilimlerin uzun ya da kısa bir gelişim süreçleri vardır (Çağlayan, 1978, s.10, 18).

Tarih biliminin gelişimini üç aşamada gözden geçirmek olanaklıdır.

Hikayeci Tarih.— Tarihsel olayların sistemli, herhangi bir dünya görüşüne dayandırılmadan doğrudan doğruya aktarılmasıdır. Olayların sıralanmasıyla yetinilmektedir. Bu biçimde tarih yazılması işi her ulusun tarihçiliğinin en eski dönemidir. Her uygarlık alanında bu tip tarih anlayışına raslanmaktadır. Hikayeci tarihçilik tarih biliminin geçmişinde ilk aşamadır. Hikayeci tarzda olay nakledenler kuşkusuz nesnel davranmamaktadırlar. Kendi öznel görüşlerine ya da iktidar gücünü ellerinde tutanların arzu ve isteklerine göre onlara hoş gelecek biçimde tarih yazmaktadırlar.

Hikayeci tarih yazıcılığının en eski tipik örneği Herodotos'tur. Ayrıca doğu toplumlarında ve islam kültür çevresine giren tüm ulusların tarihçiliği genellikle bu tarzdadır. Örnek olarak Taberi'nin tarihi gösterilebilir (Çağlayan, 1978, ss.19, 20).

Pragmatik (Yararcı) Tarih.— Tarih biliminin gelişmesinin ikinci aşamasında pragmatik tarih anlayışı ile karşılaşılır. Bu tarzda tarih yazan kişi kendisinden sonrakilere birşeyler öğretmek ister.

Hikayeci tarih anlayışına göre pragmatik tarih anlayışı ileri bir aşamadır. Çünkü burada amaç sadece olayları aktarmak değildir. Aynı zamanda okuyuculara mesajlar iletir ve öğütlerde verir. Bu tarih anlayışına göre tarihi tarihin kahramanları yaratmıştır. Bu yüzden de olayların kişilere dönük nedenleri araştırılır ve bunlardan dersler çıkarılmaya çalışılır. Yani kişisel davranışlarla tarihsel gelişim süreci açıklanmaya çalışılır. Oysa ki tarihte kişilerin rolü belirleyici değil etkileyicidir (Çağlayan, 1978, ss.21-22).

Kişilerin yaşam öykülerini abartıyla öne çıkartan ve tüm tarihsel olguları kişilerin olumlu veya olumsuz becerileriyle açıklamaya çalışan pragmatik tarihçilik hikayeci tarihçilikten ileri bir aşama olmasına karşın bilimsel bir anlayış taşımamaktadır. Tarihsel oluşum, gelişim

sürecinden soyutlanarak kişilerle açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgudur.

Pragmatik tarih anlayışına göre yazılmış en eski örnek eski Yunan tarihçisi Thukydides tarafından yazılmış olan Peleponesos Savaşları tarihidir. Yine İslam kültür çevresinde yazılmış olan yaşam öyküleri, evliya menkibeleri ve siyer kitapları yazılış biçimi ve amacı bakımından pragmatik tarihe ilk örnekler olarak gösterilebilir (Çağlayan, 1978, ss.22, 23).

Hikayeci ve pragmatik tarih anlayışı XVII. yüzyıla kadar eleştirilmeksizin sürüp gelmiştir Pragmatik tarih anlayışı ortaya çıktığında hikayeci tarihçiliğin son bulduğu sanılmamalıdır. Her ikisi de birarada varlığını sürdürmüştür. Bugün de bilimsel tarih anlayışının varlığına karşın bu anlayışlarda tarih yazma işi yaşamaktadır. Hele okullardaki tarih öğretiminde bilimsel tarih anlayışından çok bu iki tipin karmaşığı ezberci, kabullenen, üst zümrenin, yöneticilerin geçmişlerini öven ve merkezi reçetelerle oluşturulan tarih anlayışı yaşatılmaktadır (Özbaran, 1992, ss.219-220).

Bilimsel Tarih.— Tarih biliminin doğuşu tarih felsefesiyle ilişkilidir. “Tarih felsefesi insan toplumlarının gelişmesi hakkında genel yasalar bulmayı amaçlar, çeşitli uygarlıkların ve kültürlerin doğuşunu, evrimini ve çöküşünü açıklamak ister” (Duverger, 1973, s.85). XVIII. yüzyılın ikinci yarısında ilk kez tarih felsefesi deyimini Volter kullanmıştır. Volter’in tarih felsefesine göre, tüm dünyadaki kavimlerin kültürünü inceleyerek toplumların yükselmesine hizmet etme, tüm olaylar arasındaki bağların tanınmasıyla gerçek ve canlı bilgi edinilmesi işi tarihin görevidir. Her ne kadar tarih felsefesi kavramını ilk kez Volter kullanmışsa da Volter’den çok daha önce XIV. yüzyılda İbni Haldun, XVII.yüzyılda da İtalyan düşünürü Vico “toplumsal olayların yasalarını saptamanın” ilk öncüleri

olmuşlardır. Bu nedenledir ki bilimsel tarih anlayışı tüm dünyada İbni Haldun ve Vico ile başlatılır (Çağlayan, 1978, ss.24, 25).

Tunus’lu İbni Haldun tarih ve toplumbilimleri ile ilişkili düşünceleri bakımından bu bilimlerin ilk habercisi durumundadır. İbni Haldun Mukaddime’sinde (1968, s.18) tarih bilimi konusunda şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

Bil ki, tarih, amacı şerefli ve yararları çok olan bir bilimdir. Tarih gelip geçen kavimlerin hal ve ahlaklarını, tanrı elçilerinin kılık, hal ve hareketlerini, hükümdarların ve idare ettikleri devletlerin durumunu ve takip etmiş oldukları politikayı öğretirler. Din ve dünya işlerini bütünlemek isteyen kimse, tarihe başvurarak onu kendisine örnek edinir ve bu bilimden yararlanır.

İbni Haldun’un XIV. yüzyılda tarih konusunda yaptığı bu değerlendirme, o döneme göre çok ileri bir aşamadır.

Tarih biliminin çağdaş anlamda bir içerik kazanması Fransız devriminden sonra olmuştur. Fransız devrimini izleyen sanayi devrimi ile bilimsel ve teknik gelişmeler iktisadi ve sosyal değişimin hızlanmasına yol açtı. Bu gelişmeler tarihin bilim olarak gelişimini tamamlaması sorununu doğurdu. Toplumsal sarsıntının nedenleri üzerinde düşünülmesi ve bugünle yarının ne olacağına ilişkin geçmişten örneklemeler yapılması kaçınılmaz oldu. Öte yandan, siyasal uğraşta bulunanlar, kendi siyasal görüşlerini kanıtlayabilmek için geçmiş örnekleri kullanmaya başladılar. Tüm bu gelişmeler XIX.yüzyılda tarih biliminin yöntem ve teknik olarak doğuşunu sağladı. Tarih biliminin tamamlanmasında XIX. yüzyılın birinci yarısında Auguste Comte’un “pozitivist” anlayışı önemli bir rol oynamıştır. Pozitivist anlayışa göre tarihsel olaylar doğa üstü güçlerle değil doğadaki ortamla ilgili

olarak ortaya çıkan pozitif karakterli toplumsal olgulardır. Tarih de bunun bilimidir (Çağlayan, 1978, s.30).

“Osmanlı ülkesinde tarih sözcüğünün bilimsel içerik kazanması sanıldığından da geç olmuştur. Uzun yıllar tarih denilince olayların hikaye biçiminde kronolojik sıralanması anlaşılmıştır” diyen M.Halil Yinanç (1940, s.572, 580), II.Meşrutiyet öncesi tarihçilerini acı bir dille eleştirmekte hatta onlardan “palavracı” diye söz etmektedir. M. Halil Yinanç bu durumun nedenlerini şöyle belirtmektedir: II.Meşrutiyete kadar Osmanlı okullarında sosyal bilimlere yer verilmemiştir. Skolastik düşünceye uygun eğitim kurumları olan medreseler tarih öğretimini engellemiştir. Dolayısıyla bu alanda yeterli eğitim almış elemanlar yetişmeyince tarih yazıcılığı da yeterli bilgisi olmayan ve bu işten çıkar bekleyen insanların elinde kalmıştır. Uzun yıllar tarihle uğraşanlar rüştiye öğrenimi düzeyinde okullardan ayrılmış kişilerdi. Kimi padişahlar da tarihe karşı özel cephe almıştır. Çünkü tarih öğrenilerek kendisinin tahttan uzaklaştırılacağı vehmine kapılmıştır. Böylece II.Meşrutiyete dek tarih okullara bile girememiştir.

II.Meşrutiyet döneminde Zeki Velidi Toğan, Necip Asım, Fuat Köprülü gibi tarih araştırmacıları dünyada giderek gelişen tarih biliminden etkilenmişler ve bu doğrultuda görüşler oluşturmuşlardır. Ancak tarihin Türkiye’de bilimsel içerik kazanması Cumhuriyet döneminde Atatürk’ün kurduğu “Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti”nin çalışmalarıyla başlamıştır.

Tarih Öğretimi

Öğrenciler için tarih, en çekilmez, ezbere dayalı, hiçbir yararı olmayan gereksiz bilgi yığını görünümündedir. Bilimsel tarihçiliğin bu kadar geliştiği ve tarih öğretiminin oldukça ilerlediği bir dünyada, tarih dersi adı altında halen eğitim değeri pek bulunmayan psikolojik tahlilden yoksun sultan ve

vezirlerin yaşam öyküleri ile ne yarar sağlayacağı pek bilinmeyen savaş ve seferlerle doldurulmuş tarih kitapları okutuluyorsa öğrencilerin ilgisizliğinin de doğal karşılanması gerekir (Özbaran, 1992, s.21). Oysa tarih, insanın kendisini, yeteneklerini, ilgilerini, tutum, inanç ve değerlerini tanımasını amaçlayan; bilimsel düşünme yöntemini benimseyen; toplumsal bir varlık olarak insanın yaşamını, davranışlarını inceleyen bir bilim dalıdır (Paykoç, 1991, s.179). Amaç olarak insanın kendisini, dolayısıyla yeteneğini tanımasını, yöntem olarak kanıtların ortaya çıkarılması ve belirli bir yaklaşımla yorumlanmasını benimseyen, bireyin geçmişteki davranış ve çabalarıyla ilgili bir bilimdir (Sonder, 1973, s.71). Tarihin görevi geçmiş olayları, bireysel kahramanlıkları ardarda sıralamak değil, bugünü anlamamanın anahtarı olarak geçmiş olgular üstünde çalışmak ve anlamaktır. Tarihin üstünde çalıştığı geçmiş, ölü bir geçmiş değildir, belli bir anlamda bugün hala yaşayan bir geçmiştir. Ancak geçmiş onun altında yatan düşünce anlaşılmadıkça ölüdür, yani tarih için anlamsızdır (Carr, 1993, s.28). Bu nedenle okullarda tarih öğretimi yapılırken geçmişi aynen yansıtmak yerine, geçmişin seçilmiş olgularını yorumlayarak ve yapısını ayrıştırarak yeniden yaratmak gerekir. Ancak böylelikle öğrencilerde çağdaş ve geniş bir tarih anlayışının geliştirilmesi sağlanabilir (Paykoç, 1991, s.5).

Tarih niçin öğretilir? sorusuna, “insanı kendisi hakkında bilgilendirmek için” diye cevap veren İngiliz tarih felsefecisi Callingwood (1983, s.10)’a göre, insanın kendini bilmesi, neleri yapma gücüne sahip olduğunu bilmesidir. İnsan kişisel olarak denemedikçe neler yapabileceğini bilemeyeceğinden de, onun neler yapabileceğinin ipucu, daha önce neler yapmış olduğunda gizlidir. O zaman diyebiliriz ki tarih öğretiminin önemi,

bize insanın yaptıklarını, dolayısıyla da insan olmanın anlamını öğretmesidir.

Tarih öğrenmenin yararlarını İngiliz tarihçileri Landes ve Tilly (1971, s.5)de şöyle belirtmektedirler:

Tarih, herşeyden önce, kollektif hafızanın muhafızdır ve bu yönüyle kollektif, benliğe gıda sağlama yönünde önemli bir işlevi yerine getirir. İkinci olarak, tarih bütün toplumlarda genç üyeleri toplumsallaştırmanın birincil aracıdır, onlara kimlik bilinci vermek üzere geçmişi tanıtır ve “şimdi” içerisinde bu kimliğe uygun olarak davranışta bulunmalarını temin eder....

Türkiye’de ilkokuldan başlayarak bütün örgün eğitim kurumlarında önemli bir uğraş alanı olarak sürdürülen tarih öğretiminin demokratik bir ülkede beklentileri şöyle saptanabilir:

Tarih Bilinci / Sosyal-Kültürel Değişim Sürecini Kavrama. — Öğretimde elde edilen bilgilerin anahtarı tarih bilincidir. Tarih öğretiminde hayata geçirilmemiş birtakım bilgilerin ezberlenmesiyle tarih bilinci sağlanamaz. Toplumun değişim sürecini kavratarak ancak tarih bilinci edinilebilir. Ancak iktidar gücünü ellerinde tutanların kurulu düzenlerini sürdürebilmek açısından yetişen kuşakları koşullandırabilmek için tarihsel gelişim sürecini anlama yerine tarihsel olayları donmuş, birbirinden bağımsız öğretme yolunu tercih ettikleri görülmektedir.

Demokratik işlerliği olan toplumlarda tarih bilinci kazandırılması işi, bir takım koşullandırmalara karşı mücadeleyi gerektirir. Öğretimde bilimsel tarihin asıl alınması gerekir. Bilimsel bir anlayışla tarih öğrenen kişi toplumun değişim aşamalarını, değişimin yönünü anlayınca doğa ve toplumla ilgili diğer bilgilerin de gerçekliğini benimseyip giderek doğa ve toplumun insanlık yararına değiştirilmesi eylemine katılma gereğini duyacaktır. Tarih bilimi, doğa ve toplumun bilimsel olarak

kavranması bilincini verecek bilimlerin başında gelmektedir (Çağlayan, 1978, ss.38-39).

Ulusal Tarih Bilgisi Edinme.— Tarihsel gerçekleri gizlemek ya da saptırmakla ulusal tarihin öğretilmeyeceği gerçeği öncelikle kabul edilmelidir. Tarihteki siyasal olayların ister yengi ister yenilgi biçiminde olsun kendi başlarına sergilenmeleri bir anlam taşımazlar. Onların dayandıkları sosyo-ekonomik koşulların doğru değerlendirilerek bugünün yaratılmasındaki katkılarının öğretilmesi asıl alınmalıdır. Tarih siyasal olayların aktarılmasıyla yetinilecek bir bilimsel uğraş değildir.

Ulusal tarih bilgisi edinmenin sınırı ulusun toplumsal yapısının anlaşılmasını sağlayacak düzeydir (Eyüboğlu, 1991, s.32).

İnsanlık Tarihi Bilgisi Edinme.— Tarihte, hangi halkın, hangi toplumun olursa olsun edindiği deneyimler, gerçekleştirdiği gelişmeler insanlığın ortaklaşa yararlanacakları ortak değerlerdir. Bu bakımdan insanlığın tarihi bugünkü toplumların, hangi toplum yapısında olurlarsa olsunlar yararlanacakları bir kaynaktır. Çünkü tarih boşa yaşanmamış bir süreçtir (Çağlayan, 1978, s.40; Eyüboğlu, 1991, s.32).

Tarihsel Düşünme Yeteneği Kazanma.— Bilimsel bir anlayışla tarih öğrenmek doğayı ve toplumu bilimsel olarak yorumlama gücü kazandırır. Tarih öğretimi, bireylerin araştırma, yargılama, yorumlama ve eleştirisel düşünce kazanmaları açısından en önemli araçtır.

Birey tarih öğrenimiyle bilimsel düşünce gücü kazanarak kendine güven duygusu edinir. Tarihi yaratan düşünmek eylemidir. Düşünme yasağının geçerli olduğu yerde tarih de yoktur. Yasakların kol gezdiği bir ülkede tarih bilincinin uyanmasına olanak yoktur (Çağlayan, 1978, s.41; Eyüboğlu, 1991, s.33).

Tarih öğretimi, çağından, insanlığından sorumluluk duyan ve yaşadığı toplumun geliştirilmesinde üzerine düşeni yapan bireylerin

yetiştirilmesinde, ayrıca, demokratik, laik, ulusal bağımsızlığı güçlendirici insancıl bir dünya görüşü kazandırmada önemli bir yer tutar.

Türkiye’de ortaokul ve ilköğretim ikinci kademe okullarında, tarih öğretimi, merkezden düzenlenerek gönderilen tarih programı ile uygulamaya dönüştürülmektedir. Bu programlar, bireylerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine değin, çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadırlar. Öğretim programları, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlenmektedir (Varış, 1991, s.5).

Milli Tarih Programı

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde, ortaokullarda 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949 ve 1967 programlarında tarih dersi aynı adla okutulmuştur. Ancak 1968 yılında ise tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler” adı altında toplanmıştır (Sönmez, 1994, s.13). Aynı ayrı olarak okutulan bu derslerden alınan notlar toplanıp üçe bölünerek öğrenci karnesine sosyal bilgiler notu olarak verilmiştir. Böylece, bu üç dersin bir bütün olabileceği ve birbirini tamamlayacak kadar ilgili oldukları düşüncesi benimsenmiştir (Kahveci, 1986, s.16). Daha sonra 1973-1974 öğretim yılından itibaren de tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ortaokullarda Sosyal Bilgiler adı altında tek bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (M.E.B., 1973). Ancak, 1985 yılında yeniden, ortaokullarda okutulan, Sosyal Bilgiler programı, milli tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileri olarak birbirinden ayrılarak okutulmaya başlanmıştır (M.E.B.Teb.Dergisi, 1985, s.2190).

Halen ortaokullarımızda uygulanmakta olan Milli Tarih programı, bu 3.5.1985 tarihinde kabul edilerek uygulanmaya başlanmış olan programdır.

Sadece 26 Nisan 1993 yılında yayınlanan yeni programda, eski programdan bir iki konu çıkarılmış, programın sonuna da yeni bir iki konu eklenmiştir (M.E.B.Teb. Dergisi, 1993, s.2381). Oysa bilindiği gibi, program geliştirme, düzenlenen programın, masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması ve yenilerinin yamanması değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Program geliştirme, yazılı bir döküman hazırlamak da değildir. Mevcut programı, uygulamada, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek, bireyde, istenen davranış değişikliğini sağlamaktır (Varış, 1991, s.8).

Sürekli değişen dünyada, toplumumuzun istediği çağdaş bireyin yetiştirilmesinde tarih öğretimi önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak bireylere istedik davranışların kazandırılması çağın şartlarına uygun bilimsel bulgular ışığında hazırlanmış programların uygulanmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle uygulamadaki programın belirtilen işlevleri yerine getirip getirmediğinin sık sık gözden geçirilerek geliştirilmesi gerekir. “Gelişme sürecini yönlendiren ve sürecin devamlılığını sağlayan, programın değerlendirilmesidir” (Varış, 1991, s.19). Yine, Varış’a göre (1978, s.24):

Uygulamadaki bir programın bir yandan etkinliğini saptamak, diğer yandan onu daha etkin hale getirmek için devamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Bu nedenle bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğunu üzerine alan eğitim kurumlarının yürürlükteki programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Uygulamada ölçme ve değerlendirme sürecinin yalnız öğrenci başarısını değerlendirmede bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Oysa,

ölçme ve değerlendirme süreci yalnız öğrenciye not vermek için değil, aynı zamanda öğretmenin etkinliğini değerlendirmede, öğrenme ile ilgili problemlerin tanınmasında ve programların etkililiği hakkında yargıda bulunup, aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını tesbit etmede de önemli bir aşamadır (Doğan, 1982, s.22).

Bu belirlemeler milli tarih programını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri bakımından incelemeyi gerektirmektedir. Program içinde yer alan her öge diğer öğelerle bağlantılıdır. Öğelerden birinin yetersizliği diğerlerini de olumsuz yönde etkilemekte olduğundan, tarih öğretiminde karşılaşılan sorunların hangi öğelerden kaynaklandığının bilimsel veriler ışığında tesbiti gerekmektedir (Yalçın, 1985, s.5).

Amaçlar

Amaçlar bir programın en önemli bölümüdür. Çünkü diğer bölümler amaçlara göre düzenlenir. “Amaçların tesbiti, eğitim süreçlerinin başında ele alınması gereken ve sonraki süreçleri etkileyecek olan önemli bir çabadır (Varış, 1988, s.149). Amaçlar gerek topluma gerekse bireye geliştirici bir ivme kazandırmak durumundadır. Birey, amaçların işaret ettiği davranışları edinmek suretiyle toplumun gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bundan dolayıdır ki; programın uygulanmasında bir kargaşalığın görülmemesi, çatışan düşüncelerin, farklı yöneliş ve davranışların ortaya çıkmaması için amaçların oluşturulmasında bazı ölçütlere gereksinim vardır.

Hazırlanan programın amaçları bireyin gereksinimlerine uygun olmalı, bireyin geçmiş ile gelecek arasında kendini tanıması ve belli

bilgilerin, becerilerin, tutumların, değerlerin geliştirilmesini sağlayabilmeli, ayrıca amaçlar, davranışa dönük ayrıntılı biçimde saptanmalı ve gerçekleştirilebilir nitelikte olmalıdır (Varış, 1985, s.135; Paykoç, 1991, s.34).

Tarih, bireyin kendisini, yeteneklerini, ilgilerini, tutum, inanç ve değerlerini tanımasını amaçlayan; bilimsel düşünme yöntemini benimseyen; toplumsal bir varlık olarak insanın yaşamını, davranışlarını inceleyen bir bilimdir (Tuncay, 1977, s.283). Bu nedenle tarih öğretimi, barışı sağlamada, öteki insanlara karşı saygı ve anlayış geliştirmede, uluslararası dayanışmanın geliştirilmesinde ayrıca bir ulusun üyesi olarak yurttaşlık becerileri ile evrensel demokratik değerlerin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Amaçlar bu görüşler çerçevesinde ele alınmalı, bireylerde bu amaçlara yönelik bilgi beceri ve tutumlar geliştirilmelidir (Paykoç, 1991, s.38).

Tarih öğretimi:

1.Bireyin yakın çevremizdeki ve dünyadaki gelişmelere etkin olarak katılabilmesi için gerekli olan demokratik yurttaşlık bilincinin geliştirilmesini sağlamalıdır.

2.Kültürel mirasımızın ve çağdaş toplumda çok yönlülüğün, yani kültürel zenginliğin değerinin anlaşılmasını sağlamalıdır.

3.Bireylerin, evrenin gelişimini anlmasını ve geçmiş deneyimlerin çeşitliliğine bakarak gelecekte ne geniş olanaklar bulunduğunu düşünmesine yol açmalıdır.

4.Bireyin kendisini zaman boyutunun sürekli bir akışı içinde görmesini sağlamalıdır.

5.Karmaşık düşünceleri anlayabilmek ve yeni düşünceler üretebilmek için geçmiş bilgilerden yararlanabilme özelliği kazandırılmalıdır (Tuncay, 1977, s.285; Paykoç, 1991, s.179).

Bu amaçlara yönelik davranışlar kazanan birey; ekonomik, siyasal,

sosyal ve kişisel yönden karar verebilir, akıl yürütebilir. İnsanların tarih boyunca yaşadığı farklılıkları ve benzerlikleri, tarihteki çeşitliliği anlayabilir. Düşüncelerini çeşitli yollarla iletebilir. En önemlisi, yalnız bugüne göre düşünmeyi aşan bilimsel bir bakış açısı geliştirilebilir (Paykoç, 1991, s.39).

Tarih programının amaçları düzenlenirken herkesin aynı biçimde anlaması, en azından benzer anlam çıkarabilmesi için o özelliğin göstergesi olan davranışların belirlenmesi gerekir. Çünkü amaç, “bireyin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” (Ertürk, 1972, s.25). Eğer amaç davranışa dönüştürülemiyorsa, yani davranış olarak gözlenemiyorsa, o amacın varlığından, ya da gerçekleştiğinden söz edilemez. Bireye, hangi davranışların, nasıl ve ne yolla kazandırılacağı, ancak davranışların niteliği ve niceliği bilinince saptanabilir. Bu nedenle, mutlaka davranışların hem nitelik, hem de nicelik olarak belirlenmesi gerekir (Sönmez, 1986, s.96).

Ayrıca saptanan amaçların ve davranışların gerçekleşebilir nitelikte olması için, bireyin gelişim düzeyi, temel ihtiyaçları ve okulun özel koşulları gözönünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle amaçlar saptanırken mevcut koşullarda kazandırılıp kazandırılmayacağı da kontrol edilmelidir (Erden, 1993, s.26).

15 Haziran 1985 tarihinden bu yana, Türkiye'nin bütün ortaokullarında uygulanmakta olan milli tarih programında amaçlar şöyle belirlenmiştir:

1.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 şuurlu ve köklü kılmaktır;

2.Türk milletinin zeka ve kabiliyetini, çalışkanlığını, ilim ve sanat severliğini, 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 sorumluluğunu duyurmak, gelecek için ümit ve güven vermek, Türk milletine, dünya milletleri içinde layık olduğu yeri sağlama ve Atatürk'ün direktifleri uyarınca "milli kültürümüzü muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkartma" yolunda durmadan çalışmaları, sürekli bir çaba göstermeleri ve bu uğurda her fedakarlığı göze alabilmeleri gerektiği şuurunu vermek;

4.Bugünün daha iyi değerlendirilebilmeleri için geçmiş çağlardaki siyasal, 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 ettirilebileceği gerçeğini kavratmak;

6.Tarihi olaylara yön veren kişilerin, yerinde ve zamanında gösterdikleri uzak görüşlülük, yüksek kavrayış, cesaret, fedakarlık ve kahramanlıkları veya uzağı göremeyişleri ve şuarsuz davranışları sebebiyle olayların ve tarihin akışını nasıl etkilediklerini göstermek;

7.Toplumunu yönlendiren Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil, evrensel yönlerini de kavratmak ve takdir ettirmek; milletimize düşen insanlık görevleri bulunduğunu 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 şuurunu ve davranışını kazandırma;

9.Geçmişle içinde bulunduğumuz zaman arasında bağlantı kurdurup

gün geçtikçe daha da çoğalarak karmaşık hale gelen yurt ve dünya meselelerini iyi değerlendiren, meseleler yaratmak yerine sağduyu ile hareket ederek onlara çözüm getirebilen, milli manevi ve maddi değerlerimize yürekten bağlı bir kişilik kazandırmaktır (M.E.B. T.D., 1985, Sayı: 2190).

Uygulanmakta olan milli tarih programının amaçları incelendiğinde çok genel bir ifade kullanıldığı, yeterince açık bir anlatıma yer verilmediği ve amaçların gözlenebilir davranışlara dönüştürülmediği söylenebilir. Bu da her öğretmenin değişik yorumlarına neden olacağından farklı uygulama ve anlayışların ortaya çıkmasına yol açacaktır. Ayrıca, uluslararası dayanışmanın geliştirilmesi, insanların tarih boyunca yaşadığı farklılıkların ve benzerliklerin, tarihteki çeşitliliğin anlaşılması ve evrensel demokratik ideallerin benimsenip yaşanmasına ilişkin amaçlara uygulanan programın amaçlarında yer verilmediği görülmektedir.

Bu araştırmada, programın amaçlarına ilişkin olarak alan öğretmenlerinin, amaçların bireylerin alana ilişkin gereksinimlerini karşılamada yeterli olup olmadığı, bireylerin gelişim özelliklerine uygunluğu, bireylerde belli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesi bakımından yeterliliği, amaçların davranışa dönük olarak ayrıntılı biçimde saptanıp saptanmadığı ve amaçların gerçekleştirilebilir nitelikte olup olmadığı konusundaki görüşleri tesbit edilmeye çalışılmaktadır.

İçerik

Programın hazırlanması sırasında içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, programın başarısı açısından büyük önem taşır. İçerik, bireye, istedik davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi

biçiminde ele alınabilir. İçerik davranış kazandırmak için bir araçtır; çünkü önce amaç ve davranışlar belirlenir; sonra bu amaç ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak içerik düzenlenir (Sönmez, 1994, s.68). İçeriğin düzenlenmesinde bir takım ölçütlere uyulması da gerekmektedir.

İçerik; amaçlara uygun, bilimsel bilgiyle donanık, bireyin ilgisini çeken ve gereksinimlerini karşılayan, basitten karmaşığa, yakından uzağa doğru bir sıra izlemelidir (Çilenti, 1992, s.57; Sönmez, 1994, s.68). Yapılan araştırmalar bu tür sıralamanın başarıyı arttırdığını göstermektedir (Erden, 1993, s.29).

Tarih öğretiminde içerik, bireye, geçmişin olaylarını, olgularını nefret duygularından arındırılmış olarak sevgi, sempati ve eleştiri ile, öğretebilecek veya öğretme yollarını gösterebilecek biçimde düzenlenmelidir (Özbaran, 1992, s.109). İçerik, dünyaya açık, geniş ve çok yönlü bir bakış açısını yansıtmalı; ayrıca düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacına dönük olmalıdır. Bireyin, geçmişi, dolayısıyla bugünü anlamasına yardımcı olmalı, ufkunu genişletmeli, kendisini bir zaman süreci içerisinde bulmasına yardımcı olmalı, olaylara sebep-sonuç ilişkisi içinde bakıp değerlendirme yapmasına olarak sağlamalı ve toplumda bireye özgürlük bilincini kazandırarak yüksek insan değerlerini benimsemesine yol göstermelidir. Düzenlenen içerik bireyin, bazı önyargılardan kurtulup güncel olayları yorumlama becerileri geliştirmesine olanak sağlamalıdır (Özbaran, 1992, s.23).

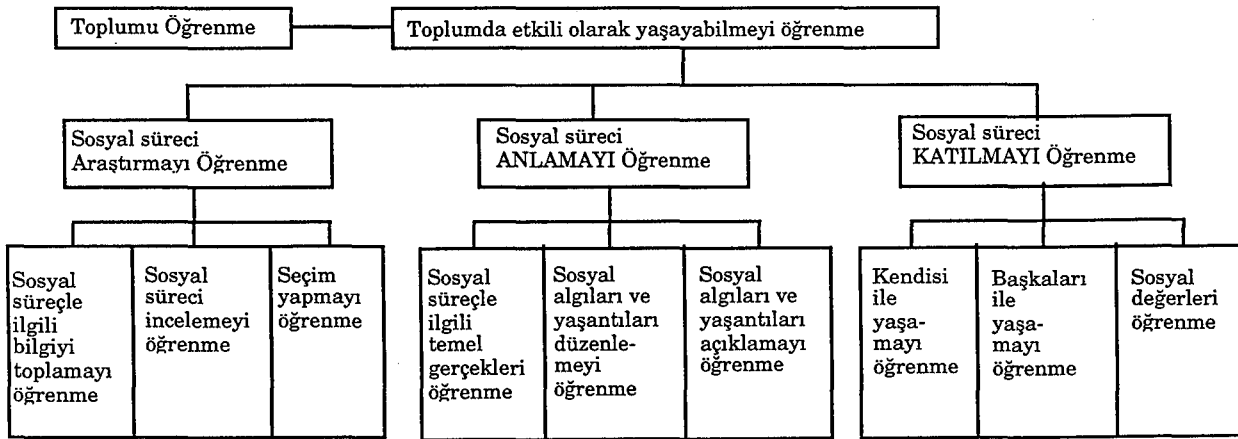
Tarih, yalnız büyük komutanlarla öteki devlet adamlarının yaptıklarının, hanedanların doğuş ve çöküşlerinin, savaşlarla barış antlaşmalarının, yiğitlik ve ihanet örneklerinin aktarılması değildir. Tarih biliminde toplumsal gerçeklikler ele alınmalıdır. Yani bütün toplu yaşama biçimleri; ekonomiler, kurumlar, toplumsal yapılar ve herşeyden önce uygarlıklar ele alınmalı içerik buna göre düzenlenmelidir (Braudel,

1980, s.12).

Sürekli yenilenen bir bilgi dalı olan tarihte, programın içeriği, bireyi çok yönlü düşünen bir varlık olarak yetiştirmek, “herşey olabilir” ilkesini temel almak, dinamik bir denge anlayışını benimsemek ve yaşama geçirmek, bilimsel bilgiye ve yönteme sorun çözerken öncelik vermek; tek bir çözüm yolu olmadığını kabul etmek, her tür bilginin şimdilik doğru, yanlış olduğunu bilmek, insanı ve doğayı sevmek gibi görüşlere göre düzenlenmelidir (Sönmez, 1994, s.71).

İçerik, bireylerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Birey, kendisine kazandırılmak istenen bilgileri günlük yaşamla bağdaştırdığı takdirde öğrenmeye karşı güdülenir ve daha başarılı olur. Bu nedenle, içerik, güncel sorunlara göre biçimlendirilmeli, çevredeki değişmelere ve gelişmelere göre oluşturulmalıdır.

Tarih, sosyal bilimlerin bir parçası olarak düşünölmeli ve içerik ona göre düzenlenmelidir. Şekil 1’de gösterilen çerçevede içerik düzenlenerek öğrenmenin sağlanması olanaklıdır.



Şekil: 1 Sosyal Öğrenmenin Temel Boyutları (Paykoç, 1991, s.48).

İçeriğin düzenlenmesinde herşeyden önce içeriğin yapısının bilinmesi

gereklidir. Tarih öğretiminde içerik şu temel öğelerden oluşur: Kavramlar, Olgular, Genellemeler.

Kavramlar.— Kavramlar, belli bir konuda birçok bilgiyi düzenleyen ve birleştiren öğelerdir. Kavramlar, genellemelerin oluşmasında rol oynayan eldeki sınıflayıcı bilgilerdir. Tarihte soyut ve karmaşık nitelikte birçok kavram vardır. Bir kavramı bilmek demek, o kavramın çeşitli kullanılış biçimlerini anlamak ve yerine göre doğru olarak kullanmak demektir. Bu bakımdan kavramlar kullanıldıkları zaman, öğretmenin öğrencileriyle tartışarak kavramların doğru anlaşılmasını sağlaması gerekir.

Olgular.— Olgular, kavramlar gibi düzenleyici ve sınıflayıcı bir özelliğe sahip değildir; belli bir zamanla sınırlıdır. Bu nedenle tarih öğretimi yalnız olgulara dayandırılmamalıdır. Olgular daha çok genellemelerin sınanmasında kullanılmalıdır. Tarih öğretiminde önemli olan, hangi olguların öğretileceğinin ve kullanılacağıının belirlenmesidir.

Genellemeler.— Genellemeler, kavramlar arasındaki ilişkileri belirtir. Bunların gerçeğe yakınlığı bilgilerle ortaya çıkarılır. Bunlar, bilgilere dayalı olarak kullanılabilir. Genellemeler değişik biçimlerde olabilir. Örneğin, tanımlama, ilke, açıklama, yorum, kural, denence veya yordama biçiminde. Genellemeler ezberlenmelidir. Öğretmenin genellemeyi kavramada ve sonuçlarını düşünmede bireye yardımcı olması gerekir (Paykoç, 1991, ss.48-51).

İçeriğin düzenlenmesinde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi önemli bir etkinliktir.

Tarih öğretiminde çeşitli konular ele alınarak işlenebilir. Özellikle, kültürel miras, dünyaya bakış açısı, siyasal-ekonomik boyutlar, gelenek ve değişme, barış ve evrensel bütünlük, insanlık tarihi ve yurttaşlık gibi konulara yer verilmesi yararlı olur. Ayrıca belli kavramlar çerçevesinde

oluşan konular da ele alınabilir. Bu kavramlar, bireylerin belli bir probleme ya da konuya tarihsel bir görüş açısı ile bakmalarını sağlar. Bu kavramlar şöyle sıralanabilir: Değişme, çatışma, devrim, ulusçuluk, uygarlık, keşifler ve yenilikler gibi (Özbaran, 1992, ss.184-218; Paykoç, 1991, ss.55-56).

Tarih öğretiminde, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi konusunda belirtilen görüşler ışığında uygulanmakta olan tarih programları incelendiğinde oldukça büyük farklılıklar görülür.

Uygulanan tarih programlarının içeriklerinin, çağdaş tarihçiliğinin ortaya koyduğu olguları yansıtmadığı, ülke ve dünya çapında gözlenen gelişmelerin izlenmediği, tarih öğretiminde bireye seçenek sunabilecek, görüş açabilecek, bireyin eleştirci düşünme becerilerini geliştirmeye açık konulara yer verilmediği görülür. İçeriğin ana konularını savaşlar ve bu savaşlara bağımlı olan ayrıntılar oluşturmaktadır. Dünyadaki farklılıkları anlayabilme, değişme, insanlık tarihi, barış ve evrensel bütünlük gibi konulara içerik de gereğince yer verilmemiştir (Özbaran, 1992, ss.186-200).

Bu araştırmada, programın içeriğine ilişkin olarak alan öğretmenlerinin, içeriğin amaçları gerçekleştirilebilecek biçimde düzenlenip düzenlenmediği, içeriğin bilimsel niteliği, öğrencilerin bilgi ve gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı ve içeriğin sunuluşunun öğretim ilkelerine uygun olup olmadığı konusundaki görüşleri tesbit edilmeye çalışılmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Düzenlenmesi

Uygulanan programların başarıya ulaşması, bir başka deyişle, istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulması, eğitim durumlarının düzenlenerek, öğrenme yaşantılarının bireye kazandırılması ile olasıdır. O halde, geçerli öğrenmelerin

oluşturulmasında öğretme-öğrenme süreci önemli bir yere sahiptir. Bireyin bilgi, beceri, tutum, ideal ve takdir etme gücünün geliştirilmesini sağlamak, etkili davranış değişikliklerine yol açmak, ancak, öğrenme-öğretme stratejisinin, yöntem ve tekniklerinin iyi seçilmesi ile sağlanabilir (Bilen, 1993, s.16).

Öğretme-öğrenme sürecinin iyi düzenlenmemesi, etkileşim biçimlerinin amaçlara ve bireylere göre seçilememesi, öğretme yöntemlerinin, araç-gereçlerin yanlış seçimi, uygulanan programın kağıt üzerinde kalmasına neden olabilir (Fidan, 1995, s.25). Bir diğer deyişle “bir öğretmen ne öğreteceği kadar, nasıl öğreteceğini de bilmiyorsa, öğretim sönük, sıkıcı ve verimsiz” (Bilen, 1993, s.17) olabilecektir.

Öğretimin en önemli yönlerinden biri, bireyin derse hazırlaması ve güdülenmesidir. Öğrenme güdüsü bireyin davranışlarına yön ve güç verir, öğrenme derecesini etkiler. Kuşkusuz bu tarih öğretimi içinde bireyin ilgisini çekmek ve tarih dersini onlar için anlamlı bir duruma getirebilmek için hangi bireylerin derse ilgi duyduklarını ve güdülenmiş olduklarını, hangilerinin ilgilerinin ve güdülenme düzeylerinin düşük olduğunu bilmek gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, okul öğrenmelerinde, bir derse ilginin bu dersteeki öğrenmeleri olumlu yönde etkilemekte olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ilgi ve güdülenme düzeyi düşük olan bireyler için gerekli önlemler alınmalıdır (Özçelik, 1989, s.110; Paykoç, 1991, s.62). Bireylerin tarih öğretimine karşı ilgilerini artırmak için şunlar yapılabilir (Paykoç, 1991, s.63; Fidan, 1995, s.151):

- Bireyi kendi gelişmelerinden haberli kılmak,
- Bireyde kendine güven duygusunu geliştirmek,
- Bireyin kendi sorunlarını tanımlamalarını sağlamak ve

- çözümünde onlara yardımcı olmak,
- Öğrenmeyi birey için anlamlı ve değerli yapmak,
- Sınıfta öğrenme için zevk verici bir ortam hazırlamak; espriler ve bilmecelerden yararlanmak,
- Olabildiğince değişik araç-gereç kullanmak,
- Bireylerin ideallerinden ve tutkularından yararlanmak,
- Derslerde gazete kullanmak, günlük haberleri sunmak üzere bireylere grup ödevleri vermek.

Öğretme-öğrenme sürecinde, programın amaçlarına ulaşması öğretim için ayrılan sürenin yeterli olmasına ve bu sürenin etkin bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bloom'a göre (1979, s.207), "her öğrenciye gereksinim duyduğu zaman ve yardım sağlanarak, okulların öğretmeye çalıştığı herşey öğretilir." Her birey, her davranışı aynı zamanda öğrenemez. Oysa okul sistemlerinde hedef davranışlar için ayrılan zaman sınırlıdır (Sönmez, 1986, s.194). Okullarda genellikle, bireylerin öğrenmelerinden çok, öğretmenin konuyu anlatması için gereken zaman üzerinde durulduğundan, bireylerin büyük bir kısmı, okulda öğrenememektedir (Varış, 1991, s.18).

Öğrenme bir bakıma iletinin (mesajın) belli kanallar (öğrenme durumları) yoluyla, en yakın anlamda bir başka kişiye mal edilmesi süreci olarak ele alınabilir. Bu süreçte kaynaktan gelen ileti, belli kanallarla alıcıya ulaştırılır. Bu nedenden dolayı eğitim ortamlarında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü etkileşim sağlayacak düzenlemelere yer verilmesi yararlı olacaktır. Geleneksel sınıf düzeninde ileti genellikle tek yönlüdür ve birey edilgendir. Ancak, çok yönlü iletişim kurmak için sınıf ortamı değişik biçimlerde düzenlenebilir. Bu tür düzenlemelerde sınıflardaki öğrenci sayısının 25-30'dan fazla olmaması gerekir; eğer öğrenci sayısı fazlaysa, sınıfların geleneksel eğitim ortamına göre düzenlenmesi zorunlu olmaktadır (Sönmez, 1994, ss.146-151).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1995-1996 öğretim yılında uygulamaya

soktuğu MLO (Müfredat Laboratuvar Okulları) modelinin açıklanmasında da her sınıfta bir öğretmene düşen en fazla öğrenci sayısının 30 olması gerektiği; okulun fiziki koşulları gözönünde bulundurularak bu sayının en fazla 40'a kadar yükseltilebileceği belirtilmektedir (MLO, 1995, s.15). Kalabalık sınıfların, öğretme-öğrenme etkinliklerini olumsuz yönde etkilediği; öğretmenlerin, kısıtlı süre içinde, her öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenip iletişim kurabilmesini güçleştirdiği; öğrencilerin gelişmeleri için gerekli olan öğretmen-öğrenci etkileşimini zayıflattığı (Sözer, 1993, s.158) düşünülmektedir.

Bugün Türkiye'de okulöncesi eğitimden yükseköğretime değin hemen tüm eğitim kademelerinde beklenen okullaşma oranındaki artış yeterince sağlanamamıştır. Aşırı istem nedeniyle dersliklerdeki öğrenci sayıları normalin çok üstüne çıkmıştır. Böylesine kalabalık sınıflarda ders işlemek öğretmenler için adeta bir işkenceye dönüşmektedir. Öğrenci sayısının çokluğuna bağlı olarak derslikte disiplini sağlayıp, ders işleme-dinleme ortamı yaratılamamaktadır. Doğal olarak, öğretimin niteliği de düşmektedir (Hızal, 1991, s.65). Bu nedenle sorunun bu açıdan da araştırılması gerekmektedir.

Yine tarih öğretiminde, niteliği artırmak ve öğretimi daha etkili hale getirmek için, her ünitenin sonuna gelindiğinde izleme testinin uygulanması ve bu testin sonuçlarına bakarak sınıftaki öğrencilerden herbirinin öğrenme eksikliklerinin tek tek ve olası nedenleriyle birlikte saptanmasından sonra bu eksiklerin, zaman geçirilmeden giderilmesi gerekmektedir. Çünkü, çoğu kez öğrenilenler bir sonraki öğrenilecekler için önkoşul niteliği taşıdığından; bir öğrenme eksikliği sonraki öğrenmeler için oluşmuşluk kaynağı olacaktır. Oysa, öğrenme eksikleri ünite biter bitmez ele alındığında daha kısa zamanda ve daha az çaba ile giderilebilmektedir. Aradan zaman geçince hem bu eksikliklerin giderilmesi zorlaşmakta, hem de bu eksikler, daha ileri öğrenme

eksiklerinin oluşmasına neden olarak öğrenme açısından yeni sorunlara yol açabilecektir (Özçelik, 1989, s.200).

Öğrenme eksiklerinin tam olarak ortaya konabilmesi için izleme testleri uygulanmalıdır. İzleme testlerinde, ünite de öğrenilmesi beklenen tüm yeni davranışlar yoklanmalıdır. İzleme testleriyle sürekli kontrol edilen öğrenci gerektiğinde fazla zaman harcanarak ve yardımcı materyaller kullanılarak öğrenme eksiklikleri tamamlanır, sınıfın genel öğrenme düzeyine ulaştırılabilir. Bu anlamda, toplu öğretimin bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak bireyselleştirilmesi de sağlanabilir (Özçelik, 1991, s.352; Fidan, 1995, s.160).

İzleme testleri, aynı zamanda öğrenciye, anında ve anlamlı dönüt verme özelliğine de sahiptir. İzleme test sonuçları başarılı öğrenciler için de bir pekiştiricidir. Ayrıca, öğrenciye, çalışma zamanını düzenleme, kısa süreli hedefler göstererek öğrenmeyi yönlendirme, öğrenilecek içeriği küçük parçalara bölerek uygun ön hazırlığı sağlama, böylece, öğrenim yükünün dönem sonuna yüklenmesini önleme gibi kolaylıklar da sağlamaktadır (Fidan, 1995, s.161).

Yöntemlerin Seçimi ve Düzenlenmesi.— Öğretimi daha düzenli ve verimli, öğrenmeyi daha zevkli ve anlamlı bir duruma getirme amacını güden çabalar sonunda belirgin özellikleriyle bazı yöntemler ortaya çıkmış ve bunlar öğretim çalışmalarının yürütülmesinde birer araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Oğuzkan, 1989, s.56). Öğretmelerin, bugün öğretimde kullanılmakta olan başka yöntemler konusunda bilgi edinmeleri, bu yöntemlerin üstün ve yetersiz yönlerini bilmeleri öğretimin bireyselleştirilmesi için yararlı olacaktır.

Öğretim yöntemleri belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmişler ve zamanla bir takım genel nitelikler kazanmışlardır. Öğretim yöntemlerinin bir bölümü, basit becerilere dayanır ve kolayca öğrenilebilir. Bir bölümü ise biraz daha karmaşık olurlar. Öğretmenlerin

kişisel tutum, istek, anlayış ve düşünceleri sınıfta kullanılan yöntemlerin seçiminde rol oynar ve öğretmenlere göre farklılaşırlar (Oğuzkan, 1989, s.57). Kolayca görülebileceği gibi iyi ya da kötü yöntem bulunmamaktadır. Amaca, içeriğe, öğrenecek bireylere ve ortamlara göre yöntem seçiminde değişiklikler gerekmektedir. Önemli olan yöntemin yerine göre kullanılmasıdır. Öğretmen, bir öğretim yöntemini seçerken, o yöntemi, uygulanışını ve her yöntemde öğretmenin rolünün farklı farklı olacağını bilmesi gerekir. Ayrıca her yöntem ayrı bir hazırlık ve sınıf düzenlemesi gerektirir (Kısakürek, 1983, s.234).

Öğrenme etkinliklerinin düzenlenişi sırasında yöntemler arasında uygun bir seçim yapılırken gözönünde bulundurulması gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Oliva, 1988, ss.408-409; Küçükahmet, 1994, ss.39-40):

-Öğrenciler açısından uygunluk taşınmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine hitap etmeli, onların öğrenim üsluplarına ters düşmemelidir.

-Öğretmen açısından uygunluk taşınmalıdır. Bireysel olarak öğretmenin niteliklerine uygun olmalıdır.

-Öğretim konusu açısından uygun olmalıdır.

-Öğretime ayrılan zaman açısından uygun olmalıdır.

-Mevcut araç-gereç ve çeşitli olanaklar açısından uygun olmalıdır.

-Öğrenci grubunun büyüklüğü bakımından uygun olmalıdır.

-Öğretim amaçları açısından uygun olmalı ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmedeki yeterlilikleri gözönüne alınarak seçilmelidir.

Tarih öğretiminde kullanılan yöntemleri başlıca dört bölümde toplamak olanaklıdır.

1.Öğretmen ağırlıklı yöntemler: Bu yöntem, öğretmen ağırlıklı, tek yönlü bilgi aktarımının yapıldığı yöntemlerdir. Düzanlatım, soru-yanıt ve gösteri gibi yöntemleri kapsar.

2.Etkileşim ağırlıklı yöntemler: Bu yöntemler, öğretimde, öğrenci-

öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime önem verir, öğrencilerin etkin katılımını gerektirir. Sınıf tartışması, tartışma kümelerinin oluşturulması ve küçük gruplarla öğretim yöntemlerini kapsar.

3.Bireysel ağırlıklı yöntemler: Bunlar, farklı hızda öğrenenlere olanak tanıyan ve anında dönüt sağlayan yöntemlerdir. Programlı öğretim, modüllerle öğretim, bireysel projeler ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini kapsar.

4.Yaşantılara dayalı yöntemler: Bunlar, uygulamaya, alan çalışmalarına, gerçek ortamlarda ya da gerçek ortamlara benzer ortamlarda öğrenmeye dayalı olan yöntemlerdir. Deneylik, rol oynama, benzetme ve oyunlar gibi yöntemleri kapsar (Paykoç, 1991, ss.70-71).

Tarih öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri Şekil 2'de düzenlenerek gösterilmiştir.

Tarih öğretiminde, sınıflarda genel olarak öğretmen ağırlıklı yöntemler kullanılmaktadır. Düzanlatım ve soru-cevap en çok tercih edilen geleneksel yöntemdir. Bu geleneksel yöntemler her zaman uygun olamayacağı gibi, aslında bilgi aktarmadan başka bir amaç taşımazlar. Dolayısı ile öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uygun yöntem seçiminde gözönünde bulundurmaları gereken ilkelere uymadıkları ve yöntemler konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Oğuzkan, Turhan ve diğerleri, 1981, s.108).

Tarih öğretiminde, öğretim yöntemleri gibi öğretim malzemeleri de, öğretme-öğrenme sürecinin temel öğelerinden biridir. Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmek için kullanılan tüm araç-gereç ve kaynaklar öğretim malzemeleri kapsamına girmektedir.

| Öğretmen Ağırlıklı Düzanlatım | Etkileşim Ağırlıklı Sınıf Tartışması | Bireysel Ağırlıklı Programlı öğretim | | |
|---|---|--|---------------------|--------------------|
| .Öğrenci edilmidir .Alt düzeylerdeki öğrenme ile büyük sınıflar için uygundur. | .Sınıf küçük olmalıdır .Uzun zaman alabilir .Öğrenci katılımı sağlar | Modülerle öğretim Bireysel proje Bilgisayar destekli eğitim | | |
| Soru-yanıt .Öğrenmeyi denetler .Öğrenci katılımını sağlar .Kimi öğrenciler için kaygı yaratabilir | Tartışma kümeleri .Sınıf küçük olmalıdır .Öğrenci katılımını sağlar .Üst bilişsel ve duyuşsal düzeyler için uygundur .Öğretimi öğrenci aracılığıyla sağlar | | | |
| Gösteri .Öğrenci edilmidir .Bir kavramın ya da becerilerin uygulanmasını gösterir | Grup Projeleri | | | |
| Yaşantılara Dayalı | | | | |
| Klinik ya da alan uygulaması | Deneylik | Rol oynama | Benzetme ve oyunlar | Mekanik alıştırtma |

Şekil: 2 Tarih Öğretiminde Kullanılan Yöntemler (Paykoç, 1991, s.71).

Öğretimin araç-gereçlerle desteklenmesi eğitimcilerin son yıllarda üzerinde önemle durdukları bir konudur. Tüm öğretim basamaklarında öğretimin çeşitli araçlarla desteklenmesi büyük bir önem taşır. Araçlarla desteklenen öğretimin, anlatıma dayanan öğretime göre daha etkin olduğu düşünülmektedir. Çünkü araçlarla desteklenen öğretim, öğretimi ilgi çekici ve sürekli yapar, öğretimi zenginleştirir, zamandan kazandırır. Öğretimi verimli ve ekonomik hale getirir, öğrencilerin zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmalarına yardım eder. Ayrıca, karmaşık yapıları basitleştirir, soyut düşünce, tasarı ve kavramların açıklanmasına yardım eder (Hızal, 1991, s.70; Gürkan, 1988, ss.75-76). Bu nedenle, amaç davranışlarla ilgili araç-gereçlerin eğitim ortamına getirilmesi, her öğrencinin bunları yeri ve zamanı gelince uygun biçimde kullanması amaç davranışların istenilen düzeyde öğrencilere kazandırılmasında büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Çünkü araç-gereç öğrencinin ilgi ve dikkatini hedef davranışlara çekmek derse katılma eğilimi sağlar ve onun yaparak yaşayarak öğrenmesine neden olur (Sönmez, 1986, s.196).

Tarih öğretiminde araç seçerken; öğrenciyi daha iyi düşünmeye ve eleştirmeye yönelten, öğrenci grubunun özelliklerine uygun, öğrencinin yaşını, zeka durumunu ve geçmiş yaşantılarını dikkate alan bir seçim yapılmalıdır (Toker, 1989, s.284).

Tarih öğretiminde, ders ve yardımcı kitaplar dışında en çok kullanılan araç-gereçler şöyle sıralanabilir:

- Harita, atlas, küre,
- Slayt, levha, hareketli, filmler, film şeridi,
- Radyo, teyp, plak,
- TV, video.

Batı dünyasındaki eğitim sistemlerinde, eğitimde verimliliği artırmak için okullarda eğitim teknolojisi merkezi veya birimleri oluşturulmuştur. Bu merkez ve birimler her türlü eğitim aracını

sağlamakla sorumlu oldukları gibi bunların kullanımını konusunda da öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Bu sayede, çağın her türlü teknolojik olanaklarından eğitimde en iyi şekilde yararlanma olanakları sağlanmaktadır. Böylece birçok duyu organlarına yönelik olarak sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetleri daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Oysa Türkiye’de henüz okullar bu tür teknolojik merkez ve birimlerden yoksundur. Okullar, araç-gereç yönünden yeterince donatılamamıştır. (Çilenti, 1992, ss.124-132). Üstelik, çoğu yönetici ve öğretmenlerin bir öğretmenin veya ders kitabının her türlü içeriği etkili biçimde sunabileceği gibi araştırmalarla geçersizliği kanıtlanmış görüşler taşıdıkları tesbit edilmektedir (Hızal, 1991, ss.68-72). Bu durum Türkiye’de eğitim teknolojisi konusunun ciddiyetle ele alınıp, gerekli önlemler alınmasının ivedi bir sorun olduğunu düşündürmektedir.

Devlet Planlama Teşkilatınca hazırlanan, Türkiye’nin Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında, eğitimde verimliliği artırmak amacı ile program, yöntem ve araçların bilim ve teknolojinin gerekleri doğrultusunda geliştirilmesinin benimsendiği, tüm eğitim kurumlarının teknolojinin ürünü olan araç-gereçlerle donatılması gerektiği belirtilmektedir (DPT, 1989, s.163).

Ancak, alana ilişkin çalışmaların yeni olması nedeniyle eğitim teknolojisinin çağdaş anlamı ve kapsamını, başta öğretmen ve eğitimciler olmak üzere, kamuoyuna anlatmada henüz istenilen düzeyde olunmadığı da bir gerçektir (Hızal, 1991, s.68).

Tarih öğretiminde temel amaçlardan biri de, öğrenciyi ders kitabından, ezbercilikten uzaklaştırarak tarih dersini onlar için anlamlı bir duruma getirmektir. Bunun için çeşitli araç-gereçlerin kullanılmasının yanısıra, gezi, gözlem ve incelemelerde yer verilmesi yararlı olmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin, zengin ve anlamlı yaşantılar kazanmaları sağlanacağı gibi, öğrencilerin dikkatle gözlem yapma becerilerinin

gelişmesi, grupla çalışmanın kural ve ilkelerinin öğrenilmesi konusunda da büyük yarar sağlanabilir. Tarihsel bir alana yapılan gezide, orada geçen olayın, olayda yer alan kişilerin, alanla ilgili araştırmaların ve alanın öteki özelliklerinin incelenmesi, gezi sonunda öğrencilerin çeşitli biçimlerde izlenimlerinin alınması onlarda, kalıcı yaşantılar sağlayabilir. Ayrıca, yakındaki kaynaklardan yola çıkarak dünya ülkeleri ve kültürleri, karşılıklı ilişkiler incelenebilir. Bunun için, müzelerden, sergilerden, başka ülkelerden gelmiş ve çevrede yaşayan insanlardan yararlanılabilir. Okullarda tarih sergileri açılarak öğrencilerin tarih dersinde öğrendiklerini herkese açık olarak göstermeleri ve başka insanları da tarih konusunda aydınlatmaları sağlanabilir. Böylece tarih sergileri ile tarih dersinde işlenen konuların ilişkisi kurularak, öğrencilerin derse etkin katılımı ve çevredeki insanlarla ilişkilerinin kurulması sağlanabilir (Paykoç, 1991, ss.107-109; Çilenti, 1992, ss.69-72).

Bu araştırmada, öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin olarak alan öğretmenlerinin, Tarih öğretiminin haftalık ders saati süresinin yeterliliği, sınıflardaki öğrenci sayısı, izleme testlerinin uygulanıp uygulanmadığı, tarih öğretiminde daha çok hangi yöntemlerin ve araç-gereçlerin kullanıldığı, ayrıca, dersle ilgili gezi, gözlem ve incelemelere yer verilip verilmediği konusudaki görüşleri tesbit edilmeye çalışılmaktadır.

Değerlendirme

Değerlendirme öğretim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturur. Değerlendirme ile öğrencinin amaçlanan davranışları kazanıp kazanmadığı belirlenmeye çalışılır. Değerlendirme, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak sağladığı gibi, gelecekteki etkinlikler içinde bir sonuca varılmasına yardım eder. Öğretim programında bu aşama olmaksızın, amaçların gerçekleşip

gerçekleşmediğini, gerçekleşti ise, ne dereceye kadar gerçekleştiğini bilmek olanaksızdır (Kısakürek, 1983, s.239). Öğretim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan değerlendirme ölçme işleminden ayrılır. “Ölçme, belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.” (Özçelik, 1991, s.347). Değerlendirmede ise, ölçme sonuçları bir ölçüt ile karşılaştırılır. Bu yolla, ölçme sonucunun ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramayacağını gösterir (Özçelik, 1991, s.347).

Değerlendirmede Ölçüt.— Değerlendirmeyi, kullanılan ölçütlere göre, bağıl (norm dayanıklı) değerlendirme ve mutlak (ölçüt dayanıklı) değerlendirme diye iki grupta toplamak olanaklıdır. Bağıl değerlendirme, öğrenci başarısı, öteki öğrencilerin puanlarına ve başarısına bakılarak, öğrenci topluluğuna göre saptanır. Mutlak değerlendirme ise, öğrenci başarısı, önceden saptanan ölçüt amaçlara ya da belli ölçütlere ulaşma düzeyine göre saptanır. Tarih öğretiminde, bu iki yaklaşımın birbirini tamamlayacak biçimde kullanılmasında yarar vardır. Yani, öğrencinin, derste ulaşması gereken düzeye ne ölçüde yaklaştığını ortaya çıkarırken, bulunduğu öğrenci topluluğu içindeki durumunu da gözönüne almak uygun olur. Bu, aynı zamanda öğretimin niteliği ile ilgili önemli ipuçları da verebilir (Paykoç, 1988, s.74).

Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi.— Değerlendirme yapmak için, amaca göre geliştirilebilecek çeşitli ölçme araçları vardır. Her ölçme aracı, amaca ve belli özelliklerine göre en uygun olduğu durumda ve karar verme aşamasında öteki araçlar ve gözlemlerle birlikte kullanılmalıdır. Değerlendirmede kullanılan ölçme araçları objektif olmalı ve gerçekten istenilen amacın gerçekleşip gerçekleşmediğinin ölçülmesine olanak sağlamalıdır (Özçelik, 1991, ss.277-279).

Tarih öğretiminde, değerlendirme için, klasik yazılı (Essay) kısa yanıtli test, çoktan seçmeli test ve doğru yanlış testleri gibi tekniklerden yararlanır. Bunların herbirini en uygun ve yeterli olduğu durumlarda kullanmak gerekir. Ayrıca kullanılacak ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri de kontrol edilmelidir (Paykoç, 1991, ss.154-155).

Eğitimde kullanılan testler için, ölçme hatasının sınırını veren ölçü, kullanılan testin güvenilirliğidir. Güvenirlik, ölçülen özellik değişmedikçe bir ölçme aracının birbirine yakın ölçüler verme özelliğidir. Güvenirlik yüksekse ölçme aracı birbirine yakın ölçüler verir, düşükse birbirinden farklı ölçüler verir. Yani güvenilirliği yüksek olan bir ölçme aracıyla elde edilen ölçümlerde olabilecek ölçme hatası az, güvenilirliği düşük bir ölçme aracıyla elde edilen ölçümlerde, olabilecek ölçme hatası fazladır.

Eğitimde kullanılan testler için, bir ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olması, bu ölçme aracının başka özellikleri değil de bizim ölçmek istediğimiz özelliği ölçmekte olduğuna kesin kanıt olamaz. Bir ölçme aracının ölçmek istenen özelliği ölçmekte olduğunun bilinebilmesi için ölçme aracının güvenilirliğine ek olarak geçerliğinin de yüksek olması gerekir. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir (Tekin, 1993, s.42; Özçelik, 1991, ss.164-170).

Bugün Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan tarih öğretiminde, öğrenciye yönelik olarak belirtilen standartlara uygun olarak ölçme ve değerlendirme çalışmaları tam olarak yapılamamaktadır. Okulların fiziki olanakları, mevcut araç-gereç ve materyallerin yetersizliği, öğretmenlerin dersin amaçlarına uygun test geliştirme ilkelerini ve değerlendirmeye temel olan belirtke tablosu hazırlamayı bilmemeleri bu sonuca yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretimde sürekli bir besleme mekanizması olan değerlendirmenin sağlıklı yapılamaması, izleme testleri ve objektif ölçüm araçlarının geliştirilip

yaygınlaştırılmaması tarih öğretiminde başarıyı engelleyici önemli bir faktör olarak görülmektedir (Özçelik, 1991, ss.352-368; Oğuzkan, 1989, ss.34-39).

Not Vermede Kullanılan Değerlendirme Sayısı.— Not verme işlemi, aslında bir sınıflama işlemidir. Gösterdikleri başarıya göre, öğrencilerden her birinin eldeki sınıf ya da değerlendirme sayısından hangisine sokulabileceğinin belirlenmesi işidir.

Herhangi bir not verme sisteminde, belli sayısal değerlerin bulunduğu bir değerlendirme ölçeği kullanılır. Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde 1-5 arasında 5 sayısına göre not verilmektedir. Not vermede az sayıda sayı kullanılması halinde, her bir sayının genişliği artar. Bu durum, not verme problemini basitleştirebilir, fakat aldıkları puanlar arasında oldukça büyük farklar olan öğrencileri birbirinden ayırmadan aynı sayısal değerle ifade edebilir. Not vermede kullanılan değerlendirme sayısı azaldıkça, değerlendirme ölçeğinin duyarlılığı ya da güvenilirliği düşer.

Öte yandan, eğer değerlendirme sayısı çok fazla tutulacak olursa (0-100 arası gibi) hem not verme işi alabildiğince güçleşir, hem de ardışık iki not arasındaki fark, gerçekte mevcut olmayan bir farkı sanki varmışçasına yansıtabilir. Yani, aşırı sayıda çok değerlendirme sayısı kullanılarak verilen notlar, notların dayandığı ölçmelerin kendileri o denli duyarlı olamayacağı için hatalı olur. Onun için not vermede kullanılan değerlendirme sayısı, ne ölçmelerde olmayan bir duyarlılığı varmışçasına yansıtarak hatalara yol açacak derecede çok fazla, ne de ölçmelerde var olan duyarlılığın ve bilginin kaybına yol açacak derecede çok az olmalıdır. Verilen notların güvenilirliği ve not vermedeki kolaylık dikkate alındığında, not vermede kullanılacak değerlendirme sayısı “on” civarında olmalıdır (Tekin, 1993, ss.284-285).

Bu araştırma, belirtilen gereksinim ve beklentilere bağlı olarak, bugün uygulanmakta olan milli tarih programının işleyişindeki sorunları özellikle programın öğeleri yönünden irdelemeyi ve doğrudan programı uygulayan ve sorunları çok yakından tanıyan dal öğretmenlerinin programın geneline ve öğelerine ilişkin görüş ve eğilimlerini saptayarak elde edilen bulguların bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamaktadır. Programın bugünkü ve gelecekteki başarısı açısından bu tür çalışmaların sürekliliği bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilikten yola çıkarak, aşağıda araştırmanın temel amacı ortaya konmuş ve bu amaç doğrultusunda belirlenen birtakım sorulara çözüm aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “Ortaokul Milli Tarih programının, öğelerine ilişkin, dal öğretmenlerinin, görüş ve önerileri nelerdir?” sorusunu yanıtlamaya çalışmaktır.

Belirtilen bu temel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranması yoluna gidilmiştir:

1. Öğretmenler, Milli Tarih programı konusunda, genel olarak olumlu bir görüşe sahip midir?

2. Öğretmenler, Milli Tarih programını;

a) Amaçları

b) İçeriği

c) Öğretim süreçleri

d) Değerlendirme

boyutları bakımından, uygun ve yeterli bulmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin, Milli Tarih programının öğelerine ilişkin görüşleri arasında,

- a) Cinsiyetleri
- b) Meslekteki hizmet süreleri,
- c) Yönetici olup olmamaları,
- d) Bitirdikleri yüksek öğretim kurumu türleri

yönlerinden farklılıklar var mıdır?

4. Öğretmenlerin, Milli Tarih programı ile ilgili olarak geleceğe yönelik görüş ve önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları amaçlarını uyguladıkları eğitim programlarıyla gerçekleştirmeye çalışırlar. Bugün Türkiye’de ortaokullarda 1985 yılından beri uygulanan aynı program ile milli tarih dersinin amaçları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Dersi okutan öğretmenlerin sık sık uygulanan programı eleştirdikleri görülmektedir. Sürekli değişimin yaşandığı dünyamızda uzun süre aynı programın kullanılması zamanla sıkıntılar yaratmaktadır. “Uygulamadaki bir programın etkinliğini saptamak ve onu daha etkin bir hale getirmek için sürekli olarak değerlendirilmesi gerekir” (Varış, 1978, s.24). Bu nedenle uygulanmakta olan milli tarih programının hem bugünün hem de geleceğin gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde hazırlanabilmesi ve geliştirilebilmesi için değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede programın sağlamlık ve etkinlik derecesi saptanabilir, bu saptamalara dayalı olarak da programın her ögesi ve tümü hakkında yargıya varılabilir.

Programın değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde en büyük görev, her zaman olduğu gibi, doğrudan programı uygulayan öğretmene düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenin programa yönelik görüş ve

eğilimleri, programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük değer taşımaktadır.

Bu araştırmada, bugün uygulanmakta olan milli tarih programını geneli ve öğeleri yönünden irdelemek; doğrudan programı uygulayan ve dolayısıyla, varolan sorunları çok yakından tanıyan öğretmenlerin görüş ve eğilimlerini saptayarak elde edilen bulguların nesnel bir değerlendirmesini yapmak; tarih öğretiminin amaçları doğrultusunda, programın bugünkü ve gelecekteki başarısının sağlanması bakımından programın geliştirilmesi konusunda ilgililere ışık tutacak öneriler geliştirmek bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılan etmenler arasındadır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1.Ortaokullarda uygulanan tarih öğretiminin başarı durumu, dal öğretmenlerinin milli tarih programının geneline ve öğelerine ilişkin görüş ve eğilimleriyle doğrudan ilişkilidir.

2.Araştırmaya katılan öğretmenler, uygulanan anket sorularını kendi gerçek görüş ve eğilimlerini yansıtacak biçimde, içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.

3.Araştırma için seçilen öğretmenler, çeşitli nitelikleri yönünden Türkiye'deki, öteki ortaokullarda görev yapan dal öğretmenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınırlılıklar

1.Araştırma, 1994-1995 öğretim yılında, Eskişehir il merkezindeki, ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda görev yapan tarih öğretmenlerinden sağlanan verilerle sınırlıdır.

2.Araştırma bulguları, dal öğretmenlerinin, milli tarih programının geneline ve öğelerine ilişkin görüş ve eğilimlerini belirlemek üzere geliştirilen anket sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Amaç: Bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik (Sönmez, 1986, s.95).

Davranış: Organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etkidir. Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması koşulları aranmaktadır (Demirel, 1993, s.9).

Eğitim: Bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme süreci (Ertürk, 1986, s.12).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, gezilere, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içine girer (Varış, 1988,

s.18). Eğitim programı, eğitilenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine değin, çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır (Varış, 1991, s.3).

Öğrenme: İnsanların yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişmeleridir (Fidan, 1995, s.13). Bir başka deyişle, yaşantı ürünü ve nisbeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Ertürk, 1972, s.78).

Öğretme: Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1972, s.83). Bir başka tanıma göre öğretme, önceden saptanmış hedeflere en etkili biçimde ulaşmak üzere uygun yöntem, personel, araç ve gereç kullanmak sürecidir (Fidan, 1995, s.17).

Öğretim Programı: Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme süreçlerinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren, bir kılavuz, proje planıdır (Özçelik, 1989, s.4).

Öğretme-Öğrenme Süreçleri: Öğretme-öğrenme etkinliklerinin yürütülmesinde yararlanılan her türlü yöntem, araç-gereç, personel, teknik ve organizasyon gibi öğeleri içermektedir (Hızal, 1982, s.127).

Program Geliştirme: Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir (Varış, 1991, s.8).

Süreç: Zaman içinde sürekli değişme gösteren herhangi bir olay, oluşum, veya hareket (Alkan, 1984, s.69).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ile evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve aracın uygulanması ile verilerin çözümü ve yorumlanması konularında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkiye'nin ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarında uygulanmakta olan Milli Tarih programına ilişkin, öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, tarama türünde bir araştırma modelinden yararlanılmıştır. Çünkü, bilindiği gibi tarama çalışmaları, doğal bir çevre içinde cereyan etmektedir. Bu tür araştırmalarda, değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların kontrolü sözkonusu değildir. İncelenen olaylar ve davranışlar, bu incelemeler yapılmassa da aynı şekilde devam edecektir. Bu nedenle, tarama türündeki araştırmalar diğer araştırma türlerine göre, davranış bilim ve disiplinlerine daha uygun düşmektedir (Kaptan, 1993, s.60). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey

vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 1991, s.77). Bu model çerçevesinde, milli tarih programına ilişkin, dal öğretmenlerinin görüş ve eğilimleri varolan duruma dayalı biçimde, anket yoluyla tesbit edilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda ve bünyesinde ortaokul bulunan liselerde görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninde ise; Eskişehir ili kent merkezinde bulunan 27 ilköğretim okulu, ortaokul ve lisede (bünyesinde ortaokul bulunan) görev yapan tarih öğretmenleri yer almaktadır.

Araştırma evreni ile ilgili sayısal verilere Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Araştırma için belirlenen çalışma evreni, araştırmacı için doğrudan üzerinde çalışılabilecek, ulaşılabilen bir evrendir. Bilindiği gibi, hakkında bilgi edinmek istenen bütün, tümüyle ulaşılabilen bütün ise toplumun etik değerleri, maliyet ve kontrol güçlükleri açısından bir sakınca yoksa, tümü ile de incelenebilir (Karasar, 1991, s.111). Bu nedenle evrenin üzerinde örneklem alınması yoluna gidilmemiştir.

Evreni oluşturan öğretmenlere uygulanmak üzere verilen ve uygulanıp geri dönen anket sayısı ve yüzdesi Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge: 1
Araştırmanın Evreni

| Okulun Adı | Öğretmen Sayısı | Toplam Sayıya Göre Oran % |
|----------------------------------|-----------------|---------------------------------|
| 1.Yenikent İlköğretim Okulu | 1 | 1.47 |
| 2.V.M.Raif Güney İlköğretim Ok. | 1 | 1.47 |
| 3.Battal Gazi İlköğretim Okulu | 3 | 4.41 |
| 4.M.Akif Ersoy İlköğretim Okulu | 1 | 1.47 |
| 5.Porsuk İlköğretim Okulu | 1 | 1.47 |
| 6.Sinan Alağaç İlköğretim Ok. | 3 | 4.41 |
| 7.Şirintepe İlköğretim Okulu | 2 | 2.94 |
| 8.Melahat Ünügür İlköğretim Ok. | 3 | 4.41 |
| 9.Emek İlköğretim Okulu | 2 | 2.94. |
| 10.Çamlıca İlköğretim Okulu | 3 | 4.41 |
| 11.İki Eylül İlköğretim Okulu | 2 | 2.94 |
| 12.Mimar Sinan İlköğretim Ok. | 2 | 2.94 |
| 13.A.Fuat Cebesoy İlköğretim Ok. | 2 | 2.94 |
| 14.19 Mayıs Ortaokulu | 4 | 5.88 |
| 15.Atatürk Ortaokulu | 5 | 7.35 |
| 16.Osmangazi Ortaokulu | 5 | 7.35 |
| 17.Mehmetçik Ortaokulu | 2 | 2.94 |
| 18.Tepebaşı Ortaokulu | 4 | 5.88 |
| 19.Sami Sipahi Ortaokulu | 4 | 5.88 |
| 20.Tunalı Ortaokulu | 1 | 1.47 |
| 21.Mehmet Gedik Ortaokulu | 1 | 1.47 |
| 22.Süleyman Çakır Lisesi | 5 | 7.35 |
| 23.Tepebaşı And.Lisesi | 3 | 4.41 |
| 24.Kılıçoğlu And.Lisesi | 2 | 2.94 |
| 25.İmam-Hatip Lisesi | 3 | 4.41 |
| 26.Yakın Doğu Özel Lisesi | 2 | 2.94 |
| 27.Çağdaş Lise | 1 | 1.47 |
| Toplam | 68 | 100.00 |

Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 1994-1995 öğretim yılına ait verilerinden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Çizelge 2
Uygulanan Anketlerin Geri Dönüşü

| Okullar | Evrendeki Öğretmen Sayısı | Yanıtlanan Anket Sayısı | Yanıtlanan Anket Yüzdesi |
|--|--|------------------------------------|---|
| | s | s | % |
| Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okulları, ortaokullar ve bünyesinde ortaokul bulunan liseler | 68 | 62 | 91.17 |

Çizelge 2’de görülebileceği gibi, anket dağıtılan öğretmen sayısı 68 olup, bunların 62’si anketleri yanıtlamışlardır. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin %91.17 dolayında olması araştırma açısından olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın temel verilerini eğitim bilimleri ile alana ilişkin yerli ve yabancı kaynak taramasından elde edilen bilgiler yanında, alan öğretmenlerinden sağlanan görüşler oluşturmaktadır. Konuyla ilgili alan öğretmenlerinin görüşleri, bu konuda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan anket formuna verilen yanıtlarla belirlenmiştir.

Araştırma probleminin çözümü için gerekli bilgileri toplamada kullanılmak üzere bir anket geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu aşamada benzer nitelikteki bilgi toplama araçları incelenmiş, bu

incelemede elde edilen bilgilerden yararlanılarak, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilerek bulgulara temel oluşturacak verilerin sağlanması için yeterli sayıda soru maddesi içeren bir soru bankası oluşturulmuştur. Soruların, kapalı uçlu olmasına özen gösterilmiştir. Bilindiği gibi, kapalı uçlu soruların, istenen bakış açısını davet etmesi, kaynak kişi için yanıtlama kolaylığı sağlaması ile araştırmacı için değerlendirme kolaylığı sağlaması gibi yararları nedeniyle tercih edilmektedir (Karasar, 1991, s.176). Ayrıca, anketin geçerliğini, başka bir deyişle anketin sadece amaç edindiği şeyi ölçmesini sağlamak için, ankette yer alan soruların araştırma konusuyla ilgili olmasına ve tüm konuyu kapsamasına (Kaptan, 1993, s.142) dikkat edilmiştir.

Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Dört sorunun yer aldığı birinci bölüm, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilerle ilgilidir. 24 sorunun yer aldığı ikinci bölümde ise, öğretmenlerin, milli tarih programının geneline ve öğelerine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere, durum saptamaya yönelik bir biçimde hazırlanmıştır. Üçüncü bölümde de, öğretmenlerin, konuyla ilgili olarak, geleceğe yönelik eğilimlerini belirleyici onbir soru yer almaktadır.

Ortaya çıkarılan ilk taslak, danışman öğretim üyesinin ve bu alanda ders veren öğretim elemanlarının eleştirilerine sunulmuştur. Daha sonra, alınan eleştiriler ışığında geliştirilen ve düzeltilen anket, bir bölüm alan öğretmenine uygulanmış, böylece anketin aksayan yönlerinin düzeltilmesine olanak sağlanmıştır. Ayrıca, anket uygulanan kimi alan öğretmenleri konuya ilişkin olarak soruşturmaya tabi tutulmuş ve anketin alınan sonuçlar ile soruşturmadan elde edilen veriler karşılaştırılarak veri toplama aracının güvenilirliğinin bir ölçüde denetlenmesine çalışılmıştır. Bu çalışmalardan sonra, anket formu danışman öğretim üyesiyle birlikte yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra anket uygulamaya hazır duruma getirilmiştir (Ek 1).

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Son biçimi verilen ve uygulanmaya hazır duruma getirilen anket yeterli sayıda çoğaltıldıktan sonra, öğretmenlere uygulanmasına izin almak için Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden; Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmak üzere bir yazı alınmıştır (Ek 2). Söz konusu yazı üzerine, anketin uygulanması için gerekli izin onayı alınmıştır (Ek 3).

Anketin uygulanmasına olanak veren il onayı ile, anketin uygulanacağı bütün okullara gidilerek okul yöneticilerine anket hakkında bilgi verilmiş, onay yazısı sunulmuş ve anketin öğretmenlere dağıtımı, doldurulması ve toplanması konuları görüşülmüştür. Buna göre, anket formlarının alan öğretmenlerine dağıtılması ve toplanması işlemlerinin yöneticilerce yapılması ve belirtilen günde anketlerin toplu olarak alınması kararlaştırılmıştır. Belirlenen günde okullara gidilerek, anketler okul yöneticilerinden alınmıştır. Ancak bazı okullarda anketlerin zamanında okul yönetimine iade edilmediği ve bazı öğretmenlerin anketleri doldurmadığı görülmüş, bu öğretmenlerle bizzat görüşülerek anketlerin doldurulması sağlanmıştır. Daha önce “evren ve örneklem” bölümünde belirtildiği gibi, uygulanan anketlerde %91.17 oranında geri dönüş gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için kullanılan anket formları, toplandıktan sonra kodlanmadan önce teker teker kontrol edilmiştir. Bu kontrolde toplanan tüm anketlerin (62) tam olarak doldurulduğu tesbit edilmiştir. Anketin birinci bölümünü oluşturan ve öğretmenlerin çeşitli özellik ve niteliklerini ortaya koyan bağımsız değişkenlere göre, ikinci bölümde yer alan ve

bağımlı değişken olarak kabul edilen görüş ve eğilimlerin nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koyabilecek biçimde, elde edilmiş olan bilgiler, hazırlanan kod göstergesine uygun olarak bilgi formlarına işlenmiş ve bilgisayarla işlenmeye hazır duruma getirilmiştir.

İşlenen bilgiler, frekans ve yüzdeler olarak belirtildiği için, bağımsız değişken düzeyleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesinde, istatistiksel teknik olarak X^2 (kay kare) tekniği kullanılmıştır. Bilindiği gibi X^2 (kay kare) tekniğinde değişkenler arasındaki ilişki test edilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığının test edilmesinde .05 güven düzeyi benimsenmiştir. X^2 (kay kare) testinin anlamlı bulunması, iki değişken arasında bir ilişki olduğunu belirtmekte; ancak bu ilişkinin miktarı hakkında fikir vermemektedir. Bu durumda ilişki miktarının saptanabilmesi için C (contingency) katsayısının hesaplanması uygun görülmüştür. Çünkü, C (contingency) katsayısı hesaplandığı takdirde, değişkenler arasındaki ilişkinin miktarı konusunda, zayıf da olsa bir fikir edinme olanağı bulunmaktadır. C (contingency) katsayısı, iki değişken arasında ilişkinin derecesini gösterir, fakat yönünü göstermez. C (contingency) değeri sıfır olduğu zaman ilişkinin yokluğu ve tama yaklaştıkça yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Kaptan, 1993, s.270). Ayrıca, X^2 (kay kare) çözümlemesinde her gözenek için, beklenen değer hiçbir zaman sıfır olmaması beklenen değeri beş (5)'in altında olan gözenek sayısı, toplam gözeneklerin %20'sini geçmemesi gerekir (Kaptan, 1993, s.270; Karasar, 1991, s.243).

X^2 (kay kare) tekniğinin bu özellikleri dikkate alınarak, bu araştırmada anlam bakımından birbirine yakın seçenekler arasında birleştirme yoluna gidilmiştir. Bu nedenle, kimi çizelgelerde ankette yer alan seçeneklerden daha az sayıda seçenek bulunmaktadır. Ancak, yanıt

seçenekleri farklı olan sorularda birleştirme işlemi yapılmamıştır. Bunun sonucu olarak da X^2 (kay kare) ve buna bağlı değerler çizelgede yer almamıştır.

Yorum yapılırken önce, bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki yoksa durum kısaca açıklanmış; bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunması durumunda daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Verilerden kaynaklanan dağılım nedeniyle X^2 (kay kare) değerleri hesaplanamayan çizelgelerde yüzdelik değerler esas alınarak açıklamalar yapılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan ve öğretmenlerin, geleceğe yönelik eğilimlerini içeren bilgilerin çözümlenmesinde, bağımsız değişken düzeylerine göre ilişkilerin belirlenmesine yer verilmemiş; yalnızca, bu bölüme ilişkin verilerin çözümlenmesinde frekans sayımı ile yüzdeliklerden yararlanılmıştır.

Bu araştırmayla ilgili tüm istatistiksel çözümlenmelerde, Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'nde bulunan SPSS paket programdan yararlanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinden sağlanan Milli Tarih Programı ile ilgili bilgilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulguların ve yorumlarının ele alınmasında araştırmanın amacına yönelik soruların sırası izlenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ortaya çıkarıldıktan sonra, öncelikle (1) öğretmenlerin Milli Tarih programına ilişkin genel görüşleri ardından, (2) öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin görüşleri, daha sonra (3) öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak da (4) öğretmenlerin programa ilişkin ileriye dönük düşünce ve önerileri ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Kişisel Durumlarıyla İlgili Bilgiler

Bu bölümde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri, yöneticilik deneyimleri olup olmadığı ve en son bitirdikleri yüksek öğretim kurumu türlerine göre dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 3'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Öğretmenin Cinsiyeti | Öğretmen Sayısı s | Oranı % |
|-------------------------|----------------------|------------|
| Kadın | 22 | 35.5 |
| Erkek | 40 | 64.5 |
| Toplam | 62 | 100.0 |

Çizelge 3'deki verilerden anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunu %64.5'lik bir oranla erkekler oluşturmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin, mesleklerinde geçirdikleri hizmet sürelerine ilişkin bilgiler Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4
Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süreleri

| Meslekteki Hizmet Süresi | Öğretmen Sayısı s | Oranı % |
|-----------------------------|----------------------|------------|
| 0-8 yıl | 5 | 8.1 |
| 9-16 yıl | 15 | 24.2 |
| 17-24 yıl | 34 | 54.8 |
| 25 ve daha yukarı | 8 | 12.9 |
| Toplam | 62 | 100.0 |

Çizelge 4'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden meslekteki hizmet süreleri 17-24 yıl arasında olanlar (%54.8) en büyük grubu oluşturmaktadır. Bunu %24.2 ile 9-16 yıl arasında öğretmenlik yapanlar izlemektedir. Daha sonra %12.9'luk bir oran ile 25 ve daha çok yıl çalışanlar, %8.1 ile 0-8 yıl çalışan gruplar gelmektedir. Bu bilgiler, il merkezinde ilköğretim okulları ikinci kademe, ortaokullar ve bünyesinde ortaokul bulunan liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunu %79'luk bir oranla 9-24 yıl arasında görev yapanların oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin yöneticilik deneyimleri olup olmadığı konusu incelendiğinde Çizelge 5'deki verilerin elde edildiği görülür.

Çizelge 5
Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Olup Olmadığı

| Öğretmenin Yanıtı | Öğretmen Sayısı s | Oran % |
|----------------------|----------------------|-----------|
| Evet | 7 | 11.3 |
| Hayır | 55 | 88.7 |
| Toplam | 62 | 100.0 |

Çizelge 5'deki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88.7) yöneticilik deneyimi bulunmamaktadır. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %11.3'lük bir bölümünü oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, en son bitirdikleri okullara göre dağılımı ise Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6
Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okullar

| En Son Bitirilen Okulun Türü | Öğretmen Sayısı s | Oran % |
|---------------------------------|----------------------|--------------|
| Eğitim Enstitüsü | 13 | 21.0 |
| Lisans Tamamlama Programı | 33 | 53.2 |
| Eğitim Fak.Tarih Bölümü | 1 | 1.6 |
| Dört Yıllık Yüksekokul/Fak. | 15 | 24.2 |
| Toplam | 62 | 100.0 |

Çizelge 6'daki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu (53.2) Lisans Tamamlama Programını bitiren öğretmenlerin oluşturduğu görülür. Bunu, Dört Yıllık Yüksekokul veya Fakülte mezunu öğretmenler (%24.2) izlemektedir. Daha sonra sırası ile Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler %21.0), Eğitim Fakültesi Tarih Bölümü mezunu öğretmenler (%1.6) araştırma kapsamında yer almıştır. Bu verilerden edinilen izlenime göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünü (%79) fakülte mezunları ile en az dört yıllık yüksekokul mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Programa İlişkin Genel Görüşleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda uygulanmakta olan Milli Tarih Programının genel görüş ve eğilimlerini yansıtan bulgularla bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, ayrıca öğretmenlerin kişisel özellikleri bakımından da irdelenmiş ve yorumlanmıştır.

Geliştirilmiş olan bilgi toplama aracıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim ikinci kademe ve ortaokullarda uygulanmakta olan Milli Tarih Programını “genelde yararlı ve uygun” bulup bulmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki dört bağımsız değişkenin herbirine ilişkin toplam bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte ikisinin (%40.3) milli tarih programını “kısmen” yararlı ve uygun buldukları anlaşılmaktadır. Uygulanan programı “yararlı ve uygun” bulan öğretmenlerin ise araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri (%32.3) kadar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlası da (%27.4) programı “uygun ve yararlı” bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 7
Milli Tarih Programını, Genelde Yararlı ve Uygun Buluyor musunuz?

| Bağımsız Değişkenler | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C | |
|----------------------|-----------------|----|--------|----|-------|----|--------|----|----------------|-------|---|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 7 | 31.8 | 10 | 45.5 | 5 | 22.7 | 22 | 35.5 | 0.498 | 2 | 0.089 |
| | Erkek | 13 | 32.5 | 15 | 37.5 | 12 | 30.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 20 | 32.3 | 25 | 40.3 | 17 | 27.4 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 2 | 40.0 | 3 | 60.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 6 | 40.0 | 5 | 33.3 | 4 | 26.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 11 | 32.4 | 14 | 41.2 | 9 | 26.5 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 3 | 37.5 | 4 | 50.0 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 20 | 32.3 | 25 | 40.3 | 17 | 27.4 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 2 | 28.6 | 1 | 14.3 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 18 | 32.7 | 24 | 43.6 | 13 | 23.6 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 20 | 32.3 | 25 | 40.3 | 17 | 27.4 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 5 | 38.5 | 5 | 38.5 | 3 | 23.1 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 9 | 27.3 | 14 | 42.4 | 10 | 30.3 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 6 | 40.0 | 5 | 33.3 | 4 | 26.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 20 | 32.3 | 25 | 40.3 | 17 | 27.4 | 62 | 100.0 | | | |

Bulguların, cinsiyet yönünden çözümlenmesi yapıldığında, cinsiyet etmeni ile bulgular arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü (%45.5), erkek öğretmenlerinde beşte ikisine yakın bölümü (%37.5) programı “kısmen” yararlı ve uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Erkek öğretmenlerin üçte birine (%32.5) yakın bir bölümü ile kadın öğretmenlerin yine üçte bire yakın bölümü (%31.8) uygulanan programı “uygun ve yararlı” gördükleri görüşünde birleşmişlerdir. Buna karşılık, erkek öğretmenlerin üçte birine yakını (%30.0) programı “uygun ve yararlı görmedikleri” görüşünü belirtirlerken, kadın öğretmenler sadece yaklaşık beşte bir oranında (%22.7) bu görüşe katıldıklarını belirtmektedirler.

Bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yönünden incelendiğinde şunlar gözlenmektedir: Mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin beşte üçü (%60.0) uygulanan programı “kısmen” yararlı ve uygun bulduklarını belirtmektedirler. Bu görüşü, ikinci sırada, beşte ikilik (%41.2) bir oranla mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası öğretmenler, beşte ikiye yakın bir oranlarda mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin destekledikleri görülmektedir. Mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yarısı (%50.0) programı genelde “yararlı ve uygun bulmadıklarını” belirtirlerken, 0-8 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır. Uygulanan programın “uygun ve yararlı” olduğu görüşü en fazla (%40.0) 0-16 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu görüşe en az katılanların (%12.5) mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha fazla olan öğretmenler olduğu söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimine sahip olup olmama yönünden incelendiğinde ise, şunlar söylenebilir: Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%57.1) uygulanan programı genelde

“yararlı ve uygun” bulmadıklarını belirtmektedirler. Bu görüşe, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte bire yakın bir bölümü (%23.6) katıldıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yarısına yakını (%34.6) programı “kısmen” yararlı ve uygun bulurken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe pek destek vermemişlerdir (%14.3). Uygulanan programın genelde “yararlı ve uygun” olduğu görüşü daha çok yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler arasından destek görürken (%32.7), yöneticilik deneyimi olan öğretmenler buna az bir destek sağlamışlardır (%28.6).

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden incelendiğinde, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%42.4), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerinde beşte ikiye yakın bir bölümü (%38.5) uygulanan programı “kısmen” yararlı ve uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Dört yıllık yüksekokul mezunu öğretmenler bu görüşe üçte bir oranında (%33.3) katılmışlardır. Dört yıllık yüksekokul mezunu öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0) programı “yararlı ve uygun” bulurken, bu görüşü ikinci sırada Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler (%27.3) benimsemişlerdir. Programın genelde “yararlı ve uygun olmadığı” en fazla Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler tarafından belirtilmiştir (%30.3). Bu görüşe dört yıllık yüksekokul mezunlarının dörtte birinden biraz fazlası (%26.7) destek verirken, bunu en az benimseyenlerin (%23.1) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler olduğu söylenebilir. Çizelge 7’deki toplam bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%67.7) genel olarak programı “yararlı ve uygun bulmadıkları” söylenebilir.

Öğretmenlerin Programın Öğelerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin programın öğelerine dönük görüşlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca, elde edilen bulguların öğretmenlerin kişisel özellikleri bakımından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Programın Öğrencilerin Alana İlişkin Gereksinimlerini Karşılıyıp Karşılımadığına İlişkin Görüşler

Geliştirilen bilgi toplama aracıyla, araştırmaya katılan öğretmenlere “milli tarih programının, öğrencilerin alana ilişkin gereksinimlerini karşılamada yeterli olup olmadığı” sorulmuş ve alınan yanıtların bağımsız değişkenlere göre oranları Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki dört bağımsız değişkene ilgili toplam bulgulara bakarak şunlar söylenebilir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte ikisinin (%40.3) uygulanan programın, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada “yeterli olmadığını” düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü de (%38.7) programın öğrencinin gereksinimlerini “kısmen” karşıladığını belirtmektedirler. Programın öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada “yeterli olduğu” görüşü yalnızca öğretmenlerin beşte biri (%21.0) tarafından belirtilmiştir.

Bulgularla cinsiyet faktörü arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Erkek öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (%42.5), kadın öğretmenlerin ise yarıya yakın bir bölümü (%36.4) uygulanan programın öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada “yeterli olmadığını” belirttikleri görülmektedir. Yine kadın öğretmenlerin beşte ikisi (%40.9) ile erkek öğretmenlerin beşte ikiye yakın bir bölümü (%37.5) programın “kısmen” öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabildiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlası (%22.7) programı “yeterli” bulurken, erkek öğretmenler de bu görüşü beşte bir oranında (%20.0) desteklemişlerdir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin seçeneklere ilişkin görüşleri birbirine çok yakın bulunmaktadır.

Bulguların, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri yönünden çözümlenmesi yapıldığında, en fazla benimsenen görüşün, 9-16 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler tarafından belirtilen, programın öğrencilerin gereksinimlerini “kısmen” karşılayabildiği düşüncesinin olduğu görülmektedir (%53.3). Bu görüş, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0), 17-24 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerinde beşte ikiye yakın bir bölümü (%35.3) tarafından desteklenmektedir. Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yarısı (%50.0), mesleki kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası ve mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin de beşte ikisi (%40.0) uygulanan programı, öğrencilerin gereksinimlerini karşılama yönünden “yetersiz” bulduklarını belirtmektedirler. Bu görüşe en az, mesleki kıdemleri 9-16 yıl olan öğretmenler katılmaktadırlar (%33.3). Programın bu bağlamda “yeterli” olduğu görüşü en fazla (%25.0) mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bu görüşe en az katılanların ise (%13.3), mesleki kıdemleri 9-16 yıl arası olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimine sahip olup olmama yönünden incelendiğinde ise, şunlar gözlenmektedir: Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin beşte üçe yakın bir bölümü (%57.1), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise beşte ikisine yakın bir bölümü (%38.2) programın, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada “yeterli olmadığı”nı belirttikleri görülmektedir. Yine yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0) ile, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin de yaklaşık dörtte biri (%28.6) programın öğrencilerin gereksinimlerini “kısmen” karşılayabildiğini belirtmişlerdir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlası (%21.8)

programı “yeterli” bulurken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe çok az (%14.3) destek vermişlerdir.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden incelendiğinde, dört yıllık yüksekokul mezunu öğretmenlerin yarısına yakınının (%46.7) programı, öğrencilerin gereksinimlerini karşılama yönünden “kısmen yeterli” gördükleri söylenebilir. Bu görüşü ikinci sırada, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler (%39.4), üçüncü sırada ise, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler (%30.8) desteklediklerini belirtmişlerdir. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarısına yakın bir bölümü (%45.5) ile, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin üçte biri (%33.3) programı öğrenci gereksinimlerini karşılama yönünden “yetersiz bulduklarını” belirtmişlerdir. Bu görüş en az (%30.8) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler katılmışlardır. Buna karşılık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü (%38.5) uygulanan programın, öğrencilerin gereksinimleri yönünden “yeterli olduğunu” belirtmişlerdir. Dört Yıllık Yüksekokul mezunları bu görüşe beşte bir oranında (%20.0) destek verirlerken, buna en az katılanlar (%15.2) ise Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler olmuşlardır.

Çizelge 8'deki toplam bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%79) uygulanan programı öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Milli Tarih Programının Amaçlarının Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluğu

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “milli tarih programının amaçları, öğrencilerin buldukları dönemdeki gelişim özelliklerine

uygun nitelikte midir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelgedeki dört bağımsız değişkenle ilgili toplam bulguların her biri incelendiğinde, öğretmenlerin beşte ikisine yakın (%37.1) bir bölümünün programın amaçlarının, öğrencilerin gelişim özelliklerine "kısmen uygun" olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçte birinde (%33.9) programın amaçlarını, öğrencilerin gelişim özelliklerine "uygun bulmadıkları" görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece, dörtte birinden biraz fazlası (%29.0) amaçların, öğrencilerin gelişim özelliklerine "uygun olduğunu" belirtmişlerdir.

Bulgularla cinsiyet etmeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin soru seçeneklerine verdikleri yanıt oranları birbirinden fazlaca farklılaşmamaktadır. Erkek öğretmenlerin beşte ikisinden biraz fazlası (%42.5), kadın öğretmenlerin ise, dörtte birinden biraz fazlası (%27.3) programın amaçlarını, öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından "kısmen uygun" buldukları görülmektedir. Öte yandan, kadın öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%36.4) ile, erkek öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%32.5) amaçları, öğrencilerin gelişim özelliklerine "uygun bulmadıklarını" belirtmektedirler. Programın amaçlarının, öğrencilerin gelişim özelliklerine "uygun" olduğu düşüncesinin en fazla kadın öğretmenler tarafından benimsendiği (%36.4), erkek öğretmenlerin daha düşük bir oranla (%25.0) bu görüşe katıldıkları söylenebilir.

Bulguların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi yapıldığında şunlar söylenebilir: Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin dörtte üçü (%75.0) programın amaçlarını öğrencilerin gelişim özelliklerine "uygun bulmadıklarını" belirtmektedirler. Mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenler bu

Çizelge 9
Milli Tarih Programının Amaçları, Öğrencilerin Buldukları Dönemdeki Gelişim Özelliklerine Uygun Nitelikte midir?

| Bağımsız Değişkenler | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C | |
|----------------------|----------------|------|--------|------|-------|------|--------|-------|----------|-------|---|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 8 | 36.4 | 6 | 27.3 | 8 | 36.4 | 22 | 35.5 | 1.581 | 2 | 0.157 |
| | Erkek | 10 | 25.0 | 17 | 42.5 | 13 | 32.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 18 | 29.0 | 23 | 37.1 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 2 | 40.0 | 3 | 60.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 6 | 40.0 | 5 | 33.3 | 4 | 26.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 8 | 23.5 | 15 | 44.1 | 11 | 32.4 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 0 | 0.0 | 6 | 75.0 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 18 | 29.0 | 23 | 37.1 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 17 | 30.9 | 21 | 38.2 | 17 | 30.9 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 18 | 29.0 | 23 | 37.1 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 6 | 46.2 | 2 | 15.4 | 5 | 38.5 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 7 | 21.2 | 14 | 42.4 | 12 | 36.4 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 5 | 33.3 | 6 | 40.0 | 4 | 26.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | | | | | | | | | | | |
| TOPLAM | 18 | 29.0 | 23 | 37.1 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | | |

görüşü üçte birlik bir oranla (%32.4) desteklerken, meslekteki kıdemleri daha az olan öğretmenler (0-8 yıl) bu görüşe hiç katılmamışlardır. Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin beşte üçü ise mesleki kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%44.1) amaçların, öğrencilerin gelişim özelliklerine “kısmen uygun” olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, mesleki, kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır. Amaçların, öğrencilerin gelişim özelliklerine “uygun olduğu” seçeneğinin, en fazla (%40.0) mesleki kıdemleri 0-16 yıl arası olan öğretmenler tarafından benimsendiği görülmektedir. Bu görüşün en az, mesleki kıdemleri 17-24 yıl arasında olan öğretmenler tarafından benimsendiğini (%23.5) söylemek olanaklıdır.

Bulgular öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57.1), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise, üçte birine yakın bir bölümünün (%30.9) amaçları, öğrencilerin gelişim özelliklerine “uygun bulmadıklarını” belirttikleri görülmektedir. Buna karşılık, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte ikisine yakını (%38.2), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ise dörtte birinden biraz fazlası (%28.6) amaçları “kısmen uygun bulduklarını” belirtmektedirler. Amaçları, öğrencilerin gelişim özellikleri yönünden en fazla “uygun” bulan öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler olduğu (%30.9), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin bu görüşe çok az (%14.3) katıldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında şunlar söylenebilir: Amaçların, öğrencilerin gelişim özelliklerine “uygun olduğu” görüşü en çok (%46.2) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu görüşü; Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin üçte biri (%33.3) desteklerken, buna en az katılanların (%21.2) Lisans Tamamlama Programı mezunu

öğretmenler oldukları görülmektedir. Buna karşılık Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%42.4) ile, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0) amaçların “kısmen uygun” olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Amaçların, öğrencilerin gelişim özelliklerine “uygun olmadığı” en fazla Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından belirtilmektedir (%38.5). Bu görüşe en az katılanların (%26.7) Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir.

Çizelge 9'daki toplam bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%71.0) uygulanan programın amaçlarını öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Programın Amaçlarının, Öğrencilerin Kendini Tanıması, Belli Bilgilerin, Becerilerin, Tutum ve Değerlerin Geliştirilmesi Yönünden Uygunluğu

Öğretmenlere, “milli tarih programının amaçları, öğrencilerin geçmişi ile gelecek arasında kendini tanıması, belli bilgilerin, becerilerin, tutum ve değerlerin geliştirilmesi bakımından uygun nitelikte midir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Sözkonusu çizelgede yer alan bulgulardan edinilen genel izlenime göre, öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü (%38.7) uygulanan programın amaçlarının, öğrencilerin kendini tanıması, bilgi, beceri ve tutum geliştirmeleri bakımından “uygun nitelikte olmadığını” belirtmektedirler. Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü (%37.1) ise “kısmen uygun olduğu” görüşünü taşımaktadırlar. Dörtte birlik bir öğretmen grubu ise (%24.2) programın amaçlarının belirtilen özelliklere “uygun olduğu” görüşünü benimsemişlerdir.

Bulgularla cinsiyet etmeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Seçeneklere verilen yanıt oranları

Çizelge 10
Milli Tarih Programının Amaçları, Öğrencilerin Geçmiş ile Gelecek Arasında
Kendini Tanıması, Belli Bilgilerin, Becerilerin, Tutum ve Değerlerin
Geliştirilmesi Bakımından Uygun mudur?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|----------------|------|------|--------|------|-------|-------|--------|-------|----------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 7 | 31.8 | 8 | 36.4 | 7 | 31.8 | 22 | 35.5 | 1.242 | 2 | 0.140 |
| | Erkek | 8 | 20.0 | 15 | 37.4 | 17 | 42.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 15 | 24.2 | 23 | 37.1 | 24 | 38.7 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 3 | 60.0 | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 3 | 20.0 | 7 | 46.7 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 7 | 20.6 | 14 | 41.2 | 13 | 38.2 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 1 | 12.5 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 15 | 24.2 | 23 | 37.1 | 24 | 38.7 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 14 | 25.5 | 21 | 38.2 | 20 | 36.4 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 15 | 24.2 | 23 | 37.1 | 24 | 38.7 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 3 | 23.1 | 5 | 38.5 | 5 | 38.5 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 6 | 18.2 | 13 | 39.4 | 14 | 42.4 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 6 | 40.0 | 5 | 33.3 | 4 | 26.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 15 | 24.2 | 23 | 37.1 | 24 | 38.7 | 62 | 100.0 | | | |

kadın ve erkek öğretmenlere göre pek farklılık göstermemektedir. Bununla beraber kadın öğretmenlerin, program amaçlarını öğrencilerde bir kısım bilgi, beceri, tutum ve değerler geliştirme yönünden daha olumlu bulduklarını (%31.8; %20.0), buna karşılık erkek öğretmenlerin ise olumsuz yanıtta daha çok itibar ettiklerini (%42.5; %31.8) söylemek olanaklıdır.

Bulgular öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri yönünden incelendiğinde, program amaçlarının öğrenci niteliklerini geliştirmede “yetersiz olduğunu” büyük bir çoğunlukla meslekteki hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin savundukları görülmektedir (%62.5). Bu oran, aynı biçimde olumsuz yanıt veren diğer hizmet yıllarındaki öğretmenlere göre oldukça büyük bir farklılık göstermektedir (%38.2; %33.3; %20.0). Program amaçlarının “uygun olduğu” görüşü, daha çok 0-8 yıl hizmet süresi olan öğretmenler tarafından benimsenmektedir (%60). Bu oran 9-25 ve daha çok hizmet yılına sahip öğretmenlerin olumlu yanıtlarıyla (%20; %25) karşılaştırıldığında: meslekte yeni olanlarla, daha kıdemli olan öğretmenler arasında büyük bir görüş farklılığı olduğu söylenebilir. Meslekteki hizmet süreleri 9-24 yıl olan öğretmenlerin yarıya yakını (%46.7; %41.2) programın amaçlarını kısmen uygun bulmaktadırlar.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.1), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise beşte ikisine yakın bir bölümünün (%36.4) programın amaçlarını bu bağlamda “yetersiz gördüklerini” söylemek olanaklıdır. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler daha çok programın amaçlarını “kısmen yeterli” bulmaktadırlar(%38.2). Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte biri (%25.5), programın amaçlarını öğrencilerin bilgi, beceri, tutum

ve değerlerinin geliştirilmesi yönünden “olumlu bulurken”, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe çok az (%14.3) katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında şunlar söylenebilir: Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler tümüyle (%100) program amaçlarını, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve davranış değiştirmeleri yönünden yetersiz görmektedirler. Bu görüşe ikinci sırada Lisans Tamamlama Programı mezunları (%42.4), üçüncü ve dördüncü sıralarda da (%38.5; %26.7) Eğitim Enstitüsü ile Dört Yıllık Yüksekokul ve Fakülte mezunu öğretmenler katılmaktadırlar. Programın amaçlarını bu yönden “olumlu” bulanların çoğunluğunu (%40.0) Dört Yıllık Yüksekokul mezunları oluşturmaktadırlar. Lisans Tamamlama Programı ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ise genellikle “kısmen yeterli” buldukları (%39.4; %38.5) görüşünü taşımaktadırlar.

Çizelge 10'daki toplam bulgulara bakıldığında, şunları söylemek olanaklıdır: Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (%75.8) uygulanan programın amaçlarını, öğrencilerin kendini tanıması, belli bilgilerin, becerilerin, tutum ve değerlerin geliştirilmesi bakımından “yeterince uygun” bulmamaktadırlar.

Programdaki Amaçların Davranışa Dönük Biçimde Saptanıp Saptanmadığı

Geliştirilmiş bilgi toplama aracıyla, araştırmaya katılan öğretmenlere, “milli tarih programında yer alan amaçlar, davranışa dönük olarak ve ayrıntılı biçimde saptanmış mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelgede yer alan bulgulara genel olarak bakıldığında amaçların davranışa dönük biçimde, ayrıntılı olarak saptanmadığı görüşünü

Çizelge 11
Milli Tarih Programında Yer Alan Amaçlar, Davranışa Dönük Olarak ve
Ayrıntılı Biçimde Saptanmış mıdır?

| Bağımsız Değişkenler | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C | |
|----------------------|----------------|----|--------|----|-------|----|--------|----|----------------|-------|---|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 6 | 27.3 | 6 | 27.3 | 10 | 45.5 | 22 | 35.5 | 2.406 | 2 | 0.193 |
| | Erkek | 5 | 12.5 | 16 | 40.0 | 19 | 47.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 11 | 17.7 | 22 | 35.5 | 29 | 46.8 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 2 | 40.0 | 3 | 60.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 2 | 13.3 | 7 | 46.7 | 6 | 40.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 5 | 14.7 | 11 | 32.4 | 18 | 52.9 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 1 | 12.5 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 11 | 17.7 | 22 | 35.5 | 29 | 46.8 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 2 | 28.6 | 5 | 71.4 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 11 | 20.0 | 20 | 36.4 | 24 | 43.6 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 11 | 17.7 | 22 | 35.5 | 29 | 46.8 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 5 | 38.5 | 3 | 23.1 | 5 | 38.5 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 2 | 6.1 | 13 | 39.4 | 18 | 54.5 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 4 | 26.7 | 5 | 33.3 | 6 | 40.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | 11 | 17.7 | 22 | 35.5 | 29 | 46.8 | 62 | 100.0 | | | |

benimseyen öğretmenlerin yarıya yakın (%46.8) bir çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu soruya olumlu yanıt veren yani amaçların davranışa dönük biçimde ayrıntılı olarak saptadığı görüşüne sadece öğretmenlerin yaklaşık beşte biri (%17.7) katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri ise (%35.5) amaçların kısmen davranışa dönük olarak saptandığı görüşünü belirtmişlerdir.

Bulgularla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Amaçların davranışa dönük ayrıntılı biçimde saptandığı görüşüne kadın öğretmenler %27.3 oranında katılırken, erkek öğretmenler %12.5 oranında katılmışlardır. Sorunun olumsuz seçeneğini yani, amaçların davranışa dönük ayrıntılı saptanmadığı görüşünü benimseyen kadın ve erkek öğretmen oranlarının birbirine çok yakın olduğu (%45.5; %47.5) görülmektedir. Cinsiyet etmeni öğretmenlerin görüşlerinde önemli sayılabilecek farklılaşma yaratmamıştır.

Bulgulara, meslekteki kıdem yönünden bakıldığında ise şunlar söylenebilir: Meslekteki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%62.5) amaçların davranışa dönük ve ayrıntılı olarak saptanmadığı görüşünü benimsemektedirler. Bu olumsuz görüşe, meslekteki kıdemleri 17-24 yıl arasında olan öğretmenlerin yarısının (%52.9), kıdem süreleri 9-16 yıl olan öğretmenlerin ise yarıya yakınının (%40.0) katıldığı görülmektedir. Ancak, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin bu olumsuz görüşe hiç katılmadıkları, bu öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%60.0) amaçların kısmen davranışa dönük saptandığı görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Bu kısmen seçeneğine 9-16 yıl mesleki kıdem süreleri olan öğretmenleri yarıya yakın bir oranda katılırken (%46.7), kıdem süreleri 25 ve daha çok olan öğretmenlerin ise bu görüşü pek desteklemedikleri (%12.5)

anlaşılmaktadır. Amaçların davranışa dönük bir biçimde ayrıntılı olarak saptandığı görüşü en çok mesleki kıdemleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenler tarafından (%40.0) benimsenmektedir. Bu olumlu görüş mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin dörtte biri (%25.0) tarafından da desteklenmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı yönünden incelenecek olursa; yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin üçte ikiden fazlasının (%71.4) amaçların davranışa dönük ve ayrıntılı saptanmadığı düşüncesinde oldukları söylenebilir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin de yarıya yakını (%43.6) bu görüşü paylaşmaktadırlar. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin üçte biri (%36.4) amaçların kısmen davranışa dönük saptandığını belirtmektedir. Amaçların davranışa dönük ve ayrıntılı biçimde saptandığı görüşü yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte biri (%20.0) tarafından benimsenirken, bu görüş yöneticilik deneyimi olan öğretmenler tarafından hiç benimsenmemektedir.

Bulguların öğretmenlerin mezun oldukları okul yönünden incelenmesinde şunlar söylenebilir: Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54.5) amaçların davranışa dönük ve ayrıntılı olarak saptanmadığını belirtmektedirler. Bu olumsuz görüş ikinci sırada Dört Yıllık Yüksekokul veya Fakülte mezunları (%40.0), üçüncü sırada ise Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından desteklenmektedir (%38.5). Amaçların davranışa dönük biçimde ayrıntılı olarak saptandığı görüşü ise en fazla Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından belirtilmektedir (%38.5). Bu olumlu görüş ikinci sırada Dört Yıllık Yüksekokul mezunları tarafından desteklenirken (%26.7), Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler bu görüşe hiç katılmamaktadırlar. Lisans Tamamlama Programını bitiren öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%39.4), Dört Yıllık Yüksekokul

mezunu öğretmenlerin de üçte biri (%33.3) amaçların kısmen davranışa dönük ve ayrıntılı biçimde saptandığını belirtmektedirler.

Çizelge 11'deki toplam bulgular ışığında şunlar söylenebilir: Öğretmenlerin beşte dördünden fazlası (%82.3) uygulanan programın amaçlarının davranışa dönük biçimde ayrıntılı olarak saptanmadığını belirtmektedirler.

Programın Amaçlarının Gerçekleştirilebilir Nitelikte Olup Olmadığı

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “milli tarih programının amaçlarının gerçekleştirilebilir nitelikte olup olmadığı” sorulmuş ve alınan yanıtlar Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelgede, dört bağımsız değişkenle ilgili bulgular bir bütün olarak ele alındığında, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%54.8) amaçların kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçte bire yakın bir bölümü (%30.6) ise amaçların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece beşte birinden az bir bölümü (%14.5) tarih programının amaçlarını gerçekleştirilebilir nitelikte bulunmaktadır.

Bulgularla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki yoktur. Erkek öğretmenlerin yarıdan fazlası (%62.5) amaçların kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu belirtirken, kadın öğretmenlerin yarıya yakını (%40.9) bu görüşü desteklemektedirler. Yine erkek öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%30.0) ile, kadın öğretmenlerin üçte biri (%31.8) amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte görmediklerini belirtmektedirler. Ancak amaçların gerçekleştirilebilir nitelik olduğu konusunda kadın öğretmenler ile (%27.3), erkek öğretmenler (%7.5) arasında bir kısım farklılık görülmektedir.

Çizelge 12
Milli Tarih Programının Amaçları, Gerçekleştirebilir Nitelikte midir?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C |
|----------------------|----------------|------|------|--------|------|-------|-------|--------|-------|----------------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 6 | 27.3 | 9 | 40.9 | 7 | 31.8 | 22 | 35.5 | 5.044 | 2 | 0.274 |
| | Erkek | 3 | 7.5 | 25 | 62.5 | 12 | 30.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 34 | 54.8 | 19 | 30.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 2 | 40.0 | 0 | 0.0 | 3 | 60.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 3 | 20.0 | 9 | 60.0 | 3 | 20.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 3 | 8.8 | 23 | 67.6 | 8 | 23.5 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 2 | 25.0 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 34 | 54.8 | 19 | 30.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 3 | 42.9 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 9 | 16.4 | 31 | 56.4 | 15 | 27.3 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 9 | 14.5 | 34 | 54.8 | 19 | 30.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 1 | 7.7 | 7 | 53.8 | 5 | 38.5 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 3 | 9.1 | 21 | 63.6 | 9 | 27.3 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 5 | 33.3 | 6 | 40.0 | 4 | 26.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 9 | 14.5 | 34 | 54.8 | 19 | 30.6 | 62 | 100.0 | | | |

Bulgulara, meslekteki kıdem yönünden bakıldığında ise şunlar söylenebilir: Meslekteki kıdem süreleri 17-24 yıl arasında olan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (%67.6) programın amaçlarını kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte gördüklerini söylemek olanaklıdır. Bu görüşe 9-16 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%60.0) katılırken, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenler hiç katılmamışlardır. Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yarısından fazlası (%62.5), ise amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte bulunmamaktadırlar. Bu görüşde yarısından fazla bir oranla (%60.0) ikinci sırada 0-8 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından desteklenmektedir. Programın amaçlarının gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu görüşünün en çok 0-8 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında yaygın olduğu (%40.0) görülmektedir. Bu görüşü en az destekleyenler ise 17-24 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerdir (%8.8).

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimi olup olmadığı yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin yarısından fazlasının (%57.1) amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte görmedikleri söylenebilir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise ancak dörtte birinden biraz fazlası (%27.3), amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte görmemektedirler. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yarısından fazlası (%56.4), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerinde yarıya yakını (%42.9) amaçları kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte görmektedirler. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden yöneticilik deneyimi olmayanların yaklaşık beşte biri (%16.4) amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte bulurken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin bu görüşe hiç katılmadıkları görülmektedir.

Bulguların öğretmenlerin mezun oldukları okul yönünden incelenmesi sonucunda da şunları söylemek olanaklıdır: Lisans Tamamlama Programından mezun olan öğretmenlerin üçte ikiye yakın bir bölümü (%636) amaçların kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedirler. Bu görüş Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.8) tarafından desteklenirken, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin bu görüşe hiç katılmadıkları görülmektedir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%38.5) amaçların gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu olumsuz görüş dörtte bir oranında (%27.3; %26.7) Lisans Tamamlama Programı ve Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından desteklemektedir. Amaçlar en çok Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte görülmektedir (%33.3). Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ise bu görüşe hiç katılmamaktadırlar.

Çizelge 12'deki toplam bulgulara bakılarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85.4) programın amaçlarını gerçekleştirilebilir nitelikte görmedikleri söylenebilir.

İçeriğin Amaçları Gerçekleştirilebilecek Biçimde Düzenlenmiş Olması

İçeriğin, programda belirlenen amaçlar doğrultusunda düzenlenmesi ve amaçlarla, bu amaçlara ulaştırıcı içeriğin belirli ölçütler çerçevesinde bir tutarlılık içinde geliştirilmiş olması büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan, bilgi toplama aracında öğretmenlere “programda yer alan içerik, amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmiş midir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Çizelge 13'de gösterilmiştir.

Çizelge 13
Milli Tarih Programında Yer Alan İçerik, Amaçları Gerçekleştirebilecek
Biçimde Düzenlenmiş midir?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|-----------------|------|------|--------|-------|-------|------|--------|-------|----------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 4 | 18.2 | 13 | 59.1 | 5 | 22.7 | 22 | 35.5 | 1.935 | 2 | 0.173 |
| | Erkek | 5 | 12.5 | 19 | 47.5 | 16 | 40.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 32 | 51.6 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 2 | 40.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 1 | 6.7 | 9 | 60.0 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 6 | 17.6 | 19 | 55.9 | 9 | 26.5 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 2 | 25.0 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 32 | 51.6 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 8 | 14.5 | 30 | 54.5 | 17 | 30.9 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 9 | 14.5 | 32 | 51.6 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 1 | 7.7 | 6 | 46.2 | 6 | 46.2 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 4 | 12.1 | 19 | 57.6 | 10 | 30.3 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 4 | 26.7 | 6 | 40.0 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 9 | 14.5 | 32 | 51.6 | 21 | 33.9 | 62 | 100.0 | | | |

Çizelgedeki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının (%51.6), içeriğin kısmen amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlendiği görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçte birinin de (%33.9) içeriğin amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmediğine inandıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin altıda birinden daha az bir bölümü (%14.5) içeriğin amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlendiğini belirtmektedirler.

Bulgularla bağımsız değişkenlerin ilişkisi tek tek ele alındığında, cinsiyet etmeni ile bulgular arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin yarısı (%59.1), erkek öğretmenlerinde yarıya yakın bir kısmı (%47.5) içeriğin amaçları kısmen gerçekleştirebileceğine inanmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0), kadın öğretmenlerin de beşte biri (%22.7) içeriğin amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmediğini belirtmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin içeriğin amaçların gerçekleştirilmesine uygun biçimde düzenlendiği seçeneğine verdikleri destekler birbirinden fazlaca farklılaşmamaktadır (%18.2; %12.5). Çizelgede görülen bu durum, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin soru seçeneklerine verdikleri yanıtların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir.

Bulguların, öğretmenlerin meslekteki kıdem sürelerine göre çözümlemesi yapıldığında şunlar söylenebilir: Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin beşte üçünden fazlasının (%62.5) içeriğin amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmediği görüşünde oldukları görülmektedir. Bu görüş mesleki kıdemleri 0-8 yıl olan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0) tarafından, meslekteki kıdemleri 9-16 yıl olan öğretmenlerin de üçte biri (%33.3) tarafından desteklenmektedir. Mesleki kıdemleri 9-16 yıl olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%60.0)

içeriğın kısmen amaçları gerçekleştirilebileceğini belirtmektedirler. Amaçların, programın içeriği ile ancak kısmen gerçekleştirilebileceği düşüncesi mesleki kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenlerinde yarıdan fazlası (%55.9) tarafından desteklenmektedir. İçeriğın amaçları gerçekleştirilecek biçimde düzenlenmiş olduğu görüşüne en büyük desteği beşte birlik (%20) bir oranla mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenler vermişlerdir. Bu görüşe en az destek verenlerin ise, 9-16 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir (%6.7).

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.1) içeriğın amaçları gerçekleştirilecek biçimde olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu görüş yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin üçte birine yakın bir bölümü (%30.9) tarafından desteklenmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%54.5) içeriğın kısmen amaçları gerçekleştirilecek biçimde düzenlendiğini belirtmektedirler. İçeriğın amaçları gerçekleştirilecek biçimde düzenlenmiş olduğu görüşü, hem yöneticilik deneyimi olan, hemde yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yaklaşık altıda biri (%14.3; %14.5) tarafından benimsenmektedir.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.6), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarıya yakını (%46.2) ve Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin de beşte ikisi (%40.0) içeriğın kısmen amaçları gerçekleştirilecek biçimde düzenlendiğini belirtmektedirler. İçeriğın amaçları gerçekleştirilemeyeceği görüşünün en çok Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler arasında yaygın olduğunu (%46.2) söylemek olanaklıdır. Bu görüş, Lisans Tamamlama Programı ve Dört Yıllık

Yüksekokul mezunu öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%30.3; %33.3) tarafından da desteklemektedir. İçeriğin amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlendiği görüşü yaklaşık dörtte birlik (%26.7) bir oranla en fazla Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler ile Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin bu görüşe fazlaca katılmadıkları (%12.1; %7.7) söylenebilir.

Çizelge 13'deki toplam bulgulara bakılarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85.5) programın içeriğinin amaçları gerçekleştirebilecek nitelikte düzenlenmediği görüşüne sahip olduklarını söylemek olanaklıdır.

İçeriğin Bilimsel Bir Temele Dayalı Olması

Öğretmenlere, “tarih programında yer alan içerik, size göre, bilimsel bir temele dayalı bilgilerden oluşuyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 14'de gösterilmiştir.

Çizelgedeki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin beşte ikisinin (%40.3) içeriği bilimsel temele dayalı bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin beşte ikiye yakın bir bölümü ise (%37.1), içeriğin kısmen bilimsel temele dayalı bilgilerden oluştuğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece beşte birinden biraz fazlası (%22.6) içeriği bilimsel temele dayalı bulmaktadırlar.

Bağımsız değişkenlerin her biri ile ilgili bulgulara ayrı ayrı bakıldığında ise, cinsiyet etmeni ile bulgular arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Erkek öğretmenlerin yarıya yakını (%47.5), kadın öğretmenlerin de dörtte birinden biraz fazlası (%27.3) içeriğin bilimsel temele dayanmadığını belirtmişlerdir. İçeriğin kısmen bilimsel temele dayalı olduğu görüşü ise, kadınların yarıya yakını (%45.5), erkeklerin de üçte biri (%32.5) tarafından desteklenmektedir.

Çizelge 14
Milli Tarih Programında Yer Alan İçerik, Size Göre, Bilimsel Bir Temele Dayalı Bilgilerden Oluşuyor mu?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|----------------|------|------|--------|-------|-------|------|--------|-------|----------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 6 | 27.3 | 10 | 45.5 | 6 | 27.3 | 22 | 35.5 | 2.414 | 2 | 0.193 |
| | Erkek | 8 | 20.0 | 13 | 32.5 | 19 | 47.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 14 | 22.6 | 23 | 37.1 | 25 | 40.3 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 2 | 40.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 3 | 20.0 | 7 | 46.7 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 8 | 23.5 | 13 | 38.2 | 13 | 38.2 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 1 | 12.5 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 14 | 22.6 | 23 | 37.1 | 25 | 40.3 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 3 | 42.9 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 14 | 25.5 | 20 | 36.4 | 21 | 38.2 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 14 | 22.6 | 23 | 37.1 | 25 | 40.3 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 3 | 23.1 | 5 | 38.5 | 5 | 38.5 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 6 | 18.2 | 13 | 39.4 | 14 | 42.4 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 5 | 33.3 | 4 | 26.7 | 6 | 40.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | | | | | | | | | | | |
| TOPLAM | 14 | 22.6 | 23 | 37.1 | 25 | 40.3 | 62 | 100.0 | | | | |

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kadın öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (%27.3), erkek öğretmenlerin beşte biri (%20) içeriğin bilimsel temellere dayalı olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Bulgular, öğretmenlerin meslekteki kıdem süreleri yönünden incelendiğinde, mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikiye yakın bir bölümü (%62.5) içeriği bilimsel bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüş, mesleki kıdemleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenler tarafından beşte iki (%40.0), mesleki kıdemleri 17-24 yıl arasında olan öğretmenler tarafından da beşte ikiye yakın (%38.2) bir oranla desteklemektedir. Mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl olan öğretmenlerin yarıya yakını (%46.7) içeriği kısmen bilimsel bulmaktadırlar. Bu görüşe, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl olanlar beşte iki (%40.0), mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl olan öğretmenler de beşte ikiye yakın (%38.2) oranda destek sağlamışlardır. İçeriğin bilimsel temele dayalı bilgilerden oluştuğu görüşü en fazla mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler tarafından benimsenmektedir (%25). Bu görüşü beşte birlik bir oranla (%20.0) en az 0-16 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler desteklemektedirler.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin beşte üçe yakın bir bölümü (%57.1), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerinde beşte ikiye yakın bir bölümü (%38.2) içeriği bilimsel bulmadıklarını belirtmişlerdir. Yine yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin beşte ikiden fazlası (%42.9) içeriği kısmen yeterli bulduklarını belirtirlerken, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler bu görüşe beşte ikiye yakın bir oranda (%36.4) destek vermişlerdir. Programdaki içeriğin bilimsel bir temele dayalı olduğu yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte biri (%25.5) tarafından belirtilirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında, programdaki içeriğin bilimsel olmadığı görüşünün en fazla Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler arasında (%42.4) yaygın olduğu görülmektedir. Bu görüşe ikinci sırada Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler (%40.0), üçüncü sırada ise, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler (%38.5) benimsemektedirler. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler ile Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin beşte ikiye yakın bir bölümü (%39.4; %38.5), içeriğin kısmen bilimsel bir temele dayandığını belirtmektedirler. İçeriğin bilimsel olduğu en fazla Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından belirtilmektedir (%33.3). Bu görüşü en az (%18.2) Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler desteklemektedirler.

Çizelge 14'deki toplam bulgulara bakılarak şunlar söylenebilir: Öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%77.4) programın içeriğini bilimsel temele dayalı bulmamaktadırlar.

İçeriğin Öğrencilerin İlgisini Çekmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “programda yer alan içerik, öğrencilerin ilgisini çekiyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 15’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmının (%43.5) içeriğin öğrencilerin ilgisini kısmen çektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin beşte ikisinden biraz fazlası (%41.9)da içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece yaklaşık olarak yedide biri (%14.5) içeriğin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmektedirler.

Bulgular, bağımsız değişkenlerin her birine göre, ayrı ayrı ele alındığında, öncelikle, cinsiyet etmeni ile bulgular arasında istatistiksel

Çizelge 15
Programda Yer Alan İçerik, Öğrencilerin İlgisini Çekiyor mu?

| Bağımsız Değişkenler | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C | |
|----------------------|-----------------|---|--------|----|-------|----|--------|----|----------|-------|---|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 5 | 22.7 | 9 | 40.9 | 8 | 36.4 | 22 | 35.5 | 1.890 | 2 | 0.172 |
| | Erkek | 4 | 10.0 | 18 | 45.0 | 18 | 45.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 27 | 43.5 | 26 | 41.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 0 | 0.0 | 4 | 80.0 | 1 | 20.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 1 | 6.7 | 8 | 53.3 | 6 | 40.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 7 | 20.6 | 13 | 38.2 | 14 | 41.2 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 2 | 25.0 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 27 | 43.5 | 26 | 41.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 1 | 14.3 | 5 | 71.4 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 8 | 14.5 | 26 | 47.3 | 21 | 38.2 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 9 | 14.5 | 27 | 43.5 | 26 | 41.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 1 | 7.7 | 6 | 46.2 | 6 | 46.2 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 5 | 15.2 | 13 | 39.4 | 15 | 45.5 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 3 | 20.0 | 7 | 46.7 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 9 | 14.5 | 27 | 43.5 | 26 | 41.9 | 62 | 100.0 | | | |

bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyeti, soru seçeneklerine verdikleri yanıtlarda önemli bir farklılık yaratmamıştır. Erkek öğretmenlerin yarıya yakını (%45.0) içeriğin öğrencilerin ilgisini kısmen çektiğini belirtmektedir. Kadın öğretmenlerin de beşte ikisinin (%40.9) bu görüşe katıldıkları görülmektedir. Yine erkek öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü (%45.0) içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtirlerken, kadın öğretmenler de bu görüşü beşte ikiye yakın bir oranla (%36.4) desteklemektedirler. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin beşte birinden fazlası (%22.7) içeriğin öğrencilerin ilgisini çektiği görüşünü paylaşırken, erkek öğretmenlerin bu görüşe çok az destek verdikleri (%10.0) görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri yönünden incelendiğinde, mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikiye yakın bir bölümü (%62.5) içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmektedirler. Bu görüş, mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%41.2), mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl arasında olan öğretmenlerin de beşte ikisi (%40.0) tarafından desteklenmektedir. Bu görüşe en az destek mesleki kıdemleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenler tarafından sağlanmıştır (%20.0). Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin beşte dördü (%80.9) içeriğin öğrencilerin ilgisini kısmen çektiği görüşünü belirtmektedirler. Bu görüşü, ikinci sırada yarıdan fazla bir oranla (%53.3) mesleki kıdemleri 9-16 yıl arasında olan öğretmenler desteklemektedirler. Araştırmaya katılan en büyük grup olan 17-24 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, içeriğin kısmen ilgisini çektiği görüşünü beşte ikiye yakın oranda (%38.2) benimsemektedirler. Yine içeriğin öğrencilerin ilgisini çektiği görüşü en fazla (%20.6), mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmazken, mesleki kıdemleri 9-16 yıl olan öğretmenlerde bu görüşe çok az (%6.7) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin üçte ikine yakını (%71.4) içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmektedirler. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler bu görüşü beşte ikine yakın (%38.2) bir oranla destek vermektedirler. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yarıya yakını (%47.3) içeriğin öğrencilerin ilgisini kısmen çektiğini belirtmektedirler. Bu görüşe, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler pek fazla katılmamaktadırlar (%14.3). Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yedide biri (%14.5) ile, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yine yedide biri (%14.3) içeriğin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin yarıya yakınının (%46.7) içeriğin öğrencilerin ilgisini kısmen çekebildiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Bu görüşü yarıya yakın bir oranla (%46.2) Eğitim Enstitüsü, beşte ikilik bir oranlarda Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin destekledikleri söylenebilir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümünde (%46.2) içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediğini belirtmişlerdir. Bu görüşü ikinci sırada Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler (%45.5), üçte birlik bir oranlarda (%33.3) Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler desteklemektedirler. İçeriğin öğrencilerin ilgisini çektiği görüşü en fazla beşte birlik bir oranla (%20.0) Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Bu görüşe en az destek (%7.7) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından verilmektedir.

Çizelge 15'deki toplam bulgulara bakılarak şunlar söylenebilir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte dördünden fazlası (%85.4) programın içeriğini öğrencilerin ilgisini çekme yönünden yetersiz bulmaktadırlar.

İçeriğin Öğrencilerin Gereksinimlerini Karşılması

Öğretmenlere, “içerik, öğrencilerin gereksinimlerini karşılıyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtların bağımsız değişkenlere göre oranları Çizelge 16'da gösterilmiştir.

Çizelgedeki bulgular toplu olarak incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%51.6) içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığına inandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin üçte birinin ise (%33.9), içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini kısmen karşıladığına inandıklarını söylemek olanaklıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ancak yedide biri (%14.5) içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşıladığı görüşünü benimsemektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%85.5) içeriği yetersiz buldukları söylenebilir.

Bulgular, bağımsız değişkenlerin herbirine göre, ayrı ayrı ele alındığında, cinsiyet etmeni ile bulgular arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin soru seçeneklerine verdikleri yanıt oranları birbirine çok yakındır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, soru seçeneklerine verdikleri yanıtlarda önemli bir farklılık yaratmamıştır. Kadın öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası (%54.5), erkek öğretmenlerinde yarı (%50.0) içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığını belirtmişlerdir. Erkek öğretmenlerin

Çizelge 16
İçerik, Öğrencilerin Gereksinimlerini Karşılıyor mu?

| Bağımsız Değişkenler | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C | |
|----------------------|-----------------|---|--------|----|-------|----|--------|----|----------------|-------|---|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 3 | 13.6 | 7 | 31.8 | 12 | 54.5 | 22 | 35.5 | 0.117 | 2 | 0.043 |
| | Erkek | 6 | 15.0 | 14 | 35.0 | 20 | 50.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 21 | 33.9 | 32 | 51.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 1 | 20.0 | 3 | 60.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 1 | 6.7 | 6 | 40.0 | 8 | 53.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 5 | 14.7 | 13 | 38.2 | 16 | 47.1 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 1 | 12.5 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 9 | 14.5 | 21 | 33.9 | 32 | 51.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 8 | 14.5 | 19 | 34.5 | 28 | 50.9 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 9 | 14.5 | 21 | 33.9 | 32 | 51.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 2 | 15.4 | 4 | 30.8 | 7 | 53.8 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 3 | 9.1 | 13 | 39.4 | 17 | 51.5 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 4 | 26.7 | 4 | 26.7 | 7 | 46.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 9 | 14.5 | 21 | 33.9 | 32 | 51.6 | 62 | 100.0 | | | |

üçte birinden biraz fazlası (%35.0) ile, kadın öğretmenlerinde üçte bire yakın bir bölümü (%31.8) içeriği kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. İçeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yeterli olduğunu belirten kadın ve erkek öğretmenlerin oranları ise oldukça düşük (%13.6; %15.0) görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri yönünden incelendiğinde şunlar söylenebilir: Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin beşte ikiden daha çok bir bölümünün (%62.5) içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Bu görüş, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin beşte ikisi (%60.0), mesleki kıdemleri 9-16 yıl arasında olan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53.3) ve mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin de yarıya yakını (%47.1) tarafından desteklenmektedir. Mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl arasında olan öğretmenlerin beşte ikisi ile, mesleki kıdemleri 17-24 yıl arasında olan öğretmenlerin de beşte ikiye yakın bir bölümü (%38.2) içeriğin kısmen öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabildiğini belirtmektedirler. Bu görüşe en az katılanlar (%12.5) mesleki hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerdir. İçeriğin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamada yeterli olduğu görüşü en çok dörtte birlik bir oranla (%25.0) mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Bu görüşe en az destek verenler ise (%6.7) mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl arasında olan öğretmenler olmuşlardır.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%57.1), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerinde yarısı (%50.9) içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığını belirtmektedirler. Yöneticilik deneyimleri olmayan öğretmenlerin üçte birinden çoğu (%34.5)

içeriği kısmen öğrenci gereksinmelerini karşılamada yeterli bulurken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin bu görüşe katılma oranları dörtte birden biraz fazladır (%28.6). Hem yöneticilik deneyimi olmayan, hemde yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerden, içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yeterli olduğunu belirtenlerin oranları oldukça düşüktür (%14.5; %14.3).

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında, içeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz olduğu düşüncesinin en çok Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler arasında yaygın olduğu söylenebilir (%53.8). Bu düşünceye, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%51.5), Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin de yarıya yakınınının (%46.7) destek oldukları görülmektedir. İçeriğin öğrencilerin gereksinimlerini kısmen karşılayabildiği görüşü ise, beşte ikilik bir oranla %39.4) en çok Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Buna, Eğitim Enstitüsü mezunları yaklaşık üçte bir oranında (%30.8), Dört Yıllık Yüksekokul mezunları ise, dörtte bir oranında (%26.7) katıldıklarını belirtmektedirler. İçeriğin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yeterli olduğu görüşü en çok Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından belirtilmiştir (%26.7). Buna en az katılanlar ise Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler olmuşlardır (%9.1).

Çizelge 16'daki toplam bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin beşte dördünden fazlasınının (%85.5) içeriği, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yeterli bulmadıklarını söylemek olanaklıdır.

İçerikte Yer Alan Bilgilerin Basitten Karmaşığa Doğru Sunulması

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “içerikte yer alan bilgilerin sunulduğu, basitten karmaşığa doğru bir sıra izliyor mu?” biçiminde bir soru sorulmuş ve alınan yanıtların bağımsız değişkenlere göre oranları Çizelge 17’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki bulgular genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin üçte birinden çoğunun (%37.1) içerikte yer alan bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralanmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin üçte biri ise, içerikteki bilgilerin kısmen basitten karmaşığa doğru sıralandığını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte bire yakın bir bölümü ise, içerikte yer alan bilgilerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin genel olarak soru seçeneklerine verdikleri yanıt oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı saptanmak istendiğinde ise, iki değişken kümesi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kadın öğretmenlerin beşte ikisi (%40.9), erkek öğretmenlerin de beşte ikine yakın bir bölümü (%35.0) içerikteki bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralanmadığını belirtmektedirler. İçeriğin kısmen basitten karmaşığa doğru sıralandığı, erkek öğretmenlerin beşte ikisi (%40) tarafından benimsenirken, kadın öğretmenlerin yaklaşık beşte biri (%18.2) bu görüşü benimsediklerini belirtmektedirler. İçerikte yer alan bilgilerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediği görüşü daha çok kadın öğretmenler tarafından benimsenirken (%40.9), erkek öğretmenlerin bu görüşe dörtte bir oranında (%25.0) katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 17
İçerikte Yer alan Bilgilerin Sunuluşu, Basitten Karmaşığa Doğru
Bir Sıra İzliyor mu?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|----------------|------|-------|--------|------|-------|------|--------|-------|----------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 9 | 40.9 | 4 | 18.2 | 9 | 40.9 | 22 | 35.5 | 3.400 | 2 | 0.228 |
| | Erkek | 10 | 25.0 | 16 | 40.0 | 14 | 35.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 19 | 30.6 | 20 | 32.3 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 2 | 40.0 | 3 | 60.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 5 | 33.3 | 5 | 33.3 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 11 | 32.4 | 10 | 29.4 | 13 | 38.2 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 2 | 25.0 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 19 | 30.6 | 20 | 32.3 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 1 | 14.3 | 5 | 71.4 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 18 | 32.7 | 19 | 34.5 | 18 | 32.7 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 19 | 30.6 | 20 | 32.3 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 7 | 53.8 | 3 | 23.1 | 3 | 23.1 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 8 | 24.2 | 8 | 24.2 | 17 | 51.5 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 3 | 20.0 | 9 | 60.0 | 3 | 20.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | | | | | | | | | | | |
| TOPLAM | 19 | 30.6 | 20 | 32.3 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | | |

Bulguların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi yapıldığında, şunlar söylenebilir: Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin beşte ikisinden daha çoğu (%62.5), mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arasında olanların ise beşte ikisine yakın bir bölümü (%38.2) içerikte yer alan bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralanmadığı görüşünü belirtmektedirler. Mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin ise bu görüşe hiç katılmadıkları görülmektedir. Kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin beşte üçü (%60.0) içerikte yer alan bilgilerin kısmen basitten karmaşığa doğru sıralandığını belirtmektedirler. İçerikte yer alan bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralandığı düşüncesi de en çok beşte ikilik bir oranla, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenler tarafından benimsenmektedir. Bu olumlu görüş, mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl ve 17-24 yıl arasında olan öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%33.3; %32.4) tarafından desteklenirken, bu görüşü en az destekleyenlerin (%12.5) mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler oldukları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%71.4) içerikteki bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralanmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bu görüşe yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler ancak üçte bir oranında (%32.7) katılmışlardır. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin üçte biri (%34.5) içeriğin kısmen basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediğini belirtirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe çok az katılmışlardır (%14.3). İçeriği sunuluş bakımından olumlu bulan ve bilgilerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediğini benimseyen öğretmenlerin çoğunluğunun yöneticilik deneyimi olmayan

öğretmenlerden oluştuğunu (%32.7), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin bu görüşe çok fazla katılmadıklarını (%14.3) söylemek olanaklıdır.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında ise, şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin beşte üçü (%60.0) bilgilerin kısmen basitten karmaşığa doğru sıralandığını belirtmektedirler. Bu görüşe, Lisans Tamamlama Programı mezunları ile Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler yaklaşık dörtte bir oranında (%24.2; %23.1) katılmışlardır. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53.8) içerikteki bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralandığı görüşünde olduklarını belirtmektedirler. Bu olumlu görüşü, dörtte birlik bir oranla (%24.2) Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler de benimsemektedirler. Bunu en az destekleyenler ise, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerdir (%20.0). İçerikteki bilgilerin basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemediği görüşü en çok Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bu olumsuz görüşe en az katılanlar ise, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler olmuşlardır (%20.0).

Çizelge 17'deki bulgulara bakılarak şunlar söylenebilir: Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisi (%69.4) içerikteki bilgilerin basitten karmaşığa doğru sıralanışını yetersiz bulurlarken, öğretmenlerin üçte biri de (%30.6) bilgilerin sıralanışını uygun bulmaktadırlar.

İçerikte Yer Alan Bilgilerin Yakından Uzağa Doğru Sunulması

Araştırmaya katılan öğretmenlere, "içerikte yer alan bilgilerin sunulduğu, yakından uzağa doğru bir sıra izliyor mu?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtların bağımsız değişkenlere göre oranları Çizelge 18'de gösterilmiştir.

Çizelge 18
İçerikte Yer alan Bilgilerin Sunuluşu,
Yakından Uzağa Doğru Bir Sıra İzliyor mu?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | ² x | Sd. | C |
|----------------------|-----------------|------|-------|--------|------|-------|------|--------|-------|-------------------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 6 | 27.3 | 6 | 27.3 | 10 | 45.5 | 22 | 35.5 | 1.928 | 2 | 0.173 |
| | Erkek | 9 | 22.5 | 18 | 45.0 | 13 | 32.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 15 | 24.2 | 24 | 38.7 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 3 | 60.0 | 2 | 40.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 2 | 13.3 | 8 | 53.3 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 8 | 23.5 | 12 | 35.3 | 14 | 41.2 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 2 | 25.0 | 4 | 50.0 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 15 | 24.2 | 24 | 38.7 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 3 | 42.9 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 15 | 27.3 | 21 | 38.2 | 19 | 34.5 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 15 | 24.2 | 24 | 38.7 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 4 | 30.8 | 4 | 30.8 | 5 | 38.5 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 5 | 15.2 | 12 | 36.4 | 16 | 48.5 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 5 | 33.3 | 8 | 53.3 | 2 | 13.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 15 | 24.2 | 24 | 38.7 | 23 | 37.1 | 62 | 100.0 | | | |

Çizelgedeki bulgular genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin beşte ikiye (%38.7) yakın bir bölümünün içerikteki bilgilerin kısmen yakından uzağa doğru bir sıra izlediği görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin beşte ikiye yakın bir bölümü de (%37.1) içerikte yer alan bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlemediğine inandıklarını belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece dörtte biri (%24.2) içerikte yer alan bilgilerin yakından uzağa doğru sıralandığını belirtmektedirler.

Bulgularla, cinsiyet etmeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin yarıya yakını (%45.0) içerikteki bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlemediğini belirtmektedirler. Bu görüşe kadın öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlasının (%27.3) destek verdikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerin yarıya yakını (%45.5) bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlemediği düşüncesini paylaşmaktadırlar. Erkek öğretmenler bu görüşe üçte bir oranında (%32.5) destek vermişlerdir. İçerikteki bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlediği görüşünün en fazla kadın öğretmenler tarafından benimsendiği (%27.3), erkek öğretmenlerin bu görüşe katılma oranlarının daha düşük (%22.5) olduğu görülmektedir.

Bulguların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi yapıldığında, şunlar söylenebilir: İçerikteki bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlediği düşüncesinin en fazla (%60.0) mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin dörtte biri (%25) bu görüşe katılırken, bu görüşe en az katılanların mesleki kıdemi 9-16 yıl arasında olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemleri 9-16 yıl arasında olan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53.3) içerikte yer alan bilgilerin kısmen yakından uzağa

doğru bir sıra izlediğini belirtmektedirler. Mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0), mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin de beşte ikiye yakın bir bölümü (%35.3) bilgilerin kısmen yakından uzağa doğru sıralandığı düşüncesini desteklemektedirler. Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yarısı (%50.0) içerikte yer alan bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlemediğini belirtmektedirler. Mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%41.2) bu görüşe katılırken, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmadıklarını belirtmektedirler.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.1) içerikte yer alan bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlemediğini belirttikleri görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ancak üçte biri (%34.5) bu görüşe katıldıklarını belirtmektedirler. Yine yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin beşte ikisinden fazlası (%42.9) bilgilerin kısmen yakından uzağa doğru bir sıra izlediğini belirtirlerken, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler de bu görüşe beşte ikiye yakın bir oranla (%38.2) destek vermişlerdir. İçeriğin yakından uzağa doğru sıralanan bilgilerden oluştuğu düşüncesi yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%27.3) tarafından benimsenirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden bulgulara bakıldığında ise, şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%53.3), içerikte yer alan bilgilerin kısmen yakından uzağa doğru bir sıra izlediğini belirttikleri görülmektedir. Bu görüşü, Lisans Tamamlama Programı mezunu

öğretmenlerin de üçte birinden fazlası (%36.4) desteklemişlerdir. Ancak Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarıya yakınının (%48.5) içeriğin yakından uzağa doğru bir sıra izlemediğini düşündükleri görülmektedir. Bu görüşe ikinci sırada beşte ikiye yakın bir oranla (%38.5) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler destek verirken, buna en az katılanların Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler oldukları görülmektedir (%13.3). İçerikteki bilgilerin yakından uzağa doğru bir sıra izlediği düşüncesinin üçte birlik bir oranla (%33.3) en fazla Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından benimsendiği, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin ise bu görüşe en az katıldıklarını (%15.2) söylemek olanaklıdır.

Haftalık Ders Saati Süresinin İçeriğin Kazanılmasındaki Yeterliliği

Milli Tarih dersinin öğretimine ayrılan haftalık ders saati süresinin, programda öngörülen içeriğin öğrencilere kazandırılmasında yeterli olup olmadığı konusunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular Çizelge 19'da sunulmuştur.

Çizelgedeki bulgulara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53.2), içeriğin öğrencilere kazandırılmasında, derse ayrılan haftalık sürenin “yetersiz” olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlası (%21.0) haftalık sürenin “kısmen yeterli” olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Haftalık ders saati süresinin “yeterli” olduğu görüşünün ancak öğretmenlerin dörtte biri (%25.8) tarafından benimsenmiş olduğu görülmektedir.

Çizelge 19
Milli Tarih Dersinin Öğretime Ayrılan Haftalık Ders Saati Süresi, Programda
Öngörülen İçeriğin Öğrencilere Kazandırılmasında Yeterli midir?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C |
|----------------------|----------------|------|------|--------|------|-------|-------|--------|-------|----------------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 6 | 27.3 | 3 | 13.6 | 13 | 59.1 | 22 | 35.5 | 1.122 | 2 | 0.134 |
| | Erkek | 10 | 25.0 | 10 | 25.0 | 20 | 50.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 16 | 25.8 | 13 | 21.0 | 33 | 53.2 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 0 | 0.0 | 1 | 20.0 | 4 | 80.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 5 | 33.3 | 5 | 33.3 | 5 | 33.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 9 | 26.5 | 6 | 17.6 | 19 | 55.9 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 2 | 25.0 | 1 | 12.5 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 16 | 25.8 | 13 | 21.0 | 33 | 53.2 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 0 | 0.0 | 6 | 85.7 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 15 | 27.3 | 13 | 23.6 | 27 | 49.1 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 16 | 25.8 | 13 | 21.0 | 33 | 53.2 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 6 | 46.2 | 1 | 7.7 | 6 | 46.2 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 6 | 18.2 | 10 | 30.3 | 17 | 51.5 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 4 | 26.7 | 2 | 13.3 | 9 | 60.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | | | | | | | | | | | |
| TOPLAM | 16 | 25.8 | 13 | 21.0 | 33 | 53.2 | 62 | 100.0 | | | | |

Bulgularla cinsiyet etmeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. İçeriğin öğrencilere kazandırılmasında haftalık ders saati süresinin “yetersiz” olduğu görüşünün kadın öğretmenler arasında (%59.1), erkek öğretmenlere oranla (%50.0) daha yaygın olduğu görülmektedir. Buna karşılık, haftalık sürenin “kısmen yeterli” olduğu görüşünde erkek öğretmenler arasında (%25.0), kadın öğretmenlere oranla (%13.6) daha fazla benimsenmiştir. Haftalık sürenin “yeterli” olduğu görüşünde daha çok kadın öğretmenler tarafından benimsenmektedir (%7.3). Bu görüşe erkek öğretmenlerin dörtte biri (%25.8) katılmışlardır.

Bulguların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi yapıldığında, mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%80.0) haftalık süreyi “yetersiz” gördükleri anlaşılmaktadır. Bu görüş, mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin beşte üçünden fazlası (%62.5), mesleki kıdem süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin de beşte üçe yakın bir bölümü (%55.9) tarafından desteklenmektedir. İçerik yönünden haftalık ders saati süresinin “yeterli” olduğu görüşünün en fazla (%33.3) mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl arası olan öğretmenler tarafından benimsendiği görülmektedir. Ayrıca 9-16 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bütün seçeneklere eşit oranda (%33.3) yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Mesleki kıdem süreleri 0-8 yıl arasında olan öğretmenlerin haftalık sürenin “yeterli” olduğu görüşüne hiç katılmadıkları da görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün (%85.7) haftalık ders saati süresini “yetersiz” buldukları, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerinde yarısının (%49.1) bu görüşü benimsedikleri görülmektedir. Haftalık ders saati süresinin

yeterli olduğu görüşü en fazla yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler tarafından belirtilmiştir (%27.3). Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe çok az (%14.3) katılmışlardır. Yine yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte birine yakın bir bölümü (%23.6) haftalık sürenin “kısmen yeterli” olduğunu belirtirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise, şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin beşte üçü (%60.0) haftalık ders saati süresini “yetersiz” bulmaktadırlar. Bu görüşe, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51.5), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerinde yarıya yakın bir kısmı (%46.2) katıldıklarını belirtmektedirler. Haftalık ders saati süresinin “yeterli” olduğu görüşü en fazla (%46.2) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Buna en az katılanlar ise, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler olmuşlardır (%18.2). Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%30.3) haftalık süreyi “kısmen yeterli” bulurken, bu görüşede en az (%7.7) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler katılmışlardır.

Öğretim Yapılan Sınıflarda Ortalama Öğrenci Sayısı

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “halen öğretim yaptığınız sınıflarda ortalama öğrenci sayısı kaçtır?” biçiminde bir soru yöneltilmiştir. Bu konuda elde edilen bulgular Çizelge 20’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki dört bağımsız değişkenle ilgili bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının (%51.6) 41-55 arası öğrenci bulunan sınıflarda öğretim yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin üçte biride (%32.3) öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 26-40 arasında olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yedide biride (12.9) öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 56 ve daha yukarı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin çok az bir bölümü ise (%3.2), öğrenci sayısı 1-25 olan sınıflarda öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin üçte birinden biraz fazlasının (%35.5) öğrenci sayısının 1-40 arası olduğu sınıflarda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise (%64.5), öğrenci sayısı 41 ve daha yukarı olan sınıflarda öğretim yaptıkları söylenebilir. Bu da, halen sınıflardaki öğrenci sayısının yüksek bir oranda bulunduğunu göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin cinsiyet etmeni yönünden incelendiğinde, erkek öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55.0), kadın öğretmenlerin de yarısına yakın bir bölümünün (%45.5) öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 41-55 arası olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%36.3)da, öğretim yaptıkları sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 26-40 arası olduğunu belirtmektedirler. Erkek öğretmenlerinde üçte birine yakın bir bölümü (%30.0), 26-40 öğrenci sayısı bulunan sınıflarda öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin yedide biri (%13.6) ile, erkek öğretmenlerin yedide biri (%12.5)'nin öğretim yaptıkları sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 56 ve daha yukarı olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 1-25 arası olduğunu belirten kadın öğretmenlerle (%4.5), erkek öğretmenlerin (%2.5) oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki kıdemleriyle bulgular arasındaki durum hakkında şunlar söylenebilir: Mesleki kıdem süreleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerin çoğunluğu (%53.3), öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 41-55 arası olduğunu belirttikleri görülmektedir. Mesleki

Çizelge 20
Halen Öğretim Yaptığımız Sınıflarda Ortalama Öğrenci Sayısı Kaçtır?

| Bağımsız Değişkenler | | 1-25 Öğrenci | | 26-40 Öğrenci | | 41-55 Öğrenci | | 56 ve Daha Yukarı | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C |
|----------------------|-----------------|--------------|------|---------------|-------|---------------|------|-------------------|------|--------|-------|----------------|-----|---|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 1 | 4.5 | 8 | 36.4 | 10 | 45.5 | 3 | 13.6 | 22 | 35.5 | | | |
| | Erkek | 1 | 2.5 | 12 | 30.0 | 22 | 55.0 | 5 | 12.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 2 | 3.2 | 20 | 32.3 | 32 | 51.6 | 8 | 12.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 2 | 40.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 1 | 6.7 | 5 | 33.3 | 8 | 53.3 | 1 | 6.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 0 | 0.0 | 12 | 35.3 | 18 | 52.9 | 4 | 11.8 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 0 | 0.0 | 1 | 12.5 | 4 | 50.0 | 3 | 37.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 2 | 3.2 | 20 | 32.3 | 32 | 51.6 | 8 | 12.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 2 | 3.6 | 19 | 34.5 | 30 | 54.5 | 4 | 7.3 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 2 | 3.2 | 20 | 32.3 | 32 | 51.6 | 8 | 12.9 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 0 | 0.0 | 6 | 46.2 | 5 | 38.5 | 2 | 15.4 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 1 | 3.0 | 11 | 33.3 | 16 | 48.5 | 5 | 15.2 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 1 | 6.7 | 2 | 13.3 | 11 | 73.3 | 1 | 6.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 2 | 3.2 | 20 | 32.3 | 32 | 51.6 | 8 | 12.9 | 62 | 100.0 | | | |

kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (%52.9), mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerinde yarısı (%50.0) bu saptamaya katılmışlardır. Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0) sınıflarındaki öğrenci sayısının 26-40 arası olduğunu belirtmektedirler. Yine mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin üçte birinden biraz fazlası (%35.3) sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısının 26-40 olduğu saptamasını yapmışlardır. Sınıflardaki öğrenci sayısının 56 ve daha yukarı olduğu çoğunlukla (%37.5), mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler bu belirlemeye hiç katılmamışlardır. Buna karşılık, öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 1-25 arasında olduğu görüşünün en fazla (%20.0) 0-8 yıl mesleki kıdemleri olan öğretmenler tarafından belirtildiği, ancak mesleki kıdemleri 17 yılın üzerinde olan öğretmenlerin buna hiç katılmadıkları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimine sahip olup olmama yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%57.1), öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 56 ve daha yukarı olduğunu, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin çoğunluğunun (%54.5) ise, sınıflarındaki öğrenci sayısının 41-55 arası olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yine, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin üçte biri (%34.5), sınıflarındaki öğrenci sayılarının 26-40 arası olduğunu belirtirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin çok azı (%14.3), bu belirlemeye katılmışlardır. Sınıflardaki öğrenci sayısının 1-25 arası olduğu, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin çok azı (%3.6) tarafından belirtilirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu seçeneğe hiç katılmamışlardır.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul

mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%73.3), Lisans Tamamlama Programı mezunu olan öğretmenlerin yarısına yakını (%48.5) ve Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin de beşte ikisinin (%38.5), öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 41-55 arası olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yine, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin yarısına yakın bir bölümü (%46.2) ile, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin üçte biri (%33.3) sınıflarındaki öğrenci sayısının 26-40 arasında olduğunu belirtmektedirler. Öğretim yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının 56 ve daha yukarı olduğunu en çok Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin (%15.4), sınıflarındaki öğrenci sayısının 1-25 arası olduğunu ise en çok Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin (%6.7) belirttikleri söylenebilir.

Tarih Öğretimi Sırasında Ünite Sonlarında İzleme Testlerinin Uygulanıp Uygulanmadığı

Öğretmenlere, “milli tarih derslerinizi işlerken, her ünitenin sonunda, üniteye kazandırılmak istenen bütün davranışları yoklayan izleme testleri uyguluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Çizelge 21’de gösterilmiştir.

Sözü edilen çizelgede de görülebileceği gibi, dört bağımsız değişkenin tümüne ilişkin bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, bu soruya yanıt veren öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%67.7), ünite sonlarında izleme testleri “uygulamadığı” anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin beşte birine yakın bir bölümünde (%19.4) “kısmen uyguladıklarını” belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir bölümü

Çizelge 21
Milli Tarih Derslerinizi İşlerken, Öğrencilere, Her Ünitenin Sonunda,
Ünitede Kazandırılmak İstenen Bütün Davranışları Yoklayan
İzleme Testleri Uyguluyor musunuz?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C |
|----------------------|-----------------|------|-------|--------|------|-------|------|--------|-------|----------------|-----|---|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 4 | 18.2 | 4 | 18.2 | 14 | 63.6 | 22 | 35.5 | | | |
| | Erkek | 4 | 10.0 | 8 | 20.0 | 28 | 70.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 8 | 12.9 | 12 | 19.4 | 42 | 67.7 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 2 | 40.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 3 | 20.0 | 4 | 26.7 | 8 | 53.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 3 | 8.8 | 6 | 17.6 | 25 | 73.5 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 0 | 0.0 | 7 | 87.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 8 | 12.9 | 12 | 19.4 | 42 | 67.7 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 1 | 14.3 | 6 | 85.7 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 8 | 14.5 | 11 | 20.0 | 36 | 65.5 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 8 | 12.9 | 12 | 19.4 | 42 | 67.7 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 1 | 7.7 | 2 | 15.4 | 10 | 76.9 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 4 | 12.1 | 6 | 18.2 | 23 | 69.7 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 2 | 13.3 | 4 | 26.7 | 9 | 60.0 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 8 | 12.9 | 12 | 19.4 | 42 | 67.7 | 62 | 100.0 | | | |

(%12.9), milli tarih derslerini işlerken, öğrencilere, her ünitenin sonunda izleme testleri “uyguladıklarını” belirtmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%87.1), düzenli olarak, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve öğrenme güçlüklerini saptamak için, izleme testleri “uygulamadıklarını” göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin cinsiyet etmeni yönünden incelendiğinde, erkek öğretmenlerin dörtte üçüne yakın bir bölümünün (%70.0), kadın öğretmenlerin ise, beşte üçünden fazlasının (%63.6) hiç izleme testleri uygulamadıkları görülmektedir. Buna karşılık, erkek öğretmenlerin beşte biri (%20.0) ile, kadın öğretmenlerin beşte birine yakın bölümünün (%18.2) her zaman değil ama, dönem dönem izleme testlerini uyguladıkları söylenebilir. İzleme testlerini düzenli olarak en fazla kadın öğretmenlerin uyguladıklarını (%18.2), erkek öğretmenlerin ise çok az bir bölümünün (%10.0), düzenli olarak izleme testleri uyguladıklarını söylemek olanaklıdır.

Öğretmenlerin, mesleki kıdemleri ile bulgular arasındaki durum hakkında şunlar söylenebilir: Mesleki kıdem süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), her ünite sonunda öğrencilere, izleme testleri uygulamadıkları görülmektedir. İkinci sırada, mesleki kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenler (%73.5), üçüncü sırada ise, mesleki kıdemleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerin (%53.3) izleme testleri “uygulamadıkları” saptanmıştır. İzleme testlerini en az uygulamadıklarını belirten öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler olduğu (%40.0) görülmektedir. Çizelgedeki bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri arttıkça izleme testi uygulama oranlarında düşmektedir. Yine, mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.0) izleme testlerini kısmen

uyguladıklarını belirtirken, 25 yıl ve daha çok hizmeti olan öğretmenler bu seçeneği hiç katılmamışlardır. İzleme testlerini düzenli olarak uygulayan öğretmenlerin çoğunluğunu (%20.0) 0-16 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler oluştururlarken, buna en az katılanlar (%8.8), mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmen olduğu saptanmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimine sahip olup olmama yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%85.7), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise, beşte üçünden fazlasının (%65.5) öğrencilere ünite sonlarında izleme testleri uygulamadıkları görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte üçünden fazlasının (%65.5) öğrencilere ünite sonlarında izleme testleri uygulamadıkları görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte biri (%20.0) ile, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin az bir bölümü de (%14.3) izleme testlerini kısmen uyguladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yedide biri (%14.5) düzenli olarak izleme testlerini uyguladıklarını, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler arasında ise, düzenli olarak izleme testleri uygulayan öğretmenlerin olmadığını söylemek olanaklıdır.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise, şunlar söylenebilir: Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin beşte dördüne yakın bir bölümü (%76.9), Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin beşte üçünden fazlası (%69.7) ve Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerinde beşte üçü (%60.0) öğrencilere ünite sonlarında izleme testleri uygulamadıklarını belirtmektedirler. Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlası (%26.7) ile, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin beşte birine yakın bir bölümü (%18.2) izleme testlerini kısmen uyguladıklarını belirtmişlerdir. İzleme testlerini düzenli olarak

en fazla uygulayanların, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler (%13.3), en az uygulayanlar ise, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler olduğu (%7.7) söylenebilir.

Öğretmenlerin Tarih Öğretiminde En Çok Kullandığı Yöntemler

Öğretmenlerin, “milli tarih programını uygularken en çok hangi öğretim yöntemini kullandıkları” belirlenmek istenmiş ve bu amaçla kendilerine bir soru yöneltilmiştir. Sorulan soruya alınan yanıtlar Çizelge 22’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki dört bağımsız değişkenin herbirine ait toplam bulgulara göre, öğretilmelerin çoğunluğunun (%48.4) derslerinde en çok soru-yanıt yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunun dışında kalan öğretmenlerin yarısına yakın bir bölümünde (%46.8) düz anlatım yöntemini kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemler dışında, öğretmenlerin çok az bir bölümünde, tartışma yöntemi (%3.2) ve gösteri yöntemlerini (%1.6) kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, sorun çözme, proje, küme çalışmaları ve bireysel çalışma yöntemleri hiç kullanılmamaktadır. Dolayısı ile, tarih öğretmenlerinin derslerinde büyük çoğunlukla (%95.2) soru-yanıt ve düz anlatım yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.

Bağımsız değişkenlerin her biriyle ilgili bulgular ayrı ayrı ele alındığında, cinsiyet ile bulgular arasındaki ilişki şöyle açıklanabilir: Kadın öğretmenlerin yarısı (%50.0) derslerinde en çok soru-yanıt yöntemini, ikinci sırada ise (%40.9), düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmektedirler. Yine kadın öğretmenlerin çok az bölümünün, gösteri (%4.5) ile tartışma (%4.5) yöntemlerini kullandıklarını ancak, diğer yöntemleri hiç kullanmadıkları da saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin de çoğunluğunun (%50.0) düz anlatım, yarıya yakınının da (%47.5) soru-yanıt yöntemini kullandıkları, ayrıca, çok az bir bölümün de (%2.5) derslerinde tartışma yöntemini kullandıkları, diğer yöntemleri ise hiç kullanmadıkları görülmektedir.

Bulgulara, mesleki kıdem yönünden bakıldığında ise şunlar söylenebilir: Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte dördünün (%80.0) düz anlatım yöntemini, beşte birinin (%20.0) ise, soru-yanıt yöntemini kullandıkları, buna karşılık diğer yöntemleri hiç kullanmadıkları görülmektedir. Mesleki kıdemleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerinde yarıdan fazlasının (%53.3) soru-yanıt yöntemini, yarıya yakın bir bölümün de (%46.7) düz anlatım yöntemini en çok kullandıkları, diğer yöntemleri ise hiç kullanmadıkları tesbit edilmiştir. Mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin ise, derslerinde en çok soru-yanıt yöntemini kullandıkları (%50), ikinci sırada da düz anlatım yöntemini tercih ettikleri (%41.2), çok az bir bölümünde, tartışma (%5.9) ve gösteri (%2.9) yöntemlerini kullandıkları, ancak bu gruptaki öğretmenlerinde diğer öğretim yöntemlerini hiç kullanmadıkları verilen yanıtlarda belirtilmektedir. Mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin yarısının (%50.0). Düzanlatım, yarısında (%50.0) soru-yanıt yöntemlerini kullandıkları, diğer yöntemleri hiç kullanmadıkları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57.1) düz anlatım, yarıya yakın bölümünün de (%42.9) soru-yanıt yöntemlerini çoğunlukla kullanmayı tercih ettikleri, diğer yöntemleri ise hiç kullanmadıkları belirtilmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerinde, çoğunluğunun derslerinde en çok soru-yanıt yöntemini kullandıkları (%49.1), yarıya yakınında (%45.5) düz anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin çok az bir bölümünde tartışma (%3.6) ve gösteri (%1.8) yöntemlerini kullandıkları, ancak, diğer yöntemleri hiç kullanmadıkları söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise, şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin beşte üçünün (%60.0) düz anlatım yöntemini, beşte ikisinin (%40.0)de soru-yanıt yöntemini benimsedikleri, diğer yöntemleri ise hiç kullanmadıkları söylenebilir. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin ise, yarıdan fazlasının (%46.2) düz anlatım yöntemini kullandıkları, diğer yöntemleri ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler de, sınıflarda en çok, soru-yanıt yöntemini (%48.5) kullandıklarını, ikinci sırada ise, düz anlatım yöntemini (%42.4) tercih ettiklerini belirtmektedirler. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin bir bölümü de tartışma yöntemi (%6.1) ile, gösteri yöntemini (%3.0) kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Okullardaki Araç-Gereç Durumları

Geliştirilmiş olan bilgi toplama aracıyla, araştırmaya katılan öğretmenlere, “okulunuzdaki ders araç-gereçleri, milli tarih dersi için gereksinim karşılamakta yeterli midir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 23’de gösterilmiştir.

Çizelgede, dört bağımsız değişkenle ilgili bulgular bir bütün olarak ele alındığında, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56.5), okullarında bulunan araç-gereçlerin ihtiyacı karşılamada “yeterli olmadığını” belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlasıda (%27.4) okullarında bulunan araç-gereçlerin “kısmen yeterli” olduğunu belirtmişlerdir. Okullarındaki araç-gereçlerin tarih dersi için “yeterli olduğu” görüşüne öğretmenlerin fazlaca katılmadıkları (%16.1) saptanmıştır. Çizelgedeki bu duruma bakarak, okullarda, tarih dersi için yeterli araç-gerecin olmadığı (%83.9) söylenebilir.

Çizelge 23
Okulunuzdaki Ders Araç-Gereçleri Milli Tarih Dersi İçin Gereksinim Karşılama Yeterli midir?

| Bağımsız Değişkenler | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C | |
|----------------------|-----------------|----|--------|----|-------|----|--------|----|----------------|-------|---|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 4 | 18.2 | 9 | 40.9 | 9 | 40.9 | 22 | 35.5 | 3.811 | 2 | 0.240 |
| | Erkek | 6 | 15.0 | 8 | 20.0 | 26 | 65.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 10 | 16.1 | 17 | 27.4 | 35 | 56.5 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 2 | 40.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 2 | 13.3 | 6 | 40.0 | 7 | 46.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 7 | 20.6 | 8 | 23.5 | 19 | 55.9 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 0 | 0.0 | 1 | 12.5 | 7 | 87.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 10 | 16.1 | 17 | 27.4 | 35 | 56.5 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 9 | 16.4 | 15 | 27.3 | 31 | 56.4 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 10 | 16.1 | 17 | 27.4 | 35 | 56.5 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 3 | 23.1 | 4 | 30.8 | 6 | 46.2 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 3 | 9.1 | 11 | 33.3 | 19 | 57.6 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 3 | 20.0 | 2 | 13.3 | 10 | 66.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 10 | 16.1 | 17 | 27.4 | 35 | 56.5 | 62 | 100.0 | | | |

Bulgularla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımından anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Erkek öğretmenlerin beşte üçünden biraz fazlası (%65.0), kadın öğretmenlerin de beşte ikisi (%40.9) okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olmadığını belirtmektedir. Bunun dışındaki kadın öğretmenlerin beşte ikisi (%40.9), erkek öğretmenlerin ise beşte biri (%20.0) okullarındaki araç-gereçlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olduğu görüşü en çok kadın öğretmenler tarafından (%18.2) belirtilirken, erkek öğretmenlerin bu görüşe daha az bir oranla (%15.0) katıldıkları görülmektedir.

Bulgular, mesleki kıdem yönünden incelendiğinde ise, mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir. Bu görüşe ikinci sırada, mesleki kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenlerin (%55.9), üçüncü sırada ise, mesleki kıdemleri 9-16 yıl olan öğretmenlerin (%46.7) katıldıkları saptanmıştır. Mesleki kıdemleri 0-16 yıl arası olan öğretmenlerin beşte ikisi de (%40.0), okullardaki araç-gereçlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olduğu, en çok, mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenler (%20.6) ile, mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler (%20.0) tarafından belirtilmektedir. Bu görüşe 9-16 yıl hizmeti olan öğretmenler katılırken (%13.3), meslekteki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan ve yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%57.1; %56.4) okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olmadığını belirtmektedirler. Yine hem yöneticilik deneyimi olan hem de yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte

birinden biraz fazlası (%28.6; %27.3) okullarındaki araç-gereçlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Araç-gereçlerin yeterli olduğu görüşü, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin altıda biri (%16.4) tarafından benimsenirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin bu görüşe daha az katıldıkları (%14.3) görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden incelendiğinde şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin üçte ikisi (%66.7) , Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%57.6) ve Eğitim Enstitüsü mezunlarının da yarıya yakını (%46.2) okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin üçte biri (%33.3) ile, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin de üçte bire yakın bir bölümü (%30.8)'de okullarındaki araç-gereçlerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Okullarındaki araç-gereçlerin yeterli olduğu görüşü ise en çok (%23.1), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından belirtilirken, bu görüşe en az (%9.1), Lisans Tamamlama Programı mezunu olan öğretmenler destek vermişlerdir.

Derslerde En Çok Kullanılan Araç-Gereç Türleri

Öğretmenlere, “milli tarih dersinin öğretiminde en çok hangi araç-gereç türlerinden yararlandıkları” sorulmuş ve alınan yanıtlar Çizelge 24’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki dört bağımsız değişkenin herbirine ait toplam bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla (%98.4) harita, atlas, küre gibi görsel araçları kullandıkları, çok az bir bölümünün de (%1.6) TV, video gibi görsel-işitsel araçların kullanımına yer verdiği görülmektedir. araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin slayt, levha, hareketli filmler, film şeridi gibi görsel, radyo, teyp, plak gibi işitsel araçlara derslerinde hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Çizelge 24
Milli Tarih Dersinin Öğretiminde, Belirtilen Araç-Gereç Türlerinden
En Çok Hangisini Kullanıyorsunuz?

| Bağımsız Değişkenler | | Har.Atlas Küre | | Slayt, Levha, Har.Filmler, Film Şeridi | | Rad.Teyp, Plak | | TV Video | | Başka | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C |
|----------------------|------------------|----------------|-------|--|-----|----------------|---|----------|---|-------|---|--------|-------|----------------|-----|---|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 21 | 95.5 | 1 | 4.5 | | | | | | | 22 | 35.5 | | | |
| | Erkek | 40 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 61 | 98.4 | 1 | 1.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 5 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 15 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 33 | 97.1 | 1 | 2.9 | | | | | | | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 8 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 61 | 98.4 | 1 | 1.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 7 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 54 | 98.2 | 1 | 1.8 | | | | | | | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 61 | 98.4 | 1 | 1.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 13 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 32 | 97.0 | 1 | 3.0 | | | | | | | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok.15 | 15 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 61 | 98.4 | 1 | 1.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |

Bulgularla cinsiyet etmeni arasındaki ilişkilere bakılarak şunlar söylenebilir: Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin tümü (%100.0), kadın öğretmenlerin ise büyük çoğunluğu (%95.5) derslerinde en çok, harita, atlas, küre gibi görsel araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin bunun dışında kalan küçük bir bölümünün de (%4.5) derslerinde zaman zaman işitsel araçlara da yer verdikleri görülmektedir. Diğer araç-gereçlerin her iki gruptaki öğretmenler tarafından da kullanılmadığı saptanmıştır.

Bulgulara, mesleki kıdem yönünden bakıldığında ise şunlar söylenebilir: Mesleki kıdemleri 0-16 yıl arası olan öğretmenler ile, mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin tümü (%100.0) derslerinde en çok harita, atlas, küre gibi görsel araçların kullanımına yer verdiklerini, diğer araç-gereçlerin kullanımına hiç yer vermediklerini belirtmektedirler. Mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin de büyük çoğunluğunun (%97.1) derslerinde en çok harita, atlas, küre gibi görsel araçları kullandıkları, ancak az bir bölümün de (%2.9) TV, video gibi görsel-işitsel araçları kullanmayı tercih ettikleri, bunun dışındaki araç-gereçleri hiç kullanmadıkları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin tümünün (%100.0) derslerinde en çok harita, atlas, küre gibi görsel araçlara yer verdikleri ve bunun dışındaki diğer araç-gereçleri hiç kullanmadıkları görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerde derslerinde çoğunlukla (%98.2) harita, atlas, küre gibi görsel araçları kullanmaktadırlar. Ancak, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin az bir bölümünün de (%1.8) derslerinde TV, video gibi görsel-işitsel araçların kullanımına yer verdikleri, diğer araç-gereçleri kullanmadıkları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi ve Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin tamamının (%100.0) derslerinde en çok harita, atlas, küre gibi görsel araçlara yer verdikleri, bunun dışındaki diğer araç-gereçleri hiç kullanmadıkları görülmektedir. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerinde büyük çoğunluğunun (%97.0) harita, atlas, küre gibi görsel araçların kullanımını tercih ettikleri, ancak az bir bölümünün de (%3.0) TV, video gibi görsel-ışitsel araçların kullanımına yer verdikleri, bunun dışındaki araç-gereçlerin hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Milli Tarih Dersiyle İlgili Olarak Gezi, Gözlem ve İncelemelerde Bulunma Durumu

Öğretmenlere, “milli tarih öğretiminde gerektiği kadar gezi, gözlem ve incelemelere yer veriyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 25’de gösterilmiştir.

Sözü edilen çizelgede de görülebileceği gibi, dört bağımsız değişkenin tümüne ilişkin bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, bu soruya yanıt veren öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%69.4) dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere hiç yer vermedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dörtte birinin (%25.8) ise, dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere kısmen yer verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin az bir bölümü (%4.8) tarih öğretiminde gezi, gözlem ve incelemelere yer verdiklerini belirtmektedirler.

Bağımsız değişkenlerin her biriyle ilgili bulgular ayrı ayrı ele alındığında, cinsiyet ile bulgular arasındaki ilişki şöyle açıklanabilir: Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%77.3), erkek öğretmenlerin ise üçte ikisinin dersleriyle ilgili olarak gezi,

Çizelge 25
Milli Tarih Öğretiminde-Gerektiği Kadar Gezi, Gözlem ve İncelemelere Yer Veriyor musunuz?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | x ² | Sd. | C |
|----------------------|----------------|------|------|--------|------|-------|-------|--------|-------|----------------|-----|---|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 1 | 4.5 | 4 | 18.2 | 17 | 77.3 | 22 | 35.5 | | | |
| | Erkek | 2 | 5.0 | 12 | 30.0 | 26 | 65.0 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 3 | 4.8 | 16 | 25.8 | 43 | 69.4 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 0 | 0.0 | 1 | 20.0 | 4 | 80.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 0 | 0.0 | 4 | 26.7 | 11 | 73.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 2 | 5.9 | 9 | 26.5 | 23 | 67.6 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 2 | 25.0 | 5 | 62.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 3 | 4.8 | 16 | 25.8 | 43 | 69.4 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 0 | 0.0 | 3 | 42.9 | 4 | 57.1 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 3 | 5.5 | 13 | 23.6 | 39 | 70.9 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 3 | 4.8 | 16 | 25.8 | 43 | 69.4 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 2 | 15.4 | 1 | 7.7 | 10 | 76.9 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 1 | 3.0 | 10 | 30.3 | 22 | 66.7 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 0 | 0.0 | 5 | 33.3 | 10 | 66.7 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | | | | | | | | | | | |
| | TOPLAM | 3 | 4.8 | 16 | 25.8 | 43 | 69.7 | 62 | 100.0 | | | |

gözlem ve incelemelere hiç yer vermedikleri görülmektedir. Bunun dışında kalan erkek öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%30.0), kadın öğretmenlerin de yaklaşık beşte biri (%18.2) derslerinde gezi, gözlem ve incelemelere kısmen yer verdiklerini belirtilmektedirler. Dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere yer veren, hem erkek öğretmenlerin (%5.0), hemde kadın öğretmenlerin (%4.5) oldukça az oldukları görülmektedir.

Bulgulara, mesleki kıdem yönünden bakıldığında ise şunlar söylenebilir: Mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte dördünün (%80.0) dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere hiç yer vermediği, beşte birinin (%20.0) ise kısmen yer verdiği görülmektedir. Mesleki kıdemleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerin de yaklaşık dörtte üçü (%73.3) gezi, gözlem ve incelemelere hiç yer vermezken, geri kalan dörtte biride (%26.7) kısmen yer vermektedirler. Dolayısı ile, mesleki kıdemleri 0-16 yıl arası olan öğretmenlerden derslerinde gerektiği kadar gezi, gözlem ve incelemeye yer veren hiç öğretmen olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin üçte ikisi (%67.6) ile, mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerinde üçte ikisine yakın bir bölümü (%62.5) derslerinde gezi, gözlem ve incelemelere yer vermediklerini belirtmişlerdir. Dersleriyle ilgili olarak gerektiği kadar gezi, gözlem ve incelemelere yer verdiklerini en çok mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin belirttiğini (%12.5), bunu ikinci sırada, mesleki kıdemleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin izlediği (%5.9) görülmektedir. Mesleki kıdemleri 0-16 yıl arası olan öğretmenlerin bu olumlu seçeneğe hiç katılmadıkları da gözönüne alınınca; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla orantılı olarak, dersleriyle ilgili gezi, gözlem ve incelemelere daha çok yer verdikleri söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin üçte ikisinden

fazlası (%70.9), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin de yarıdan fazlası (%57.1) derslerinde gezi, gözlem ve incelemelere hiç yer vermediklerini belirtmektedirler. Yine, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarısına yakın (%42.9) bir bölümü ile, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin dörtte birine yakın bölümünün (%23.6) gezi, gözlem ve incelemelere kısmen yer verdikleri görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin az bir bölümü (%5.5) derslerinde gerektiği kadar gezi, gözlem ve incelemelere yer verdiklerini belirtirlerken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin buna hiç katılmadıkları da saptanmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yükseköğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise şunlar söylenebilir: Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin dörtte üçü (%76.9), Lisans Tamamlama Programı ve Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin de üçte ikisi (%66.7) dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere hiç yer vermediklerini belirtmektedirler. Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin de üçte ikisi (66.7) dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere hiç yer vermediklerini belirtmektedirler. Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin üçte biri (%33.3) ile, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin üçte bire yakın bir bölümü (%30.3) dersleriyle ilgili olarak gezi, gözlem ve incelemelere kısmen yer verdiklerini belirtmişlerdir. Derslerinde gezi, gözlem ve incelemelere en çok yer verenlerin Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenler olduğu (%15.4), Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin bu olumlu seçeneğe çok az katıldıkları (%3.0), Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin ise buna hiç katılmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Derse Olan İlgileri

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “öğrencilerin milli tarih dersine olan ilgileri genel olarak nasıldır?” biçiminde bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 26’da gösterilmiştir.

Çizelgedeki bağımsız değişkenlere ilişkin toplam bulgular gözden geçirildiğinde şunlar görülmektedir: Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (%64.5) öğrencilerin tarih dersine karşı ilgilerinin “düşük” olduğunu belirtmektedirler. Geri kalan öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlası (%29.0) ise öğrencilerin derse olan ilgilerini genel olarak “yüksek” bulmaktadırlar. Öğrencilerin ilgisini “çok düşük” görenlerin oranı ise oldukça az (%6.5) olarak görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonucun öğretmenler açısından düşündürücü bir tablo oluşturduğunu söylemek olanaklıdır.

Bağımsız değişkenlerin her biriyle ilgili bulgular ayrı ayrı ele alındığında, cinsiyet ile bulgular arasındaki ilişki şöyle açıklanabilir: Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin üçte ikisinden biraz fazlası (%68.2), erkek öğretmenlerin ise üçte ikiye yakın bir bölümü (%62.5) öğrencilerin derse karşı ilgilerinin genel olarak “düşük” olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan, erkek öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%35.0), kadın öğretmenlerin ise beşte birine yakın bölümü (%18.2) öğrencilerin derse olan ilgilerini genel olarak “yüksek” bulmaktadırlar. Daha çok kadın öğretmenler (%13.6) öğrencilerin derse olan ilgilerinin “çok düşük” olduğu görüşünü belirtirlerken, erkek öğretmenlerin çok azı (%2.5) bu görüşe katılmışlardır.

Çizelge 26
Öğrencilerin Milli Tarih Dersine Olan İlgileri Genel Olarak Nasıldır?

| Bağımsız Değişkenler | | Çok Yüksek | | Yüksek | | Kararsızım | | Düşük | | Çok Düşük | | TOPLAM | | x ² | Sd. C |
|----------------------|-----------------|------------|---|--------|------|------------|---|-------|-------|-----------|------|--------|-------|----------------|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | | |
| Cinsiyet | Kadın | | | 4 | 18.2 | | | 15 | 68.2 | 3 | 13.6 | 22 | 35.5 | | |
| | Erkek | | | 14 | 35.0 | | | 25 | 62.5 | 1 | 2.5 | 40 | 64.5 | | |
| | TOPLAM | | | 18 | 29.0 | | | 40 | 64.5 | 4 | 6.5 | 62 | 100.0 | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | | | 2 | 40.0 | | | 3 | 60.0 | 0 | 0.0 | 5 | 8.1 | | |
| | 9-16 yıl | | | 7 | 46.7 | | | 7 | 46.7 | 1 | 6.7 | 15 | 24.2 | | |
| | 17-24 yıl | | | 8 | 23.5 | | | 24 | 70.6 | 2 | 5.9 | 34 | 54.8 | | |
| | 25 ve çok | | | 1 | 12.5 | | | 6 | 75.0 | 1 | 12.5 | 8 | 12.9 | | |
| | TOPLAM | | | 18 | 29.0 | | | 40 | 64.5 | 4 | 6.5 | 62 | 100.0 | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | | | 1 | 14.3 | | | 5 | 71.4 | 1 | 14.3 | 7 | 11.3 | | |
| | Hayır | | | 17 | 30.9 | | | 35 | 63.6 | 3 | 5.5 | 55 | 88.7 | | |
| | Toplam | | | 18 | 29.0 | | | 40 | 64.5 | 4 | 6.5 | 62 | 100.0 | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | | | 2 | 15.4 | | | 10 | 76.9 | 1 | 7.7 | 13 | 21.0 | | |
| | Lisans Tam. | | | 12 | 36.4 | | | 18 | 64.5 | 3 | 9.1 | 33 | 53.2 | | |
| | Eğitim Fak. | | | 0 | 0.0 | | | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 1 | 1.6 | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | | | 4 | 26.7 | | | 11 | 73.3 | 0 | 0.0 | 15 | 24.2 | | |
| | Başka TOPLAM | | | 18 | 29.0 | | | 40 | 64.5 | 4 | 6.5 | 62 | 100.0 | | |

Bulgulara, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri yönünden bakıldığında ise şunlar söylenebilir: Meslekteki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin dörtte üçü (%75.0), meslekteki kıdemleri 17-24 yıl olan öğretmenlerin dörtte üçe yakın bir bölümü (%70.6) ile, meslekteki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin de beşte üçü (%60.0) öğrencilerin derse olan ilgilerinin “düşük” olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Meslekteki kıdemleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerin yarıya yakın (%46.7) bir bölümü de bu görüşe katılmışlardır. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin “yüksek” olduğu görüşü en çok, mesleki kıdemleri 9-16 yıl arası olan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu görüşe, ikinci sırada beşte ikilik bir oranla (%40.0) mesleki kıdemleri 0-8 yıl arası olan öğretmenler destek verirlerken, buna en az katılanların ise mesleki kıdemleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler olduğu görülmektedir (%12.5). Öğrencilerin derse olan ilgilerinin “çok düşük” olduğu seçeneği en fazla mesleki hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bu seçeneğe ikinci sırada, mesleki hizmet süreleri 9-16 yıl olan öğretmenler (%6.7), üçüncü sırada da hizmet süreleri 17-24 yıl arası olan öğretmenler katılmışlardır. Meslekteki hizmet süreleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgilerinin “çok düşük” olduğu seçeneğine hiç katılmadıkları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%71.4) öğrencilerin derse olan ilgilerini “düşük” buldukları, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte üçünden fazlasının da (%63.6) buna katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin “yüksek” olduğu en fazla yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler tarafından belirtilirken (%30.9), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin buna daha az katıldıkları (%14.3) anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ilgisinin

“çok düşük” olduğu görüşü ise en fazla (%14.3) yöneticilik deneyimi olan öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin çok azı (%5.5) bu görüşe katılmaktadırlar.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise şunlar söylenebilir: Öğrencilerin derse olan ilgilerinin genelde “düşük” olduğunu en fazla benimseyenlerin (%76.9) Eğitim Enstitüsü mezun öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu görüşü ikinci sırada (%73.3'lük bir oranla), Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler kabul ederlerken, buna en az katılanlar (%54.5) Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler olmuşlardır. Öğrencilerin derse olan ilgilerinin genelde “yüksek” olduğunu kabul edenler (%36.4'lük bir oranla), Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler olmuşlardır. Bu görüşe en az katılanlar (%15.4'lük bir oranla) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerdir. Öğrencilerin ilgisinin “çok düşük” olduğu görüşü ise en fazla Lisans Tamamlama Programı mezun öğretmenler tarafından belirtilmektedir (%9.1). Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler öğrencilerin ilgilerinin “çok düşük” olduğu seçeneğine hiç katılmamışlardır.

Öğrencilerin Derse Olan İlgilerinin Düşük Olmasının Nedeni

Öğrencilerin derse olan ilgilerinin düşük olduğunu belirten öğretmenlere bunun nedeni sorulmuş ve belirli seçenekler çerçevesinde öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 27'de gösterilmiştir.

Sözü edilen çizelge incelendiğinde görüleceği gibi, öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%29.5), öğrencilerin derse olan ilgilerinin düşük olmasının nedeni olarak: “Öğrencilerin, tarih ile ilgili bilgileri gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz” olarak görmelerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin dörtte biri (%25.0) ise, neden olarak,

“tarih konularının karmaşık ve zor olması nedeniyle öğrencilerin anlama zorluğu çektiklerini” göstermektedirler. Yine, öğretmenlerin beşte biri (%20.5), derse olan ilginin düşük olmasını: “Güdülemeyi yüksek tutacak ders içi ve ders dışı (gezi, gözlem vb.) etkinliklere yer verilmemesine” bağlamaktadırlar. “Öğrencilerin tarih dersinin önemini yeterince kavramamış olmalarını” derse olan ilginin düşük olmasına neden gösteren öğretmenlerin oranı ise yaklaşık beşte bir (%18.2) dolayındadır. Öğretmenlerin bir bölümü de (%6.8), ilgi düşüklüğünün nedeni olarak; “dersi ilginç kılacak yöntem, teknik ve yaklaşımlara yeterince yer verilmemesi” olduğunu belirtmişlerdir.

Bulgular öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden incelendiğinde, kadın öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi (%38.9) ile, erkek öğretmenlerin beşte birinden biraz fazlasının (%23.1) derse olan ilginin düşük olmasını, “tarih ile ilgili bilgilerin, öğrenciler tarafından gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz” olarak görülmesinden kaynaklandığı görüşünde birleştikleri görülmektedir. Yine, kadın öğretmenlerin beşte ikisi (%38.9), erkek öğretmenlerin ise daha az bir bölümü (%15.4) ilgi düşüklüğünün nedeni olarak, “tarih konularının karmaşık ve zor olması nedeniyle öğrencilerin anlama zorluğu çekmelerini” göstermişlerdir.

Araştırmaya yanıt veren erkek öğretmenlerin üçte birine yakın bir bölümü (%30.8) derse olan ilginin düşük olmasını, “öğrencilerin tarih dersinin önemini yeterince kavramamış olmalarına” bağlarken, kadın öğretmenlerin bu görüşe hiç katılmadıkları görülmektedir. Erkek öğretmenlerin derse olan ilgisizliğin nedeni olarak en fazla benimsedikleri seçeneklerden biri de (%23.1), “güdülenmeyi yüksek tutacak ders içi ve ders dışı (gezi, gözlem) etkinliklere yer verilmemesidir.” Kadın öğretmenlerin bu seçeneği daha az (%16.7) benimsedikleri söylenebilir. Hem erkek öğretmenlerin (%7.7) hem de kadın öğretmenlerin (%5.6) az bir bölümünde, öğrencilerin derse olan

Çizelge 27
Öğrencilerin Milli Tarih Dersine Olan İlgilerinin Düşük ve Çok Düşük Olmasının Nedeni Nedir?

| Bağımsız Değişkenler | | Tarih Dersinin Ön.Kav.Olm. | | Tarih Bilgi.Sıkıcı Bulmaları | | Etkinliklere Yer Verilmemesi | | Dersi İlginç Kılacak Yön. Yer Vermeme | | Tarih Konularının Karmaşık Olması | | Başka | | TOPLAM | | x ² | Sd. C |
|----------------------|-----------------|----------------------------|------|------------------------------|------|------------------------------|------|---------------------------------------|------|-----------------------------------|-------|-------|---|--------|-------|----------------|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | | |
| Cinsiyet | Kadın | 0 | 0.0 | 7 | 38.9 | 3 | 16.7 | 1 | 5.6 | 7 | 38.9 | | | 18 | 40.9 | | |
| | Erkek | 8 | 30.8 | 6 | 23.1 | 6 | 23.1 | 2 | 7.7 | 4 | 15.4 | | | 26 | 59.1 | | |
| | TOPLAM | 8 | 18.2 | 13 | 29.5 | 9 | 20.5 | 3 | 6.8 | 11 | 25.0 | | | 44 | 100.0 | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 33.3 | 1 | 33.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 33.3 | | | 3 | 6.8 | | |
| | 9-16 yıl | 0 | 0.0 | 3 | 37.5 | 0 | 0.0 | 1 | 12.5 | 4 | 50.0 | | | 8 | 18.2 | | |
| | 17-24 yıl | 6 | 23.1 | 7 | 26.9 | 7 | 26.9 | 2 | 7.7 | 4 | 15.4 | | | 26 | 59.1 | | |
| | 25 ve çok | 1 | 14.3 | 2 | 28.6 | 2 | 28.6 | 0 | 0.0 | 2 | 28.6 | | | 7 | 15.9 | | |
| | TOPLAM | 8 | 18.2 | 13 | 29.5 | 9 | 20.5 | 3 | 6.8 | 11 | 25.0 | | | 44 | 100.0 | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 16.7 | 1 | 16.7 | 1 | 16.7 | 0 | 0.0 | 3 | 50.0 | | | 6 | 13.6 | | |
| | Hayır | 7 | 18.4 | 12 | 31.6 | 8 | 21.1 | 3 | 7.9 | 8 | 21.1 | | | 38 | 86.4 | | |
| | Toplam | 8 | 18.2 | 13 | 29.5 | 9 | 20.5 | 3 | 6.8 | 11 | 25.0 | | | 44 | 100.0 | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 2 | 18.2 | 1 | 9.1 | 4 | 36.4 | | | 11 | 25.0 | | |
| | Lisans Tam. | 5 | 23.5 | 6 | 36.4 | 4 | 19.0 | 1 | 4.8 | 5 | 23.8 | | | 21 | 47.7 | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | | | 1 | 2.3 | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 3 | 27.3 | 3 | 26.7 | 3 | 27.3 | 1 | 9.1 | 1 | 9.1 | | | 11 | 25.0 | | |
| | Başka TOPLAM | 8 | 18.2 | 13 | 29.0 | 9 | 20.5 | 3 | 6.8 | 11 | 25.0 | | | 44 | 100.0 | | |

ilgilerinin düşük olmasının nedeni olarak, “dersi ilginç kılacak yöntem, teknik ve yaklaşımlara yeterince yer verilmemesini” gördüklerini belirtmişlerdir.

Bulgulara, öğretmenlerin mesleki kıdemleri yönünden bakıldığında ise, şunlar söylenebilir: Mesleki hizmetleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerin yarısı (%50.0), mesleki hizmetleri 0-8 yıl olan öğretmenlerin üçte biri (%33.3) ve hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin de dörtte birinden fazlası (%28.6) derse olan ilginin düşük olmasının nedeni olarak, “tarih konularının karmaşık ve zor olması nedeniyle öğrencilerin anlama zorluğu çekmelerini” gördüklerini belirtmektedirler. Bu görüşe en az (%15.4) 17-24 yıl hizmeti olan öğretmenler katılmışlardır. Meslekteki hizmetleri 9-16 yıl olan öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü de (%37.5), “öğrencilerin, tarih ile ilgili bilgileri gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz” bulmalarının derse olan ilgiyi düşürdüğünü belirtmektedirler. Bu görüş, 0-8 yıl hizmeti olan öğretmenlerin üçte biri (%33.3) ile, 25 yıl ve daha çok hizmeti olan öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%28.6) tarafından desteklenmiştir. Bu görüşe en az katılanlar (%26.9’luk bir oranla) hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerdir. Derse olan ilginin düşük olmasını en fazla, “öğrencilerin tarih dersinin önemini yeterince kavramamış olmalarına” bağlayanlar ise meslekteki hizmetleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerdir (%33.3). Bu görüşü ikinci sırada (%23.1) 9-16 yıl hizmeti olan öğretmenler desteklerken, mesleki hizmetleri 9-16 yıl arası olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır. Meslekteki hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin derse olan ilginin düşük olmasının nedeni olarak en fazla işaretledikleri seçeneklerden biri de (%28.6), “güdülenmeyi yüksek tutacak ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmemesidir.” Buna ikinci sırada (%26.9) mesleki hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenler

destek verirlerken, hizmet süreleri 0-16 yıl arası olan öğretmenlerin bu seçeneğe hiç katılmadıkları görülmektedir. Derse olan ilgisizliğin nedeni “Dersi ilginç kılacak yöntem, teknik ve yaklaşımlara yeterince yer verilmemesi” görüşüne en fazla destek verenler, 9-16 yıl hizmeti olan öğretmenlerdir (%12.5). 0-8 yıl ile 25 ve daha çok hizmeti olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır.

Bulgular öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin yarısı (%50.0), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise beşte biri (%21.1) derse olan ilginin düşük olmasının nedeni olarak, “tarih konularının karmaşık ve zor olması nedeniyle öğrencilerin anlama zorluğu çekmelerini” görmektedirler. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin, derse ilginin düşük olmasının en önemli nedeni olarak daha çok (%31.6), “tarih ile ilgili bilgileri, öğrencilerin gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz bulmaları” görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe çok az (%16.7) katılmışlardır. Yine, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte biri (%21.1), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ise daha az bir bölümü (%16.7), “güdülenmeyi yüksek tutacak ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmemesini” derse olan ilgi düşüklüğünün nedeni olarak belirtmektedirler. “Öğrencilerin tarih dersinin önemini yeterince kavramamış olmalarının” ilgisizliğin nedeni olduğu görüşünün de daha çok yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerce belirtildiği görülmektedir (%18.4; %16.7). Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin bir bölümü de (%7.9) ilgisizlik nedeni olarak, “dersi ilginç kılacak yöntem, teknik ve yaklaşımlar yeterince yer verilmemesini” belirtirken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde ise şunlar söylenebilir: Eğitim Enstitüsü

mezunu öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%36.4) ile, Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin de dörtte birinden fazlası (%28.6) derse olan ilginin düşük olmasının nedeni olarak, “öğrencilerin tarih ile ilgili bilgileri gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz bulmalarını” belirtmektedirler. Bu görüşe en az katılanlar ise (%27.3'lük bir oranla) Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerdir. Derse ilginin düşük olmasının nedeni olarak, “tarih konularının karmaşık ve zor olması nedeniyle öğrencilerin anlama zorluğu çekmelerini” en fazla belirtenler (%36.4) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerdir. Bu görüşü ikinci sırada (%23.8), Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler benimsirken, en az benimseyenlerin (%9.1) ise Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler oldukları görülmektedir. Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler daha çok (%27.3) ilgisizliğin nedenini, “öğrencilerin tarih dersinin önemini yeterince kavramamış olmaları” olarak görmektedirler. Bu görüşü, ikinci sırada (%23.8) Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler desteklerken, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır. Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin ilgisizliğin nedeni olarak en fazla işaretledikleri seçeneklerden biri de, “güdülenmeyi yüksek tutacak etkinliklere yer verilmemesi” olmuştur. Bu görüş, ikinci sırada (%19.0) Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler, üçüncü sırada da (%18.2) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından desteklenmiştir. Derse olan ilginin düşük olmasının temel nedeni olarak, “dersi ilginç kılacak yöntem, teknik ve yaklaşımlara yeterince yer verilmemesi” seçeneği, en fazla (%9.1'lik bir oranla) Eğitim Enstitüsü ve Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından işaretlenmiştir. Bu seçeneği en az tercih edenler (%4.8) ise Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler olmuşlardır.

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde 5'lik Not Sisteminin Kullanılması

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “öğrenci başarısının değerlendirilmesinde beşlik not sisteminin kullanılması uygun mudur?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 28’de gösterilmiştir.

Çizelgedeki veriler bir bütün olarak incelendiğinde, şunlar söylenebilir: Öğretmelerin büyük bir çoğunluğu (%72.6) beşlik not sisteminin kullanılmasının “uygun olmadığı” görüşünde birleşmişlerdir. Öğretmenlerin sadece beşte biri (%19.3) beşlik not sisteminin kullanılmasını “uygun” bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin az bir bölümü de, beşlik not sistemini “kısmen uygun” bulduklarını belirtmektedirler. Ortaya konan bulgulara bakarak, öğretmenlerin, bugün eğitim kurumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan beşlik not sistemini çoğunlukla uygun bulmadıklarını (%80.7) söylemek olanaklıdır.

Bulgularla, cinsiyet etmeni arasında ilişki şöyle açıklanabilir: Kadın öğretmenlerle, erkek öğretmenlerin seçeneklere verdikleri yanıtlar arasında belirgin bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Hem kadın öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%72.7), hem de erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%72.5) öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, beşlik not sistemini uygun bulmadıklarını belirtmektedirler. Beşlik not sistemi, erkek öğretmenlerin beşte biri (%20.0), kadın öğretmenlerin de beşte birine yakın bir bölümü (%18.2) tarafından uygun bulunmuştur. Beşlik not sistemini kısmen uygun bulan kadın öğretmenlerle (%9.1), erkek öğretmenlerin (%7.5) oranlarının oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

Çizelge 28
Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesinde Beşlik Not Sisteminin
Kullanılması Uygun mudur?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Kısmen | | Hayır | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|-----------------|------|------|--------|------|-------|-------|--------|-------|----------|-----|---|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 4 | 18.2 | 2 | 9.1 | 16 | 72.7 | 22 | 35.5 | | | |
| | Erkek | 8 | 20.0 | 3 | 7.5 | 29 | 72.5 | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 12 | 19.3 | 5 | 8.1 | 45 | 72.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 0 | 0.0 | 4 | 80.0 | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 6 | 40.0 | 1 | 6.7 | 8 | 53.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 4 | 11.8 | 4 | 11.8 | 26 | 76.5 | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 1 | 12.5 | 0 | 0.0 | 7 | 87.5 | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 12 | 19.4 | 5 | 8.1 | 45 | 72.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 0 | 0.0 | 6 | 85.7 | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 11 | 20.0 | 5 | 9.1 | 39 | 70.9 | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 12 | 19.4 | 5 | 8.1 | 45 | 72.6 | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 2 | 15.4 | 1 | 7.7 | 10 | 76.9 | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 7 | 21.2 | 3 | 9.1 | 23 | 69.7 | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 100.0 | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 3 | 20.0 | 1 | 6.7 | 11 | 73.3 | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 12 | 19.4 | 5 | 8.1 | 45 | 72.6 | 62 | 100.0 | | | |

Bulguların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi yapıldığında, meslekteki hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), mesleki hizmetleri 0-8 yıl arası olan öğretmenlerin beşte dördünün (%80.0), hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin de beşte dördüne yakın bir bölümü (%76.5)'nün beşlik not sistemini uygun bulmadıkları görülmektedir. Meslekteki hizmetleri 9-16 yıl arası olan öğretmenlerin de yarıdan fazlası (%53.3) bu görüşe destek vermişlerdir. Beşlik not sisteminin uygun olduğu görüşü en çok, mesleki hizmetleri 9-16 yıl arası olan öğretmenler tarafından belirtilmiştir (%40.0). Bu görüşe, ikinci sırada 0-8 yıl hizmeti olan öğretmenler katılırken (%20.0), mesleki hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin bu görüşe çok az katıldıkları görülmektedir (%11.8). Beşlik not sisteminin kısmen uygun olduğu en çok (%11.8) meslekte 17-24 yıl arası görev yapan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Mesleki kıdemleri 0-8 yıl ve 25 yıldan çok olan öğretmenler bu görüşe hiç katılmamışlardır.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimine sahip olup olmaması yönünden incelendiğinde ise, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerinde dörtte üçüne yakın bir bölümünün (%70.9), beşlik not sisteminin kullanılmasını uygun bulmadıkları görülmektedir. Beşlik not sisteminin kullanılması yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte biri (%20.0) tarafından uygun bulunurken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin daha az bir bölümü (%14.3) bu görüşe katılmışlardır. Ayrıca yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin bir bölümü (%9.1) beşlik not sistemini kısmen uygun bulurken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin bu görüşe hiç katılmadıkları saptanmıştır.

Bulgular, bitirilen yükseköğretim kurumu türleri yönünden incelendiğinde ise şunlar söylenebilir: Eğitim Enstitüsü mezunu

öğretmenlerin dörtte üçünden biraz fazlası (%76.9), Dört Yıllık Yüksekokul mezunlarının dörtte üçüne yakın bir bölümü (%73.3) ve Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin de üçte ikisinden fazlası (%69.7) kullanılmakta olan beşlik not sisteminin uygun olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Beşlik not sisteminin uygun olduğu görüşü daha çok Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler tarafından (%21.2) belirtilmiştir. Bu görüşe, Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerde ikinci sırada (%20.0) katılmışlardır. Beşlik not sistemini en az uygun bulanların (%15.4) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. Beşlik sistemin kısmen uygun olduğu, en fazla Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenler (%9.1), en az da (%6.7) Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Öğrenci Başarısını Değerlendirmede En Çok Kullanılan Teknikler

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “öğrenci başarısını değerlendirmede en çok hangi teknikleri kullandıkları” sorulmuş ve alınan yanıtlar Çizelge 29’da gösterilmiştir.

Çizelgede yer alan bulgulara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%69.4), öğrenci başarısını değerlendirmede “klasik yazılı yoklama (Essay tipi)” tekniğini kullandıkları, geri kalan üçte birine yakın bölümünün de (%30.6) “kısa yanıt test” tekniğini kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoktan seçmeli test, doğru yanlış testi gibi teknikleri hiç kullanmadıkları saptanmıştır.

Çizelge 29
Milli Tarih Dersinde, Öğrenci Başarısını Değerlendirmede
En Çok Hangi Teknik Kullanılmaktadır?

| Bağımsız Değişkenler | | Klasik Yazılı (Essay) | | Kısa Yanıtlı Test | | Çoktan Seçmeli Test | | Doğru Yanlış Testi | | Başka | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|----------------|-----------------------|-------|-------------------|------|---------------------|---|--------------------|---|-------|----|--------|-------|----------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 11 | 50.0 | 11 | 50.0 | | | | | | | 22 | 35.5 | 4.681 | 1 | 0.297 |
| | Erkek | 32 | 80.0 | 8 | 20.0 | | | | | | | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 43 | 69.4 | 19 | 30.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |
| p< .05 Anlamlı | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 3 | 60.0 | 2 | 40.0 | | | | | | | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 11 | 73.3 | 4 | 26.7 | | | | | | | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 22 | 64.7 | 12 | 35.3 | | | | | | | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 7 | 87.5 | 1 | 12.5 | | | | | | | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 43 | 69.4 | 19 | 30.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 7 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 36 | 65.5 | 19 | 34.5 | | | | | | | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 43 | 69.4 | 19 | 30.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 8 | 61.5 | 5 | 38.5 | | | | | | | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 23 | 69.7 | 10 | 33.3 | | | | | | | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | | | | | | | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 11 | 73.3 | 4 | 26.7 | | | | | | | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOPLAM | 43 | 69.4 | 19 | 30.6 | | | | | | | 62 | 100.0 | | | | |

Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırıldığında, iki değişken kümesi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin soru seçeneklerine verdikleri yanıtların birbirlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Şöyle ki, erkek öğretmenlerin beşte dördü (%80.0) öğrenci başarısını değerlendirmede en çok “klasik yazılı yoklama” tekniği kullanırlarken, kadın öğretmenlerin sadece yarısı (%50.0) bu tekniği kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, kadın öğretmenlerin diğer yarısı (%50.0) en çok “kısa yanıtli test” tekniğini kullanırken, erkek öğretmenlerin ise sadece beşte biri (%20.0)’nin “kısa yanıtli test” tekniğini kullandıkları görülmektedir. Ortaya konan bulgulara bakarak, erkek öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede daha çok “klasik yazılı yoklama” tekniğini, kadın öğretmenlerin ise “klasik yazılı yoklama” ile “kısa yanıtli test” tekniklerini eşit oranda kullandıkları söylenebilir.

Bulguların, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre çözümlenmesi yapıldığında ise şunlar söylenebilir: Öğrenci başarısını değerlendirmede en çok, “klasik yazılı yoklama” tekniğini kullananların öğretmenlik mesleğinde 25 yıl ve daha çok görev yapmış olan öğretmenler olduğu (%87.5) görülmektedir. Bunu ikinci sırada, (%73.3’lük bir oranla) meslekteki hizmetleri 9-16 yıl arası olan öğretmenler, üçüncü sırada da, (%64.7’lik bir oranla) mesleki hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenler takip etmektedirler. “Klasik yazılı yoklama” tekniğini en az kullananlarında (%60.0) meslekte henüz yeni olan (0-8 yıl) öğretmenler oldukları görülmektedir. “Kısa yanıtli test” tekniği ise en fazla (%40.0), meslekte henüz yeni olan (0-8 yıl) öğretmenler tarafından kullanılırken, en az da (%12.5) meslekteki en kıdemli (25 yıl ve daha çok) öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin tümünün (%100.0), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisinin (%65.5) öğrenci başarısını değerlendirmede en çok “klasik yazılı yoklama” tekniğini kullandıkları görülmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin geri kalan üçte biri de (%34.5) “kısa yanıtı test” tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular, bitirilen yükseköğretim kurumu türleri yönünden incelendiğinde şunlar söylenebilir: Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%73.3) ile Lisans Tamamlama Programı mezunu olan öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası (%69.7) öğrenci başarısını değerlendirmede en çok “klasik yazılı yoklama” tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu tekniği en az kullananların (%61.5) Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. “Kısa yanıtı test” tekniği ise en çok Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından (%38.5) kullanılmaktadır. Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerin üçte biri de (%33.3) “kısa yanıtı test” tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu tekniği en az kullananların (%26.7), Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler oldukları görülmektedir.

Kullanılan Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Durumları

Araştırmaya katılan öğretmenlere, “öğrenci başarısını ölçmek için kullandığınız ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapıyor musunuz?” biçiminde bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 30’da gösterilmiştir.

Sözü edilen çizelgedeki bulgulara genel olarak bakıldığında, şunlar söylenebilir: Öğretmenlerin yarısından fazlasının (%53.2) kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını “yapmadıkları”

Çizelge 30
Öğrenci Başarısını Ölçmek İçin Kullandığımız Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasını Yapıyor musunuz?

| Bağımsız Değişkenler | | Evet | | Bazen | | Hayır | | Başka | | TOPLAM | | χ^2 | Sd. | C |
|----------------------|-----------------|------|-------|-------|------|-------|------|-------|---|--------|-------|----------|-----|-------|
| | | s | % | s | % | s | % | s | % | s | % | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 3 | 13.6 | 7 | 31.8 | 12 | 54.5 | | | 22 | 35.5 | 0.426 | 2 | 0.082 |
| | Erkek | 8 | 20.0 | 11 | 27.5 | 21 | 52.5 | | | 40 | 64.5 | | | |
| | TOPLAM | 11 | 17.7 | 18 | 29.0 | 33 | 53.2 | | | 62 | 100.0 | | | |
| p> .05 Anlamlı Değil | | | | | | | | | | | | | | |
| Meslekteki Kıdem | 0-8 yıl | 1 | 20.0 | 2 | 40.0 | 2 | 40.0 | | | 5 | 8.1 | | | |
| | 9-16 yıl | 5 | 33.3 | 3 | 20.0 | 7 | 50.0 | | | 15 | 24.2 | | | |
| | 17-24 yıl | 5 | 14.7 | 12 | 35.3 | 17 | 50.0 | | | 34 | 54.8 | | | |
| | 25 ve çok | 0 | 0.0 | 1 | 12.5 | 7 | 87.5 | | | 8 | 12.9 | | | |
| | TOPLAM | 11 | 17.7 | 18 | 29.0 | 33 | 53.2 | | | 62 | 100.0 | | | |
| Yöneticilik Deneyimi | Evet | 1 | 14.3 | 1 | 14.3 | 5 | 71.4 | | | 7 | 11.3 | | | |
| | Hayır | 10 | 18.2 | 17 | 30.9 | 28 | 50.9 | | | 55 | 88.7 | | | |
| | Toplam | 11 | 17.7 | 18 | 29.0 | 33 | 53.2 | | | 62 | 100.0 | | | |
| Bitirilen Okul | Eğit.Enst. | 1 | 7.7 | 4 | 30.8 | 8 | 61.5 | | | 13 | 21.0 | | | |
| | Lisans Tam. | 6 | 18.2 | 10 | 30.3 | 17 | 51.5 | | | 33 | 53.2 | | | |
| | Eğitim Fak. | 1 | 100.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | | | 1 | 1.6 | | | |
| | Dört Yıl Y.Ok. | 3 | 20.0 | 4 | 26.7 | 8 | 53.3 | | | 15 | 24.2 | | | |
| | Başka TOPLAM | 11 | 17.7 | 8 | 29.0 | 33 | 53.2 | | | 62 | 100.0 | | | |

görülmektedir. Öğretmenlerin üçte birine yakın bir bölümünün de (%29.0), geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını “bazen” yaptıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin az bir bölümü (%17.7), kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıklarını belirtmektedirler.

Bulgularla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin soru seçeneklerine verdikleri yanıt oranları birbirine oldukça yakındır. Şöyle ki: Kadın öğretmenlerin yarısından fazlası (%54.5), erkek öğretmenlerin de buna yakın bir bölümü (%52.5) ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmamaktadırlar. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını “bazen” yaptıkları seçeneği kadın öğretmenlerin yaklaşık üçte birine yakın bir bölümü (%27.5) bu seçeneği tercih etmişlerdir. Öte yandan, erkek öğretmenlerin beşte biri (%20.0) kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıklarını belirtirlerken, kadın öğretmenlerin bu görüşe katılma oranlarının biraz daha düşük (%13.6) olduğu görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin hizmet süreleri açısından incelendiğinde, meslekteki hizmet süreleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%87.5) kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmadıkları görülmektedir. Meslekteki hizmetleri 9-24 yıl arası olan öğretmenlerin yarısında (%50.0) bu görüşe katıldıkları saptanmıştır. Bu görüşe en az katılanların ise (%40.0), meslekte daha yeni olan (0-8 yıl) öğretmenler olduğu görülmektedir. Meslekte yeni olan öğretmenlerin (0-8 yıl) çoğunluğu, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını “bazen” yaptıklarını belirtmektedirler. Bu görüşe ikinci sırada (%35.3'lük bir oranla), mesleki hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu seçeneğe en

az katılanlar ise (%12.5), meslekte 25 yıl ve daha çok hizmet yapmış öğretmenler olmuşlardır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını en çok yapanların (%33.3), 9-16 yıl arası hizmeti olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu görüşe, meslekteki hizmetleri 17-24 yıl arası olan öğretmenlerin en az katıldıkları (%14.7), hizmetleri 25 yıl ve daha çok olan öğretmenlerin ise hiç katılmadıkları belirlenmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin yöneticilik deneyimleri yönünden incelendiğinde ise şunlar görülmektedir: Yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin çoğunluğu (%71.4), yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin de yarısı (%50.9) kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmamaktadırlar. Buna karşılık, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin üçte birine yakın bir bölümü (%30.9) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını bazen yaptıklarını belirtirlerken, yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin buna çok az (%14.3'lük bir oranla) katıldıkları görülmektedir. Yine, yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin beşte birine yakın bir bölümü (%18.2), yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin ise çok daha azı (%14.3), kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular, öğretmenlerin bitirdikleri yüksek öğretim kurumları yönünden incelendiğinde de şunlar söylenebilir: Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu (%61.5), Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.3) ve Lisans Tamamlama Programı mezunu öğretmenlerinde yarısı (%51.5), öğrenci başarısını ölçmek için kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmamaktadırlar. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını en fazla yapanların (%20.0'lik bir oranla), Dört Yıllık Yüksekokul mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını en az yapanların ise (%7.7), Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin Programa İlişkin İleriye Dönük Düşünce ve Önerileri

Bu bölümde, bilgi toplama aracının üçüncü bölümünde yer alan sorular çerçevesinde, milli tarih programına ilişkin olarak, öğretmenlerin geleceğe yönelik eğilimlerini ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” seçenekleri doğrultusunda verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, yüzdelerine göre yorumlanmaya çalışılmıştır.

Milli Tarih Dersinin Amaçlarının, Gözlenebilir Öğrenci Davranışları Bakımından Dile Getirilmesi

Araştırma kapsamında bilgi toplama aracının geleceğe yönelik eğilimler bölümünde, “milli tarih dersinin amaçları, gözlenebilir öğrenci davranışları bakımından dile getirilmelidir” önerisi, öğretmenlerin görüşüne sunulmuş ve öneriye ilişkin olarak öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 31’de gösterilmiştir.

Çizelge 31

Milli Tarih Dersinin Amaçlarının Gözlenebilir Öğrenci Davranışları Bakımından Dile Getirilmesi

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|------|--------------|---|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 55 | 88.7 | 7 | 11.3 | - | - | 62 | 100.0 |

Çizelge 31'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin oldukça büyük bir bölümünün (%88.7), “dersin amaçları, gözlenebilir öğrenci davranışları bakımından dile getirilmelidir” görüşüne katıldıkları görülmektedir. Bunun dışında kalan öğretmenlerin (%11.3) ise bu konuda kararsız oldukları saptanmıştır. Sözkonusu öneriye katılmadığını belirten hiçbir öğretmen olmamıştır.

Dersin Amaçlarının Bireyin Fiziksel ve Toplumsal İhtiyaçlarını Karşılama Olanak Sağlayacak Biçimde Olması

Bilgi toplama aracının geleceğe yönelik eğilimler bölümünde, öğretmenlere “dersin amaçları, bireyin fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını toplumdaki bireylerle uyumlu olarak karşılamaya olanak sağlayacak bir biçimde olmalıdır” önerisi sunulmuştur. Öneriye ilişkin olarak öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 32'de gösterilmiştir.

Çizelge 32

Dersin Amaçları, Bireyin Fiziksel ve Toplumsal İhtiyaçlarını Toplumdaki Bireylere Uyumlu Olarak Karşılama Olanak Sağlayacak Bir Biçimde Olması

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 58 | 93.5 | 2 | 3.2 | 2 | 3.2 | 62 | 100.0 |

Çizelge 32'deki bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%93.5) “amaçların, bireyin fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını diğer bireylerle uyumlu olarak sağlamasına olanak vermelidir” görüşüne katıldıkları görülmektedir. Sunulan öneriye katılıp katılmama konusunda kararsız olan öğretmenler (%3.2) ile, öneriye katılmayan öğretmenlerin (%3.2) oldukça düşük oranda kaldıkları saptanmıştır.

Dersin İçeriğinin Dünyaya Açık ve Nesnel Olması

Hazırlanan bilgi toplama aracıyla, “dersin içeriği, dünyaya açık ve nesnel (objektif) bir bakış açısını yansıtmalıdır” biçiminde bir öneri öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Öneriye ilişkin olarak öğretmenlerden alınan veriler Çizelge 33'de gösterilmiştir.

Çizelge 33

Dersin İçeriğinin Dünyaya Açık ve Nesnel Bir Bakış Açısını Yansıtmaması

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 59 | 95.2 | 2 | 3.2 | 1 | 1.6 | 62 | 100.0 |

Çizelge 33'deki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün (%95.2), dersin içeriğinin dünyaya açık ve nesnel olması gerektiği görüşüne katıldıkları anlaşılmaktadır. Sunulan öneriye katılıp

katılmama konusunda kararsız kalan öğretmenler ile (%3.2), öneriye katılmayan öğretmenlerin (%1.6), araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir bölümünü oluşturdukları görülmektedir.

Programın Çağdaş Yaşamın Gerektirdiği Biçimde Esnek Olması

“Programın, çağdaş yaşamın gerektirdiği biçimde, çevrede gözlenen ve yaşanan sorunların yer alabileceği esneklikte olması” konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğunda Çizelge 34’deki bulgular elde edilmiştir.

Çizelge 34

Programın Çağdaş Yaşamın Gerektirdiği Biçimde, Çevrede Gözlenen ve Yaşanan Sorunların Yer Alabileceği Esneklikte Olması

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 56 | 90.3 | 3 | 4.8 | 3 | 4.8 | 62 | 100.0 |

Çizelge 34’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%90.3), “programın, çağdaş yaşamın gerektirdiği biçimde esnek olması” görüşüne katıldıkları görülmektedir. Bu görüşlere katılıp katılmama konusunda kararsız olan öğretmenler (%4.8) ile katılmayan öğretmenlerin (%4.8) çok az bir oran oluşturdukları saptanmıştır.

Öğrencileri Güdülemde Gezilere ve Eğitsel Etkinliklere Yer Verilmesi

“Güdülenmeyi yüksek tutmak amacıyla, ders dışı zamanlarda, öğrencilerin, çevrede ilgi duydukları yerlere geziler düzenlenmesi ve eğitsel etkinliklere daha fazla önem verilmesi” konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulduğunda Çizelge 36’daki bulgular elde edilmiştir.

Çizelge 36

Öğrencileri Güdülemde Gezilere ve Eğitsel Etkinliklere Yer Verilmesi

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 57 | 91.9 | 4 | 6.5 | 1 | 1.6 | 62 | 100.0 |

Çizelge 36’daki verilere göre, öğretmenlerin genel olarak büyük çoğunluğu (%91.9), güdülenmeyi yüksek tutmak amacıyla, çevrede gerek duyulan yerlere (tarihi mekanlara, müzelere vb.) geziler düzenlenmesini ve eğitsel etkinliklere önem verilmesini istedikleri anlaşılmaktadır. Diğer öğretmenlerin %6.5’luk bir bölümü, bu konuda kararsız olduklarını belirtirlerken, öğretmenlerin pek azı da (%1.6), gezi ve eğitsel etkinliklere yer verilmesine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Alanlarda Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Düzenlenmesi

Bilgi toplama aracı yoluyla öğretmenlere, “ihtiyaç duydukları alanlarda bakanlıkça daha sık, çeşitli hizmet-içi eğitim programları düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu programlarda alanın uzmanlarından yeterince yararlanmalarının sağlanması” konusunda bir öneri sunulmuştur. Öğretmenlerden öneriye ilişkin sağlanan bulgular Çizelge 37’de gösterilmiştir.

Çizelge 37

Öğretmelerin İhtiyaç Duydukları Alanlarda Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Düzenlenmesi

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 58 | 93.5 | 2 | 3.2 | 2 | 3.2 | 62 | 100.0 |

Çizelge 37’deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%93.5), “çeşitli ihtiyaç duydukları alanlarda hizmet-içi eğitim programları düzenlenmesi” görüşüne katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin yarısının (%3.2) kararsız oldukları, yarısının da (%3.2) hizmet-içi eğitim düşüncesine hiç katılmadıkları görülmektedir.

Hizmet-İçi Eğitim Programlarına Katılan Öğretmenler İçin, Özendirici ve Teşvik Edici Düzenlemelerin Yapılması

Öğretmenlere, “Hizmet-içi eğitim programlarına katılan öğretmenler için, özendirici ve teşvik edici yasal düzenlemeler yapılmalıdır” biçiminde bir öneri sunulmuştur. Öğretmenlerin öneriye ilişkin yanıtları Çizelge 38’de gösterilmiştir.

Çizelge 38

Hizmet-İçi Eğitim Programlarına Katılan Öğretmeler İçin, Özendirici ve Teşvik Edici Düzenlemelerin Yapılması

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 58 | 93.5 | 2 | 3.2 | 2 | 3.2 | 62 | 100.0 |

Çizelge 38’deki verilere göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%93.5), hizmet-içi eğitim programlarına katılan öğretmenler için, özendirici ve teşvik edici yasal düzenlemelerin yapılmasını gerekli görmektedirler. Bunun dışında kalan öğretmenlerin yarısı (%3.2) kararsız olduklarını belirtirlerken, diğer yarısı ise (%3.2), sunulan öneriye hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Başarılı Bir Eğitim-Öğretim Etkinliği İçin Sınıflardaki Öğrenci Sayısının 35'i Geçmemesi

“Başarılı bir eğitim-öğretim etkinliği için sınıflardaki öğrenci sayısının 35'i geçip geçmemesi” konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 39'da gösterilmiştir.

Çizelge 39

Başarılı Bir Eğitim-Öğretim Etkinliği İçin Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Otuzbeşi Geçmemesi

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|-------------------------------------|-------------|------|------------|---|--------------|-----|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları | 61 | 98.4 | - | - | 1 | 1.6 | 62 | 100.0 |
| ile orta okullar Tarih öğretmenleri | | | | | | | | |

Çizelge 39'daki verilere bakıldığında görülebileceği gibi, bütün öğretmenler başarılı bir eğitim-öğretim etkinliği için sınıflardaki öğrenci sayısının 35'i geçmemesi gerektiği konusunda %98.4'lük bir oranla görüş birliği içindedirler. Bu görüşe katılmayan yalnızca bir öğretmen (%1.6) bulunmaktadır.

İllerde, Uzmanlardan ve Alan Öğretmelerinden Oluşan, Test Üretim Merkezlerinin Kurulması

Öğretmenlere, “illerde, uzmanlardan ve alan öğretmenlerinden oluşan, test üretim merkezleri kurulmalı, bütün öğretmenlerin bu merkezden yararlanmaları sağlanmalıdır” biçiminde bir öneri yöneltilerek görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlar Çizelge 40’da gösterilmiştir.

Çizelge 40

İllerde, Uzmanlardan ve Alan Öğretmenlerinden Oluşan, Test Üretim Merkezlerinin Kurulması

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|---|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 61 | 98.4 | 1 | 1.6 | - | - | 62 | 100.0 |

Çizelge 40’daki verilere göre, bütün öğretmenler illerde, uzmanlardan ve alan öğretmenlerinden oluşan bir test üretim merkezinin kurulması ve tüm öğretmenlerin bu merkezden yararlanmaları konusunda %98.4 gibi büyük bir oranla görüş birliği içindedirler. Sadece bir öğretmen bu konuda kararsız olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin, Programların Hazırlanması ve Geliştirilmesi Sürecine Katılması

Bilgi toplama aracının geleceğe yönelik eğilimler bölümünde, “Öğretmeler, programların hazırlanması ve geliştirilmesi sürecine, her aşamada doğrudan ve etkin biçimde katılmalıdır” önerisi öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş ve öneriye ilişkin olarak öğretmenlerden sağlanan veriler Çizelge 41’de gösterilmiştir.

Çizelge 41
Öğretmenlerin, Programların Hazırlanması ve
Geliştirilmesi Sürecine Katılması

| Okullar | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Toplam | |
|---|-------------|------|------------|-----|--------------|---|--------|-------|
| | s | % | s | % | s | % | s | % |
| İlköğretim ikinci kademe okulları ile orta okullar Tarih öğretmenleri | 58 | 93.5 | 4 | 6.5 | - | - | 62 | 100.0 |

Çizelge 41’deki verilere göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%93.5), programların hazırlanması ve geliştirilmesi sürecine, her aşamada doğrudan ve etkin biçimde katılmaları gerektiği görüşünde birleşmektedirler. Ancak, bunun dışında kalan az bir bölüm öğretmen ise (%6.5), bu doğrudan ve etkin biçimde katılım konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, programların, hazırlanması ve geliştirilmesi sürecine katılmalarına olumsuz yanıt veren öğretmen olmamıştır.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda uygulanmakta olan milli tarih programına ilişkin olarak, alan öğretmenlerinin görüş ve eğilimleri, belirli bağımsız değişkenler açısından saptanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ise, araştırmanın bir özetine yer verilmiş ve öğretmenlerden elde edilen bulgular ışığında, sonuçlar ortaya konarak, ilgililere katkı sağlayacağı umulan bazı öneriler geliştirilmiştir.

ÖZET

Sürekli değişen dünyada, çağdaş bireyin yetiştirilmesinde tarih öğretimi önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak bireylere istedik davranışların kazandırılması çağın şartlarına uygun bilimsel bulgular ışığında hazırlanmış programların uygulanmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle, uygulamadaki programın belirtilen işlevleri yerine getirip getirmediğinin sık sık gözden geçirilerek geliştirilmesi gerekir. Geliştirme sürecini yönlendiren ve bu sürecin devamlılığını sağlayan ise programın değerlendirilmesidir.

Bu nedenlerle, 1985 yılından bu yana ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda uygulanmakta olan milli tarih programının tüm öğeleri bakımından değerlendirilmesi gerekmektedir. Milli tarih programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları bakımından incelenmesi, tarih programlarının geliştirilmesi ve

tarih öğretiminde karşılaşılan sorunların hangi öğelerden kaynaklandığının bilimsel veriler ışığında saptanarak giderilmesine olanak sağlayacaktır.

Bu araştırma uygulanmakta olan milli tarih programı hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler ilgili kaynaklar ile öğretmen görüşlerine ve uygulanan anket sonuçlarına dayanmaktadır.

Araştırma, 1994-1995 öğretim yılında, Eskişehir il merkezinde bulunan 27 ilköğretim okulu, ortaokul ve bünyesinde ortaokul bulunan liselerde görev yapan tarih öğretmenleri arasında yürütülmüştür.

Araştırmanın gerçekleşmesinde kullanılan veri toplama aracı, ilköğretim ikinci kademe okulları ile ortaokullarda görev yapan tarih öğretmenlerine uygulanmış, anketlerin %91.17 oranında geri dönüşü gerçekleşmiştir.

Uygulanan veri toplama aracı; kişisel durumlarla ilgili dört soru ile milli tarih programının mevcut durumuna yönelik 24 soru ve geleceğe yönelik eğilimlerle ilgili 11 sorudan meydana gelmiştir. Veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği konusunda özen gösterilmeye çalışılmıştır.

Toplanan bilgilerin işlenmesi ve istatistiksel analizler, Anadolu Üniversitesi Bilgi İşlem Merkezi'nde yapılmıştır. Frekans dağılımına ek olarak x^2 (kay kare) ve C (contingency) değerleri hesaplanmış, kümeler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen sonuçlar; "Milli Tarih Programının Geneline ve Öğelerine İlişkin Sonuçlar", "İleriye Dönük Düşünce ve Önerilerle İlgili Sonuçlar" olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Milli Tarih Programının Geneline ve Öğelerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşte ikisi (%40.3) milli tarih programını, “kısmen yararlı ve uygun” bulmaktadır. Programı, “yararlı ve uygun” bulanların oranı ise üçte bir (%32.3) dolayındadır. Öğretmenlerin üçte birine yakın bir bölümü de (%27.4) programı, “yararlı ve uygun bulmadıklarını” belirtmektedirler. Böylece, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte ikisinden biraz fazlasının (%66.7) milli tarih programını genelde “yararlı ve uygun bulmadıkları” söylenebilir. Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Öğretmenlerin beşte ikisi (%40.3), milli tarih programını, öğrencilerin alana ilişkin gereksinimlerini karşılamada “yeterli bulmamaktadır”. Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü de (%38.7), “kısmen yeterli bulduklarını” belirtmektedirler. Programı, öğrencilerin alana ilişkin gereksinimlerini karşılamada “yeterli bulan” öğretmenlerin oranı ise beşte bir (%21.0) dolayındadır. Böylece, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte dördünün (%79.0), milli tarih programını, öğrencilerin alana ilişkin gereksinimlerini karşılamada “yeterli bulmadıkları” söylenebilir. Bulgularla cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü (%37.1), milli tarih programının amaçlarını, öğrencilerin gelişim özelliklerine, “kısmen uygun nitelikte” bulmaktadır. Öğretmenlerin üçte biri (%33.9) ise, “hiç uygun bulmadıklarını” belirtmektedirler. Bu verileri gözönüne alarak; öğretmenlerin çoğunluğunun (%71.0), uygulanan programın amaçlarını, öğrencilerin buldukları dönemdeki gelişim özelliklerine “uygun bulmadıkları” söylenebilir. Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi (%33.7), programın amaçlarını, öğrencilerin belli bilgilerinin, becerilerinin, tutum ve değerlerinin geliştirilmesi bakımından “uygun bulmadıklarını” belirtmektedir. Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü de (%37.1), programın amaçlarını bu bağlamda “kısmen uygun” bulmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının (%75.8), programın amaçlarını, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmasında “uygun bulmadıkları” anlaşılmaktadır. Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Öğretmenlerin yarısına yakınının (%46.8), programda yer alan amaçların, davranışa dönük olarak ayrıntılı biçimde “saptanmadığı” görüşünde birleştikleri görülmektedir. Geri kalan öğretmenlerin üçte birinden fazlası da (%35.5), amaçların, “kısmen” davranışa dönük olarak saptandığını belirtmişlerdir. Görülmektedir ki; öğretmenlerin beşte dördünden fazlası (%82.3), amaçların, davranışa dönük olarak ayrıntılı biçimde saptanmadığı görüşünü genel olarak paylaşmaktadırlar. Bulgularla, cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

- Öğretmenlerin yarısından fazlası (%54.8), programın amaçlarını, “kısmen” gerçekleştirilebilir nitelikte bulmaktadırlar. Programın amaçlarını, “gerçekleştirilebilir nitelikte görmeyenlerin” oranı ise yaklaşık üçte bir (%30.6) dolayındadır. Böylece öğretmenlerin çoğunluğunun (%85.4), programın amaçlarını, gerçekleştirilebilir nitelikte görmedikleri söylenebilir. Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51.6), içeriğin, “kısmen” amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlendiğini, üçte birinin de (%33.9), içeriğin, amaçları “gerçekleştirebilecek biçimde

düzenlenmediğini” belirttikleri görülmektedir. Dolayısı ile, öğretmenlerin çoğunluğunun (%85.5), içeriğin, amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmediği görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Bulgularla cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Öğretmenlerin beşte ikisi (%40.3), içeriğin bilimsel temele dayalı bilgilerden oluşmadığı görüşündedirler. Bunun dışında kalan öğretmenlerin beşte ikiye yakın bir bölümü de (%37.1), içeriği “kısmen” bilimsel bulmaktadırlar. Böylece, öğretmenlerin beşte dördüne yakın bir bölümünün (%77.4), içeriği bilimsel bulmadıkları anlaşılmaktadır. Bulgularla cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

- Öğretmenlerin beşte ikiden fazlası (%43.5), içeriğin, öğrencilerin ilgisini “kısmen çektiğini”, beşte ikisinden biraz fazlası da (%41.9), öğrencilerin “ilgisini çekmediğini” belirtmektedirler. Dolayısı ile, öğretmenlerin çoğunluğu (%85.4), içeriğin, öğrencilerin “ilgisini çekmediği” görüşünde birleşmektedirler. Bulgular cinsiyet etmeni yönünden anlamlı bulunmamıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%51.6), içeriğin, öğrencilerin “gereksinimlerini karşılamadığını” belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte biri (%33.9) ise, içeriğin, öğrencilerin gereksinimlerini “kısmen karşılayabildiği” görüşündedirler. Böylece, öğretmenlerin beşte dördünden fazlasının (%85.5), içeriğin, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığı görüşünü paylaştıkları söylenebilir. Bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü (%37.1), içerikte yer alan bilgilerin sunulmasının, basitten karmaşığa doğru bir sıra “izlemediği” görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin üçte biri (%32.3) ise, içeriğin sunulmasının “kısmen” basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediği görüşündedirler. Öğretmenlerin sadece üçte birine yakın bir bölümü (%30.6) içeriğin, sunulmasının, “basitten karmaşığa doğru bir sıra

izlediğini” belirtmişlerdir. Bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin beşte ikisine yakın bir bölümü (%38.7), içerikte yer alan bilgilerin sunuluşunun, “kısmen” yakından uzağa doğru bir sıra izlediğini belirtirlerken, beşte ikisine yakın bir bölümü de (%37.1), içeriğin, yakından uzağa doğru bir sıra “izlemediğini” belirtmişlerdir. İçeriğin sunuluşunun, “yakından uzağa doğru bir sıra izlediğini” belirten öğretmenlerin de yaklaşık dörtte bir (%24.2) oranında oldukları görülmektedir. Bulgularla cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.2), tarih öğretimine ayrılan haftalık ders saati süresini “yetersiz” bulmaktadırlar. Ders saatini “yeterli” bulan öğretmenlerin oranı ise dörtte bir (%25.8) dolayındadır. Bunun dışında kalan öğretmenler (%21.0) ise, ders saati süresini “kısmen yeterli” bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, tarih öğretimi için ayrılan haftalık ders saati süresini genelde yeterli görmedikleri (%74.2) söylenebilir. Bulgularla cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

- Öğretmelerin yarıdan fazlasının (%51.6), öğretim yaptıkları sınıflarda ortalama öğrenci sayısının 41-55 arası olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçte biri ise (%32.3), sınıflarındaki öğrenci sayısının 26-40 arası olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarındaki öğrenci sayısının 56 ve daha yukarı olduğunu belirten öğretmenlerin de %12.9 oranında olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareket ederek, sınıflardaki öğrenci sayısının 1-40 arası olduğu, öğretmenlerin üçte birinden biraz fazlası (%35.5) tarafından belirtilirken, öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin ise (%64.5), sınıflarındaki öğrenci sayısının 41-56 ve daha yukarı olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu durumda öğretim yapılan sınıflardaki öğrenci sayısının oldukça kalabalık olduğunu ve bununla öğretimi olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

• Öğretmenlerin üçte ikisinin (%67.7), ünite sonlarında izleme testleri “uygulamadıkları”, yaklaşık beşte birinin de (%19.4), “kısmen uyguladıkları” görülmektedir. Bu duruma bakarak; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ile öğrenme güçlüklerinin saptanması konusunda yeterli çabayı gösteremedikleri söylenebilir.

• Araştırmaya katılan öğretmenlerin milli tarih programını uygularken, en fazla soru-yanıt yöntemini (%48.4) kullandıkları, ikinci sırada da düz anlatım (%46.8) yöntemini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Tarih öğretiminde diğer öğretim yöntemlerinin pek kullanılmadığı görülmektedir.

• Öğretmenlerin yarısından fazlası (%56.5), okullarındaki araç-gereçlerin “yeterli olmadığını”, dörtte birinden fazlası da (%27.4), “kısmen yeterli” olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum okullarda milli tarih dersi için gereksinimi karşılayacak yeterli araç-gerecin olmadığını göstermektedir. Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

• Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak, tarih dersinin öğretiminde en çok görsel araçlardan “harita, atlas ve küreyi” kullandıkları (%98.4) görülmektedir.

• Öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası (%69.4), tarih öğretiminde gerektiği kadar gezi, gözlem ve incelemelere “yer vermediklerini” belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dörtte biri ise (%25.8), gezi, gözlem ve incelemelere “kısmen yer verdiklerini” belirtmişlerdir. Böylece, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%95.2), tarih öğretiminde, güdülemeyi yüksek tutacak gezi, gözlem ve incelemelere yer vermedikleri söylenebilir.

• Öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının (%71.0), öğrencilerin milli tarih dersine olan ilgilerinin “düşük ve çok düşük” olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin tarih dersine olan ilgilerinin “yüksek olduğu”

görüşünü benimseyen öğretmenlerin oranı (%29.0), oldukça düşük olarak görülmektedir.

- Öğretmenler, öğrencilerin milli tarih dersine olan ilgilerinin düşük ve çok düşük olmasının nedeni olarak en çok (%29.5), “tarihle ilgili bilgilerin gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz” olarak görülmesinden kaynaklandığını belirtmektedirler. İlgisizliğin ikinci nedeni olarak da (%25.0), “tarih konularının karmaşık ve zor olmasını”, üçüncü neden olarak da (%20.5), “güdülenmeyi yüksek tutacak ders içi ve ders dışı (gezi, gözlem vb.) etkinliklere yer verilmemesini” göstermektedirler.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (%72.6), öğrenci başarısının değerlendirilmesinde beşlik not sisteminin kullanılmasını “uygun bulmamışlardır”. Öğretmenlerin sadece yaklaşık beşte biri (%19.3), beşlik not sistemini “uygun bulduklarını” belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası (%69.4), öğrenci başarısını değerlendirmede en çok “klasik yazılı” tekniğini kullandıklarını, geri kalan üçte bire yakın bölümü ise (%30.6), “kısa yanıtı test” tekniğini kullandıklarını belirtmektedirler. Bulgularla cinsiyet etmeni arasında anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80), klasik yazılı tekniğini kullanırlarken, kadın öğretmenlerin klasik ve kısa yanıtı test tekniğini eşit oranda (%50.0) kullandıkları anlaşılmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%53.2), öğrenci başarısını ölçmek için kullandıkları ölçme araçlarının “geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmadıklarını”, üçte birine yakın bölümü de (%29.0), “geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını kısmen yaptıklarını” belirtmişlerdir. Bulgularla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İleriye Dönük Düşünce ve Önerilerle İlgili Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%88.7), “tarih dersinin amaçlarının, gözlenebilir öğrenci davranışları bakımından dile getirilmesi” görüşünde birleşmişlerdir.
- Öğretmelerin önemli bir çoğunluğu (%93.5), “dersin amaçlarının, bireyin fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını toplumdaki bireylerle uyumlu olarak karşılamaya olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği” görüşüne katılmışlardır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95.2), “dersin içeriği, dünyaya açık ve nesnel bir bakış açısını yansıtmalıdır” görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin onda dokuzu (%90.3), “programın çağdaş yaşamın gerektirdiği biçimde, çevrede gözlenen ve yaşanan sorunların yer alabileceği esneklikte olması gerektiğine” inanmaktadır.
- “İçeriğin düzenlenmesinde, bireyin, eleştirici düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusuna özen gösterilmelidir” konusunda öğretmenlerin tümüne yakınının (%96.8) görüş birliği içinde oldukları görülmektedir.
- Öğretmenlerin, genel olarak %91.9'luk bir oranla, “öğrencilerde güdülenmeyi yüksek tutmak için, çevrede gerek duyulan yerlere (tarihi mekanlara, müzelere vb.) geziler düzenlenmesini ve eğitsel etkinliklere önem verilmesini” istedikleri anlaşılmaktadır.
- “Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda çeşitli hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu programlardan yararlanmalarının sağlanması gerektiği” görüşü öğretmenlerin çoğunluğu (%93.5) tarafından desteklenmektedir.
- Öğretmenlerin tümüne yakınının (%96.8), “hizmet-içi eğitim programlarına katılan öğretmenler için, özendirici ve teşvik edici yasal

düzenlemelerin yapılması gerektiği” konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmektedir.

- “Başarılı bir eğitim-öğretim etkinliği için sınıflardaki öğrenci sayısının otuzbeşi geçmemesi gerektiği” konusunda öğretmenlerin tümüne yakınının (%98.4) görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır.

- “İllerde, uzmanlardan ve alan öğretmenlerinden oluşacak, test üretim merkezlerinin kurulması ve bütün öğretmenlerin bu merkezlerden yararlanmalarının sağlanması” görüşü öğretmenlerin tümüne yakını (%98.4) tarafından desteklenmektedir.

- Öğretmenler büyük çoğunlukla (%93.5), “programların, hazırlanması ve geliştirilmesi sürecine, her aşamada doğrudan ve etkin biçimde katılmak istediklerini” belirtmektedirler.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, var olan durumun daha iyi hale getirilmesi amacıyla, geliştirilen öneriler şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerce genelde “yararlı ve uygun bulunmayan”, milli tarih programı, eğitim uzmanı, öğretmen, öğrenci ve öğretim üyelerinin işbirliği kapsamında, tüm boyutları yönünden sürekli geliştirilmeli ve bu çalışmalar kesintisiz sürdürülmelidir.

- Öğrencilerin buldukları dönemdeki gelişim özellikleri gözönünde bulundurularak, alana ilişkin gereksinimleri araştırmalarla saptanmalı ve programın amaçları, bu gereksinimler doğrultusunda, öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine uygun nitelikte olmalıdır. Ayrıca amaçların herkesin aynı şekilde anlayacağı, gerçekleştirilebilir ve somut davranışlar biçiminde ayrıntılı olarak saptanması gerekli olmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla, içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, öğrenciler tarafından sıkıcı, gereksiz ve işe yaramaz olarak görüldüğü belirtilmektedir. Bu durumda içeriğin amaçlara uygunluğu yönünden yeniden gözden geçirilmesi ve içerik analizinin yapılması gerekli görülmektedir. İçerikteki bilimsellikten uzak, sıkıcı ve ayrıntılı bilgiler çıkarılmalıdır. Ayrıca içerikteki bilgilerin basitten karmaşığa ve yakından uzağa doğru sunulmasına özen gösterilmelidir.

- Halen öğretim yapılan sınıfların genelde kalabalık olduğu ve dersin öğretimi için ayrılan sürenin de yetersiz bulunduğu görülmektedir. Bu durumda etkili bir öğretim faaliyetinin sürdürülmesi olanaklı olmamaktadır. Bu nedenle biran önce sınıflardaki öğrenci sayıları normale (en fazla 35) indirilmeli ve haftalık ders saati de bu alanda yapılacak bilimsel bir değerlendirmeye yeterli süreye çıkarılmalıdır.

- Okullardaki tarih öğretimi ile ilgili araç-gereç gereksinimleri süratle giderilmeli, elde bulunan araçlar kullanılır hale getirilmeli ve eksik araç-gereçler tamamlanmalıdır.

- Öğrencilerde güdülemeyi yüksek tutacak, görerek, yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak gezi, gözlem gibi eğitici etkinliklere tarih öğretimi içinde mutlaka yer verilmesi sağlanmalıdır.

- Öğretmenlerin derslerin işlenişinde, en çok düz anlatım ve soru yanıt yöntemlerini kullandıkları, araç-gereç kullanma alışkanlıklarının pek olmadığı, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini saptamak için ünite sonlarında izleme testleri uygulamadıkları, öğrenci başarısını çoğunlukla, klasik yazılı ve bir kısım da kısa yanıt test tekniğiyle ölçtükleri, ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlilik çalışmalarını yapmadıkları görülmektedir. Öğretmenlere yönelik bu alanlarla ilgili,

ayrıca, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları başka alanlar da saptanarak hizmet-içi eğitim programları düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu programlara gönüllü katılımları sağlanmalıdır. Bunun için de hizmet-içi eğitim programlarına katılan öğretmenler için, özendirici ve teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır.

- İllerde, ölçme ve değerlendirme merkezleri kurulmalı, burada uzmanlarca, amaçlara dönük olarak hazırlanacak objektif testlerin, sınıflarda öğretmenlerce uygulanmasına, sonra da yine aynı merkezde nesnel biçimde değerlendirilmesine olanak sağlanmalıdır.

- Bu araştırmada, öğretmenlerin görüş ve eğilimlerine dayalı olarak ortaokul milli tarih programı değerlendirilmiştir. Oysa, halen ortaokullarda okutulmakta olan milli tarih ders kitaplarının kendisinden beklenileni ne ölçüde gerçekleştirebildiğinin de ortaya çıkarılması gereklidir. Bu bakımdan halen ortaokullarda okutulmakta olan milli tarih ders kitaplarının değerlendirilmesinde büyük yarar bulunmaktadır.

EKLER

| EK | | Sayfa |
|-----------|---|--------------|
| 1 | Bilgi Toplamada Kullanılan Anket Örneği | 170 |
| 2 | Okullarda Anket Uygulamasına İzin Verilmesini İsteyen Yazı Örneği | 179 |
| 3 | Okullarda Anket Uygulamasına İzin Verildiğini Belirten Onay Örneği | 180 |

EK-1

**ORTAOKUL MİLLİ TARİH PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ ARAŞTIRMASI****ANKET FORMU**

Sayın Meslektaşım,

Size sunulan bu anket, “Ortaokul Milli Tarih Programlarına İlişkin” sizlerin görüş, beklenti ve önerilerinizi belirlemeyi amaçlayan bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Uygulamanın doğrudan içinde bulunan sizlerin görüş ve eğilimleri bu araştırmanın sonuçları bakımından büyük değer taşımaktadır.

Sizlerden istenen, ankette yer alan soruları dikkatle okuyup, size en uygun gelen yanıtı belirlemenizdir. Yanıtlarınızın yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin kendi görüşünüzdür.

Bu araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, sizlerin anketi yanıtlamadaki içtenliğinize bağlıdır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Lütfen anket maddelerinden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

Anketin üzerine adınızı yazmanız zorunlu değildir. Adınızı yazıp yazmamak sizin tercihinize bırakılmıştır. Araştırmanın gerçekleşmesine değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Kemal Polat

Mehmetçik Ortaokulu Tarih Öğretmeni ve
Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans Öğrencisi

Eskişehir

1.BÖLÜM

A.KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. **Her soru için yalnızca bir seçenek** işaretlenecektir.

1. Cinsiyetinizi belirtiniz.
 a) Kadın
 b) Erkek
2. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet sürenizi belirtiniz.
 a) 0-8 yıl
 b) 9-16 yıl
 c) 17-24 yıl
 d) 25 ve daha yukarı
3. Halen yapmakta olduğunuz, yöneticilik (müdürlük ya da müdür yardımcılığı) göreviniz var mı?
 a) Evet
 b) Hayır
4. En son bitirdiğiniz yüksek öğretim kurumunu belirtiniz.
 a) Eğitim Enstitüsü
 b) Lisans Tamamlama Programı
 c) Eğitim Fakültesi Tarih Bölümü
 d) Dört Yıllık Yüksekokul / Fakülte
 e) Başka (Belirtiniz):

II. BÖLÜM

B. MİLLİ TARİH PROGRAMININ, MEVCUT DURUMUNA YÖNELİK SORULAR

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden görüşünüze uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Her soru için yalnızca bir seçenek işaretlenecektir.

1. Milli Tarih programını, **genelde yararlı ve uygun** buluyor musunuz?
 a) Evet
 b) Kısmen
 c) Kararsızım
 d) Hayır
2. Milli Tarih programı, öğrencilerin alana ilişkin gereksinimlerini karşılamada yeterli midir?
 a) Evet
 b) Kısmen
 c) Kararsızım
 d) Hayır
3. Milli Tarih programının amaçları, öğrencilerin buldukları dönemdeki gelişim özelliklerine uygun nitelikte midir?
 a) Evet
 b) Kısmen
 c) Kararsızım
 d) Hayır
4. Milli Tarih programının amaçları, öğrencilerin geçmiş ile gelecek arasında kendini tanıması, belli bilgilerin, becerilerin, tutum ve değerlerin geliştirilmesi bakımından uygun nitelikte midir?
 a) Evet
 b) Kısmen
 c) Kararsızım
 d) Hayır

5. Milli Tarih programında yer alan amaçlar, davranışa dönük olarak ve ayrıntılı biçimde saptanmış mıdır?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
6. Milli Tarih programının amaçları, gerçekleştirilebilir nitelikte midir?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
7. Milli Tarih programında yer alan içerik (konular), amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmiş midir?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
8. Milli Tarih programında yer alan içerik, size göre, **bilimsel** bir temele dayalı bilgilerden oluşuyor mu?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
9. Programda yer alan içerik, öğrencilerin ilgisini çekiyor mu?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
10. İçerik, öğrencilerin gereksinimlerini karşılıyor mu?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır

11. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluşu, **basitten karmaşığa doğru** bir sıra izliyor mu?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
12. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluşu, **yakından uzağa doğru** bir sıra izliyor mu?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
13. Milli Tarih dersinin öğretimine ayrılan haftalık ders saati süresi, programda öngörülen içeriğin öğrencilere kazandırılmasında yeterli midir?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır
14. Halen öğretim yaptığınız sınıflarda ortalama öğrenci sayısı kaçtır?
- () a) 1-25 öğrenci
() b) 26-40 öğrenci
() c) 41-55 öğrenci
() d) 56 ve daha yukarı
15. Milli Tarih derslerinizi işlerken, öğrencilere, her ünitenin sonunda, üniteye kazandırılmak istenen bütün davranışları yoklayan izleme testleri uyguluyor musunuz?
- () a) Evet
() b) Kısmen
() c) Kararsızım
() d) Hayır

16. Milli Tarih programını uygularken **en çok** hangi öğretim yöntemini kullanıyorsunuz?
- () a) Düz anlatım yöntemi
 () b) Soru-yanıt yöntemi
 () c) Sorun çözme yöntemi
 () d) Gösteri (demonstrasyon) yöntemi
 () e) Tartışma yöntemi
 () f) Proje yöntemi
 () g) Küme çalışmaları
 () h) Bireysel çalışmalar
 () ı) Başka (belirtiniz):
17. Okulunuzdaki ders araç-gereçleri, Milli Tarih dersi için gereksinim karşılamakta yeterli midir?
- () a) Evet
 () b) Kısmen
 () c) Kararsızım
 () d) Hayır
18. Milli Tarih dersinin öğretiminde, aşağıda belirtilen araç-gereç türlerinden **en çok** hangisini kullanıyorsunuz?
- () a) Harita, atlas, küre
 () b) Slayt, levha, hareketli filmler, film şeridi
 () c) Radyo, teyp, plak
 () d) TV, video
 () e) Başka (belirtiniz):
19. Milli Tarih öğretiminde gerektiği kadar gezi, gözlem ve incelemelere yer veriyor musunuz?
- () a) Evet
 () b) Kısmen
 () c) Kararsızım
 () d) Hayır
20. Öğrencilerin Milli Tarih dersine olan ilgileri genel olarak nasıldır?
- () a) Çok yüksek
 () b) Yüksek
 () c) Kararsızım
 () d) Düşük
 () e) Çok düşük

21. Yukarıdaki soruda (d) ya da (e) seçeneğini işaretlediyseniz, bunun **en önemli** nedeni ne olabilir?
- () a) Öğrencilerin tarih dersinin önemini yeterince kavramamış olmaları.
- () b) Tarih ile ilgili bilgileri gereksiz, sıkıcı ve işe yaramaz bulmaları.
- () c) Güdülemeyi (motivasyon) yüksek tutacak ders içi ve ders dışı (gezi, gözlem vb) etkinliklere yer verilmemesi.
- () d) Dersi ilginç kılabacak yöntem, teknik ve yaklaşımlara yeterince yer verilmemesi.
- () e) Tarih konularının karmaşık ve zor olması nedeniyle öğrencilerin anlama zorluğu çekmeleri.
- () f) Başka (belirtiniz):
22. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde 5'lik not sisteminin kullanılması uygun mudur?
- () a) Evet
- () b) Kısmen
- () c) Kararsızım
- () d) Hayır
23. Milli Tarih dersinde, öğrenci başarısını değerlendirmede aşağıda belirtilen tekniklerden **en çok** hangisi kullanılmaktadır?
- () a) Klasik yazılı yoklama (Essay tipi)
- () b) Kısa yanıtı test
- () c) Çoktan seçmeli test
- () d) Doğru-yanlış testi
- () e) Başka (belirtiniz):
24. Öğrenci başarısını ölçmek için kullandığınız ölçme araçlarının, **geçerlik ve güvenirlik** çalışmasını yapıyor musunuz?
- () a) Evet
- () b) Bazen
- () c) Hayır
- () d) Başka (belirtiniz):

III.BÖLÜM

C. GELECEĞE YÖNELİK EĞİLİMLER

Aşağıda belirtilen görüşlere katılıp katılmadığınızı yanlarındaki ayrılmış yerlere (X) işareti koyarak belirtiniz. **Her madde için yalnızca bir seçenek işaretlenecektir.**

1. Milli Tarih dersinin amaçları, gözlenebilir öğrenci davranışları bakımından dile getirilmelidir.
 - () a) Katılıyorum
 - () b) Kararsızım
 - () c) Katılmıyorum
2. Dersin amaçları, bireyin fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını toplumdaki bireylerle uyumlu olarak karşılamaya olanak sağlayacak bir biçimde olmalıdır.
 - () a) Katılıyorum
 - () b) Kararsızım
 - () c) Katılmıyorum
3. Dersin içeriği, dünyaya açık ve nesnel (objektif) bir bakış açısını yansıtmalıdır.
 - () a) Katılıyorum
 - () b) Kararsızım
 - () c) Katılmıyorum
4. Program, çağdaş yaşamın gerektirdiği biçimde, çevrede gözlenen ve yaşanan sorunların yer alabileceği esneklikte olmalıdır.
 - () a) Katılıyorum
 - () b) Kararsızım
 - () c) Katılmıyorum
5. İçeriğin düzenlenmesinde, bireyin, eleştirici düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusuna özen gösterilmelidir.
 - () a) Katılıyorum
 - () b) Kararsızım
 - () c) Katılmıyorum

6. Güdülenmeyi yüksek tutmak amacıyla, programlar, öğrencilerin, çevredeki tarihi mekanlara, müzelere vb.yerlere geziler düzenlenmesine olanak sağlayıcı esneklikte olmalıdır.
- () a) Katılıyorum
() b) Kararsızım
() c) Katılmıyorum
7. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda Bakanlıkça daha sık çeşitli hizmet-içi eğitim programları düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu programlarda alanın uzmanlarından yeterince yararlanabilmeleri sağlanmalıdır.
- () a) Katılıyorum
() b) Kararsızım
() c) Katılmıyorum
8. Hizmet-içi Eğitim programlarına katılan Öğretmeler için, özendirici ve teşitik edici yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- () a) Katılıyorum
() b) Kararsızım
() c) Katılmıyorum
9. Başarılı bir eğitim-üretim etkinliği için sınıflardaki ğrenci sayısı 35'i geçmemelidir.
- () a) Katılıyorum
() b) Kararsızım
() c) Katılmıyorum
10. İllerde, uzmanlardan ve alan öğretmenlerinden oluşan, test üretim merkezleri kurulmalı, bütün öğretmenlerin bu merkezden yararlanmaları sağlanmalıdır.
- () a) Katılıyorum
() b) Kararsızım
() c) Katılmıyorum
11. Öğretmenler, programların, hazırlanması ve geliştirilmesi sürecine, her aşamada doğrudan ve etkin biçimde katılmalıdır.
- () a) Katılıyorum
() b) Kararsızım
() c) Katılmıyorum

EK-2

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

B.30.2.ANA.0.E1.

Sayı :00.00-412/

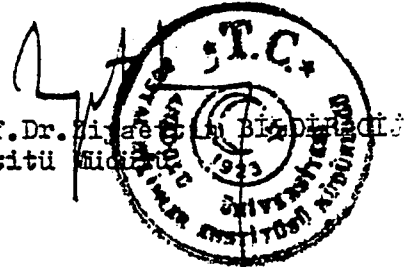
Tarih : 30 Mayıs 1995

İlgili Makama,

Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim bölümü öğrencilerinden Kemal POLAT, "Ortaokul Milli Tarih Programlarının Değerlendirilmesi" konusunda tezi ile ilgili bir araştırma yapmak istemektedir.

Bu araştırmanın yapılması için Eskişehir Merkez Ortaokulları ile İlköğretim İkinci Kademe Okullarında gerekli iznin verilmesini ve yardımcı olunmasını arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Niyazi Ç. İn Bilkent
Enstitü Müdürü



EK-3

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
 Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI:B.08.4.MEM.4.26.00.02.311/()
 KONU:Araştırma

12./06/1995

19567

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü öğrencilerinden Kemal POLAT "Ortaokul Milli Tarih Programlarının Değerlendirilmesi" konusunda teziyle ilgili İlimiz Merkez Ortaokulları ile İlköğretim İkinci kademe okullarında araştırma yapmak isteği üniversite'nin 30 Mayıs 1995 tarih ve B.30.2.ANA.O.El.00.00,412 sayılı yazılarıyla bildirilmekte olup, yazı ekte sunulmuştur.

Konu müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup, makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini müsadelerinize arz ve teklif ederim.

Ercan KARAÇAM
 Milli Eğitim Müdürü

O L U R
 14./06/1995
 Osman UNCU
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

KAYNAKÇA

Akyol, Avni. **Konuşmalar**. M.E.B. Yayınları, 1990.

Alkan, Cevat. **Eğitim Teknolojisi: Kuramlar-Yöntemler**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası, 1977.

_____. **Eğitim Teknolojisi: Kavram, Kapsam, Süreç, Ortam, İşgören, Uygulama**. Ankara: Aşama Yayıncılık, 1984.

Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Takav Yayıncılık, 1993.

Bloom, Benjamin S. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Çev: Durmuş Ali Özçelik, 1979.

Braudel, Fernand. **On History**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Carr, Edward Hallett. **Tarih Nedir?** Çev: M.G. Gürtürk. İstanbul: İletişim Yayınları, 1993.

Collingwood, R.G. **The Idea of History**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Çağlayan, Yaşar. **Tarih Öğrenimine Başlangıç**. Ankara: 1978.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Gül Yayınevi, 1992.

_____. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Mtabası, 1984.

Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları-II, 1993.

DPT. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994). Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, 1989.

Doğan, Hıfzı. "Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı", **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.1-4, 1974.

_____. **Analiz ve Program Hazırlama.** Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982.

Duverger, Maurice. **Metodoloji Açısından Sosyal Bilimlere Giriş.** Çev:Ünsal Oskay, Ankara: Bilgi Yayınevi, 1973.

Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları, No:6, 1993.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara:Yelkentepe Yayınları, 1972.

Eyüboğlu, İsmet Zeki. **Tarihin İlkeleri.** İstanbul: Soy Yayınları, 1991.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş.** Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi, 1992.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Yayıncılık, 1995.

Gürkan, Tanju. **İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri.** Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1988.

Hızal, Alişan. **Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliliği: Karşılaştırmalı Uygulamalı Araştırma.** Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1982.

_____. "Türkiye'de Eğitim Teknolojisi" **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.** Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:444, 1991.

İbni, Haldun. **Mukaddime**. İstanbul: M.E.B. Yayınları, Çev: Zakir Kadiri Ugan, 1968.

Kahveci, Ahmet. "Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enst., 1986.

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Rehber Yayınevi, 1993.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 1991.

Kaya, Yahya Kemal. "Bugün Milli Eğitimin Durumu", **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: M.E. Basımevi, 1983.

Kısakürek, Mehmet Ali. "Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi", **Ank. Üniv. Eğitim Bil. Fak. Dergisi**, Sayı:1, Cilt: 16, 1983.

_____. "Sosyal Bilgiler Öğretiminin Niteliği, Kapsam ve Amaçları" **Özel Öğretim Yöntemleri**. Eskişehir: And.Ünv. A.Ö.F. Eğitim Önlisans Programı Yayınları, No:97, 1988.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 1994.

Landes, Dvıt ve C. Tilly. **History as Social Science**. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1971, s.5.

Eyyüboğlu, İsmet Zeki. **Tarihin İlkeleri**. İstanbul: Say Yayınları, 1991.

M.E.B., 11 Eylül 1973 günlü, 311. 2/23640 sayılı Genelge.

M.E.B. Tebliğler Dergisi. Ankara: M.E.B. Yayınları, Sayı: 2190, 1985.

M.E.B.Tebliğler Dergisi. Ankara: M.E.B. Yayınları, Sayı:2381, 1993.

Oğuzkan, Ferhan. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler.** Ankara: 1989.

Oğuzkan, Turhan ve diğerleri. **Türkiye’de Ortaöğretim ve Sorunları.** İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayınları, No:1, 1981.

Oliva, Peter. **Developing the Curriculum.** Second ed., Boston: Scott, Foresman and Company, 1988.

Özbaran, Salih. **Tarih ve Öğretimi.** İstanbul: Cem Yayınevi, 1992.

Özçelik, Durmuş Ali. “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi” **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.** Eskişehir: A.Ü.A.Ö.F. Yayınları, No:114, 1991.

_____. **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel ÖğretimYöntemi.** Ankara: ÖSYM Yayınları No:8, 1989.

Özoğlu, Süleyman Çetin. **Liselerde Sosyal Bilgiler Öğretimi.** Ankara: Ank.Ünv. Eğitim Fak.Yayınları, No:38, 1974.

Paykoç, Fersun. **Tarih Öğretimi.** Eskişehir: And. Ünv. A.Ö.F. Tarih Lisans Tamamlama Programı Yayınları, No: 408, 1991.

_____. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değerlendirme” **Özel Öğretim Yöntemleri.** Eskişehir: A.Ü. A.Ö.F. Yayınları, No:95, 1988.

Sonder, Veysel. “Tarihte Yöntem”. **Ankara: S.B.F. Dergisi,** Cilt: 28, 1973.

Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Yargı Yayınları, 1986.

_____. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, No:11, 1994.

Sözer, Ersan. **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Ün. Yayınları, No:486, 1991.

_____. "Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Bir Araştırma. Eskişehir: 1993.

Teker, Necmettin. "Eğitim Ortamı ve Öğrenci", **Ankara Ün. Eğt.Bil.Fak. Dergisi**, C:XXII, 1, 1989.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları, 1993.

Tuncay, Mete. "İlk ve Ortaöğretimde Tarih", **Türkiye'de Tarih Eğitimi**. Ankara: Felsefe Kurumu Seminerleri, Türk Tarih Kurumu Yayınevi, 1977.

T.C. MLO. **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli**. Ankara: Earged-1995.

Uçan, Ali. "Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış", İnönü Ün. Eğt.Fak. **Eğitim Bilimleri Sempozyumu**, 15-17 Haziran, Malatya:1989.

Uysal, Şefik. **Sosyal Bilgiler Öğretimi-Üniversite Lisan Seviyesine İlişkin Sorunlar**. Ankara: Ank.Ün. Eğt.Fak. Yayınları, No:37, 1974.

Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ank.Ün. Yayınevi, 1991.

_____. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Ankara: Ank.Ün. Eğitim Fak.Yayınları, No: 157, 1988.

_____. “Programlara İlişkin Temel Kavram ve Tanımlar”, **Eğitim Biliminde Çağdaş Gelişmeler**. Eskişehir: A.Ü. A.Ö.F. Yayınları, 1991.

_____. “Program Geliştirmede Metodolojik Sorunlar”, **Ankara Üniv. Eğt. Bil. Fak.Dergisi**, Cilt: 18, Sayı:1-2, Ankara: 1985.

_____. **Türkiye’de Lisansüstü Eğitim**. Ankara: Ankara Üniv. Eğt.Bil. Fak. Yayını, No: 34, 1973.

_____. “Program Geliştirmeye Sistemantik Yaklaşım”, **Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**. Eskişehir: A.Ü. A.Ö.F. Yayınları, No: 444, 1991.

Yalçın, İsmet. “Ortaokul Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ank.Ünv. Sos. Bil. Enst., 1985.

Yinanç, M.Halil. **Tanzimattan Meşrutiyete Kadar Bizde Tarihçilik**.
İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1940.