



**2007 VE 2017 TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Damla Özçelik Çelebi

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Damla

Soyadı : Özçelik Çelebi

Bölümü: Eğitim Bilimleri

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

İngilizce Adı: A Comparison Of The 2007 And 2017 History Teaching Programs

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Damla ÖZÇELİK ÇELEBİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Damla Özçelik Çelebi tarafından hazırlanan “2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doc. Dr. Esed YAĞCI

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yücel KAYABAŞI

Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 04/07/2022

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canım kızım Hava Naz'a...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini paylaşan, sabır ve hoşgörüyüyle yol gösteren danışman hocam Prof Dr. Melek ÇAKMAK'A, çok teşekkür ederim.

Bilgi ve önerileriyle çalışmama destek olan sevgili teyzem Prof. Dr. Gül KALELİ YILMAZ'A çok teşekkür ederim.

Destekleriyle çalışmama yardımcı olan, Öğr. Gör. Damla SÖNMEZ'E teşekkür ederim.

Ve sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, annem babam eşim ve küçük kızıma teşekkür ederim.

Damla Özçelik Çelebi

2007 VE 2017 TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Damla Özçelik Çelebi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, 2007 yılı Tarih Dersi Öğretim Programı ile 2017 yılı Tarih dersi öğretim programını genel amaçları, kazanım ve ders saatleri, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından karşılaştırmaktır. Doküman analizi deseninde yapılandırılan bu çalışmada verilerin kaynağını MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan 2007 ve 2017 yıllarına ait Tarih Dersi Öğretim Programları oluşturmuştur. Veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiş, doküman inceleme yönteminin ilkeleri temel alınarak gerekli aşamalar izlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 2007 programında yapılandırmacı yaklaşım felsefesi temel aldığı, 2017 programında ise tematik ve kronolojik yaklaşımı temel aldığı, 2007 öğretim programının kapsamlı ve ayrıntılı olduğu, 2017 öğretim programında kazanım ve ders saati süresinin azaldığı, ünite sayıları ve ünite adlarında değişiklikler olduğu; 2007 programında konuların ağırlıklı olarak Türk milli tarihine yönelik olurken, 2017 programında Osmanlı tarihinin ağırlık kazandığı; 2007 yılı programından farklı olarak 2017 yılında yeterliliklerin yer aldığı; 2007 programında sayıca fazla olan becerilerin, 2017 programında sayısının azaldığı; 2007 programından farklı olarak 2017 programında değerlerin ayrıntılı olarak yer aldığı; 2007 programında

ayrıntılı olarak yer bulan öğrenme-öğretme süreçleri konusunda 2017 yılında bu konuda herhangi bir örnek yer almadığı; 2007 yılı programında performans değerlendirme yaklaşımı hakim olurken 2017 programında ise sürece dayalı değerlendirmenin öne çıktığı temel sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih dersi, öğretim programı, doküman analizi.

Sayfa Adedi: xiv + 79

Danışman: Prof. Dr. Melek Çakmak

A COMPARISON OF THE 2007 AND 2017 HISTORY TEACHING PROGRAMS

(M.S. Thesis)

Damla Özçelik Çelebi

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2022

ABSTRACT

The main purpose of this research is to compare the 2007 History Lesson Curriculum and the 2017 History Lesson Curriculum in terms of general objectives, learning outcomes and course hours, content, learning-teaching processes and measurement-evaluation dimensions. In this study which was structured in the document analysis pattern, the source of the data was the History Lesson Teaching Programs for the years 2007 and 2017, published by the Ministry of Education Board of Education and Discipline. Content analysis was carried out on the data, and necessary steps were followed based on the principles of the document review method. As a result of the analyzes made based on the research findings, the following conclusions were reached: the 2007 curriculum was based on the constructivist philosophy, the 2017 curriculum was comprehensive and detailed, the gains and course hours in the 2017 curriculum were reduced, the number of units and there were changes in unit names; while the subjects in the 2007 program were mainly focused on Turkish national history, in the 2017 program, Ottoman history gained weight; unlike 2007 program, in 2017, qualifications took place; the skills that were more numerous in the 2007 program decreased in number in the 2017 program; unlike the 2007 program, the

2017 program includes the values in detail; regarding the learning-teaching processes included in the 2007 program in detail, there was no example in 2017 on this subject; while the performance evaluation approach was dominant in the 2007 program, the main results in which the process-based evaluation came to the fore were reached in the 2017 program.

Keywords: Curriculum, document analysis, high school history lesson, history

Number of Pages: xiv + 79

Advisor: Prof. Dr. Melek akmak

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Araştırmanın Problemi.....	11
1.5. Sayıtlar	12
1.6. Sınırlılıklar	12
1.7. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II.....	14
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	14
2.1. Tarih Bilimi.....	14
2.2. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihçesi.....	15
2.3. Okul Programlarında Tarih Öğretimi	18
2.4. Tarih Öğretiminde Etkili Unsurlar	19
2.5. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihçesi.....	20
2.6. Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	23
2.6.1.Amaç ve Kapsamla İlgili Sorunlar	24
2.6.2. Ders Kitaplarının Niteliğinden Kaynaklanan Sorunlar	25
2.6.3. Tarih Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Sorunlar	25
2.7.Tarih Dersi Öğretim Programı.....	25
2.8. Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri	27
2.8.1. İdealizm (İdealistlik)	28
2.8.2. Realizm (Gerçekçilik)	29
2.8.3. Pragmatizm (Yararcılık)	30
2.8.4. Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk)	31
2.9. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri	32
BÖLÜM III	37
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
BÖLÜM IV	43
YÖNTEM.....	43
4.1. Araştırmanın Yöntemi.....	43
4.2. Araştırmanın Veri Kaynağı	45
4.3. Verilerin Analizi	46

4.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	47
BÖLÜM V	50
BULGULAR VE YORUM	50
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
5.3.1. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının(9. 10. ve 11. sınıf) Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Saati Sürelerinin Karşılaştırılması	53
5.3.2. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Yaklaşımlar Açısından Karşılaştırılması.....	57
5.3.3. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yeterliliklerin Karşılaştırılması	58
5.3.4. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Becerilerin Karşılaştırılması.....	59
5.3.5. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Değerlerin Karşılaştırılması.....	60
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
BÖLÜM VI	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	65
KAYNAKLAR.....	72

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Eğitimi Şekillendiren Felsefî Akımlar</i>	32
Tablo 2. <i>Analiz Kapsamında Yer Alan Tarih Dersi Öğretim Programları</i>	46
Tablo 3. <i>Araştırma Matris Örneği</i>	49
Tablo 4. <i>2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları</i>	51
Tablo 5. <i>2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanım Sayıları ve Ders Saati Sürelerinin Dağılımı</i>	52
Tablo 6. <i>9. Sınıf Tarih Öğretim Programlarının(2007 ve 2017) Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Saati Süreleri</i>	54
Tablo 7. <i>2007 ve 2017 Yılları 10. Sınıf Tarih Öğretim Programlarının Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Süreleri ve Oranları</i>	55
Tablo 8. <i>2007 ve 2017 Yılları 11. Sınıf Tarih Öğretim Programlarının Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Süreleri ve Oranları</i>	56
Tablo 9. <i>2007 ve 2017 Tarih Öğretim Programlarında Yaklaşımların Karşılaştırılması</i> ...	58
Tablo 10. <i>2007 ve 2017 Yılları Tarih Öğretim Programlarında Yeterlilikler</i>	59
Tablo 11. <i>2007 ve 2017 Yılları Tarih Öğretim Programlarında Beceriler</i>	59
Tablo 12. <i>2017 Tarih Öğretim Programında Değerler</i>	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlar	24
<i>Şekil 2.</i> Dokuman analizi aşamaları	44
<i>Şekil 3.</i> Verilerin Toplanması Değerlendirilmesi Aşması.....	47
<i>Şekil 4.</i> 2007 Tarih Dersi öğretim programında etkinlik örneği	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

21. yy. toplumların ve insanların ihtiyaçlarının hızla değiştiği bir dönem olmuştur. Değişen ihtiyaçları gidermede eğitimin çok önemli rolü bulunmaktadır. Eğitim faaliyetleri aracılığıyla kişiler çağın gerekliliklerine ayak uydurabilir gelişmişliğe ulaşmaktadır. Eğitim yıllar içerisinde, geçmişten günümüze, çeşitli eğitimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Fichte'ye göre “eğitim çocuğa tüm kabiliyetlerinin farkına varıp o konuda ustalaşması için imkan tanımak” tır. Bir çocuk yetişkinliğe ulaşırken elde etmiş olduğu tüm birikimler aslında yeteneklerinin tamamıdır. Eğitim ve öğretimin en temel amacı çocukların yaşadığı topluma faydalı bir birey olarak yetiştirmesini sağlamaktır. John Locke'a göre ise “Eğitimin ve öğretimin amacı öğrencilerin beynine bilgi yüklemek değil, aksine onlarda zaten doğuştan var olan düşünebilme, karar verebilme, idrak edebilme ve tahlil yapabilme gibi yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktır” (Senemoğlu, 2003).

İnsanın yaşadığı toplumda bir birey olarak istediği yere gelebilmesi ancak doğuştan var olan potansiyelini doğru bir şekilde kullanması ile mümkün olmaktadır. Bu potansiyelin en yüksek derece verimlilik ile kullanılabilmesi ise yalnızca eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Genel tanımı yapıldığında eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı aracılığıyla bilinçli olarak istenilen yönde değişikliğin ortaya çıkarılma sürecidir (Ertürk, 2013, s. 12).

Eğitim insanın kişiliğini besleme süreci olarak kabul edilir. Ertürk'e (2013) göre “eğitim, kişilerin davranışlarında kendi deneyimleri aracılığıyla kasıtlı bir şekilde istenilen yönde değişimlerin oluşturulma sürecidir” (Ertürk 2013,s.13). Taşpınar'a (2017, s. 1) göre ise “eğitim kişilerin kazanmaları istenilen davranışları kazanmasının sağlandığı, aktif bir şekilde ömür boyu devam etmekte olan bir süreçtir”.

Eğitimin en önemli amacı kişilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlamak ve onları geleceğe hazır hale getirmektir (Fidan, 2012, s. 4). İnsanlar doğdukları andan itibaren birtakım özelliklerle donanımlı olarak dünyaya gelmiştir ancak bu özelliklerin açığa çıkabilmesi yalnızca eğitim sayesinde olmuştur. Bundan dolayı eğitim geçmişten bugüne tüm insanlık için vazgeçilmesi mümkün olmayan bir süreç olarak ele alınmıştır.

Eğitim toplum genelinde yaygın olarak ‘insanın benliğini doyurma süreci’ ve ‘sermayeye yapılmakta olan bir yatırım’ olarak kabul edilmektedir. En genel manada bakıldığında ise “istenilen bir davranışı oluşturma, davranışı istenilen yönde değiştirme ya da kişiyi istenilen yönde kültürleme süreci”dir (Senemoğlu, 2003, s. 7).

Günümüzde toplumlar tarafından eğitime çok büyük önem verilmektedir. Eğitim, medeniyeti geliştiren temel yapı taşıdır. Bundan dolayıdır ki eğitim sürekli olarak farklı şekillerde tanımlanır ve uygulanır. Tüm bu sebeplerle eğitime tek boyutlu olarak ve herhangi bir ideolojik görüşe bağlı kalınarak yaklaşılamaz. Eğitim tüm boyutları ele alınarak düşünülmeli ve değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirmenin doğru bir şekilde yapılabilmesi için ise eğitimin tarihinin süreç içerisindeki değişimi ve gelişimi dikkatli bir şekilde takip edilmelidir.

Her ülkenin kaderi aslında o ülkenin uyguladığı eğitim sistemiyle doğru orantılıdır (Akınoğlu, 2005). Ülkelerin eğitim faaliyetleri o ülkeler tarafından hazırlanmış olan programlar dahilinde örgün ve yaygın olacak şekilde yürütülür. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda eğitim programlarında köklü değişimler yaşanmıştır (Aktaş, 2013). Ayrıca eğitimle ülkelerin siyasal yapıları arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Eğitim ülkelerin siyasal yapılarından etkilenebilir ancak yetiştirmiş olduğu insan gücü sayesinde de etkilenen bu yapıların değiştirilmesini sağlayacak güce sahiptir.

Eğitim hangi değer ve bilgilere sahip, ne tür ideallerle donatılmış insan yetiştirileceğinin tespiti ile yapılır. Eğitim kurumlarını oluşturan ögeler bu ilkeler doğrultusunda tasarlanır. Eğitim bağımsız bir bilgi edinme süreci değildir. Süreçte yaşanan bilgi aktarımı bazı kurumların etkisi altında kalmaktadır. Bu kurumlardan en önemlisi ise devlettir. Devletin temel görevi toplumun kültürel ve ahlaki düzeyini yükselmektir. Bunu gerçekleştirebilecek temel kurum ise okuldur. Okulların en önemli görevi ideolojik olarak örtük veya açık eğitimsel işlevlerini yerine getirmektir. Bu özelliklerinde dolayı da eğitim devlet tarafından sürekli müdahaleye uğramaktadır (Güven, 1999, s. 36). Devletin yaptığı her müdahaleyle ders kitapları ve öğretim programları sert bir şekilde düzenlenmiş olur. Devlet eğitim

kurumlarına gereken tüm mali yardımları yapar bunun yanı sıra okullarda neyin nasıl öğretileceğine dair kararları verir ve bunların denetlenmesini yapar.

Eğitim çeşitli felsefi yaklaşımlara göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Buna göre örnekler vermek gerekirse; realizme göre eğitim, *kişinin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve kültürel mirasın doğru bir şekilde aktarılması süreci*; pragmatizme göre eğitim, *yaşanmışlıklar neticesinde kişinin eski davranışlarını ve sahip olduğu özelliklerini değiştirebilme süreci*; varoluşçuluk felsefesine göre eğitim, *insanı varabileceği en üst seviyeye ulaştırma sürecidir* (Gurbetoğlu, 2015, s. 15).

Tüm tanımlarında da vurgulandığı üzere eğitim sürecinin planlı ve programlı yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu süreçte istenilen yönde davranış değişikliğinin oluşturabilmesi için ise ilk olarak bu istenilen davranış değişikliğinin neler olduğu ve değiştirilecek olan bu davranışların sınırları belirlenmelidir. Kişinin kendi yaşamı aracılığıyla yenilikleri ortaya çıkarılabilmesi için uygun olacak ortama ve verilmesi amaçlanan eğitime uygun bir programın önceden hazırlanmış olması gereklidir.

Eğitim ve öğretim genel bir çerçevede değerlendirildiğinde, istenilen ve hedefe uygun bir şekilde bilgi, beceri, anlayış ve davranış değişikliğinin kazandırılmasını hedefleyen, bunun yanı sıra bireylerin yaşantıları neticesinde hedeflenen amaçları kazanabilmesi için uygun bir ortamın ve gerekli olan koşulların hazır edilebilmesini sağlayan bir süreç olma özelliği dikkat çekicidir. Eğitim faaliyetlerinin belirli amaçlar doğrultusunda, daha önceden belirlenmiş olan bir plan ve program çerçevesi içinde bilinçli şekilde yapılması gerekliliği öğretim programlarını ortaya çıkarmıştır (Aksoy, 2013). Öğretim programları ise, eğitim programlarına paralel bir şekilde, her bir derse ait uzak ve yakın hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi, belirlenmiş olan bu içeriğin öngörülen süre içerisinde bitirebilmesi için planlamanın yapılması gibi konularla öğrenme sürecine kılavuzluk yapmaktadır.

Her ülkenin kaderi aslında o ülkenin uyguladığı eğitim sistemiyle doğru orantılıdır (Akınoğlu, 2005). Ülkelerin eğitim faaliyetleri o ülkeler tarafından hazırlanmış olan programlar dahilinde örgün ve yaygın olacak şekilde yürütülür. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda eğitim programlarında köklü değişimler yaşanmıştır (Aktaş, 2013).

Eğitim programı, öğrenene gerek okuldaki yaşantısında gerekse okul dışındaki hayatında planlanmış çeşitli aktiviteler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları mekanizması olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017). Varış (1996), eğitim programının bir bütün olduğundan

bahsederek “eğitim programı, bir eğitim kurumu tarafından çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan, ulusal eğitimin ve kurumun hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri içine almaktadır” (s. 16) şeklinde tanımlamaktadır. Varış’a göre ders dışı faaliyetlerden olan kol çalışmaları, okul gezileri, özel günlere yönelik yapılan kutlamalar, kısa kurslar, sağlık, rehberlik gibi hizmetler ve etkinlikler eğitim programının içinde bulunmaktadır.

Eğitim programının tamamlayıcı unsuru olan öğretim programının ise farklı şekillerde tanımları yapılmaktadır. Öğretim programları, eğitim programlarının içeriğinde yer almakta olup eğitim programlarının belirlenen hedefleri doğrultusunda, belli bir öğretim kademesi için işlenmesi planlanan konuların, bu konuların amaçlarının, konunun anlatımı süresince kullanılacak olan araçların gereçlerin, konu için ayrılacak olan ders süresinin, dersin içeriğine uygun olan yöntem ve teknikler yoluyla değerlendirilmesi durumlarının gösterildiği bir plan şeklinde tanımlanmaktadır (Gürol, 2004, s. 6). Bir öğretim programı öğrenciye öğretim yoluyla verilebilecek olan tüm hedefleri, bu hedeflerden her birine ait gözlenmesi mümkün olan önemli davranışları içermelidir (Yılmaz ve Sünbül, 2004).

Bireyin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda eğitim alması ve kişinin kendini gerçekleştirebilmesi (yani doğuştan gelen potansiyelini en yüksek şekilde kullanabilmesi) için eğitim her toplumda ve birey için hayatının her anında gerekli olan bir ihtiyaçtır (Kay, 2007). Tüm dünya genelinde yaşanmakta olan teknolojik gelişmeler ve bu doğrultuda yaşanan toplumsal değişimlerin sonucunda yaşamın her bir kısmında bir yeniliğin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Kay’a (2007, s. 577) göre;

Değişmekte olan dünyanın ve toplum yaşamının getirdiklerine ayak uydurabilmek ve var olan problemlerin çözümünün etkili bir biçimde yapılabilmesi için eğitimde çeşitli yeniliklerin yapılması gereklidir. Tüm dünyada yaşanmakta olan hızlı değişimler ve yenilikler her alanı etkilediği gibi eğitim alanında da bir takım yenilikleri de beraberinde gerektirmektedir. Bahsedilen yenilikler özlem veya istek değildir tüm bunlar toplumsal bir gereksinim ve zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Eğitimde yapılacak olan bir reform sadece gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeleri ilgilendiren bir konu değil, aynı zamanda gelişmiş ülkeler için de gerekli olan bir konudur (Erdem, 1998). Ülkemizde de bahsedilen bu değişimlere ayak uydurabilmek ve çağın gerisinde kalmamak için birden fazla yenilik yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Yapılan yeniliklerden eğitim programlarıyla ilgili olanlara bakıldığında, özellikle 2000’li yıllardan sonra hız kazanmış olduğu göze çarpmaktadır. Eğitimin temel felsefesinde güncellenmenin yapılmasının yanı sıra eğitim programları da ele alınmış ve bu güncellemeye bağlı olarak öğretim programlarında da çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Var

olan programlardaki eksiklikler ve zamana bağılı olarak yaşanmakta olan gelişmeler, programlarda çeşitli güncellemelerin yapılmasına neden olmaktadır (Aksu, 2008).

Öğretim programları toplumsal kalkınma modelleri ve genel eğitim hedeflerindeki değişimler çerçevesinde belirli aralıklarla güncellenmektedir. Türkiye’de 1924 yılından 2017’ye kadar on beş farklı tarih öğretim programı yayınlanmıştır (Şimşek, 2017). 1923-1930 yılları arasında ilk ve orta öğretim müfredatlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu yeni programlar 1926 yılında kurulan Milli Talim ve Terbiye Dairesi bünyesinde hazırlanmıştır (Akyüz, 2007). 1924’de öğrencilere Türklük bilinci kazandırmak amacıyla Tarih öğretim programı oluşturulmuştur (Çapa, 2017). 1930’larda Tarih öğretim programları Türk tarih tezi etkisiyle yeniden hazırlanmıştır. Bu tezin amacı Anadolu’nun Türk yurdu olduğunu ispatlamaktır (Ersanlı, 2003, s. 108). 1970’li yıllarda öğretim programlarında Türklerin İslam tarihindeki önemine vurgu yapılmaya başlanmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 22). 1993 yılında çıkarılan yeni programda ise Avrupa Tarihi, Dünya Tarihi ve Eski Çağ Tarihi gibi konular oldukça azaltılmıştır. Programın yoğunluğu Anadolu ve Türkiye tarihine ayrılmıştır (Yazıcı, 2017, s. 216). 2000’li yıllarda Türk eğitim sisteminde köklü değişimler yaşanmıştır. Davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı yaklaşıma bıraktığı bu değişimler 2005 yılında ilk öğretim programlarında 2007 yılında da ortaöğretim programlarında kendini göstermektedir (Şimşek ve Yazıcı, yıl s. 27). 2007 yılında uygulanmaya başlayan Tarih Öğretim programlarında ilk defa ‘tarihsel beceriler’ üzerinde durulmuştur. Temel becerilerin yanı sıra, Tarihsel Kavrama, Tarihsel analiz ve Kronolojik düşünme, Tarihsel sorgulama, karar verme, araştırma gibi becerilerin öne çıktığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). 2007 öğretim programında ki en temel yapısal değişiklik ise Osmanlı Tarihi, İslam Tarihi ve Genel Türk Tarihi gibi derslerin müfredattan çıkarılması yerine Tarih9, Tarih10, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerinin 2008 yılında yapılan bir güncelleme ile eklenmesi olmuştur (MEB, 2007).

2007 yılında yayınlanan tarih öğretim programı 2008 ve 2009 yıllarında güncellenmiştir. 2017 yılında mevcut programın öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki eksiklikleri gidermek amacıyla ortaöğretim tarih öğretim programı tekrar yenilenmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017).

Ülkemizde öğretim programlarını etkileyen gelişmelerle, Tarih dersi öğretim programlarının da çeşitli zamanlarda gözden geçirilip özellikle 2004 yılı sonrasında yapılan güncellemeler dikkat çekmektedir. Oluşturulmuş olan yeni programda

yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş, davranışların yerini kazanımlar almış ve ayrıca bilişsel gelişim dikkat çeken bir unsur olarak öne çıkmıştır (TTKB, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımın dünya genelinde öne çıkması ile eğitimde bir revizyona gidilmiş ve öğretim programları üzerinde de yapılan bu revizyona uygun çalışmalar başlatılmıştır. Bu bağlamda 2005-2006 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış olan yeni öğretim programlarının tüm ülke genelinde uygulanmasına ise 2006-2007 eğitim öğretim yılı itibariyle başlanmıştır. Ülkemizde tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla 2004 yılında ortaöğretim ders programları yenilenmiş ve yapılandırmacı öğrenme kuramının temel olarak alındığı yeni programlarla birlikte öğrenci merkezli olacak şekilde tasarlanmıştır. Yenilenmiş olan ortaöğretim programlarından biri de 2007 yılında yayınlanmış olan Tarih Dersi Öğretim Programı'dır. Yeni Tarih dersi programında, bilginin sahip olduğu değer ve öğrencilerin daha önceki yaşamlarına getirmiş oldukları deneyimler dikkate alınarak öğrencilerin hayata etkili bir şekilde katılımını, doğru şekilde karar verebilmelerini, sorun çözebilmelerini sağlayan, destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım benimsenmiş olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2007, s. 8).

2011 yılında yapılan değişiklikle de tarihsel düşünme becerileri detaylı olarak ele alınmıştır (MEB, 2011). 2007 yılından itibaren hazırlanmış olan tarih öğretim programları ile birlikte 2011 yılında gerçekleştirilmiş olan düzenlemeyle daha önceki Tarih öğretim programlarında benimsenmiş olan davranışçı yaklaşımdan tamamen vazgeçilmiştir. Ancak son yıllardaki değişmelerin ve gelişmelerin etkisiyle ortaya çıkmış olan yeni ihtiyaçlar eğitim-öğretim anlayışlarından öğretim programlarının dahil olduğu birçok alana kadar değişimleri ve dönüşümleri zorunlu hale getirmiştir (Dinç ve Doğan, 2010). Tarih öğretim programlarında yenilenmenin yapılması konusundaki çalışmalar, ilk meyvesini 2016 yılı içerisinde vermiş ve öğretmen, akademisyen ve sivil toplum kuruluşları gibi birçok katılımcının program geliştirme sürecine katılmasıyla taslak bir öğretim programı yayınlanmıştır. Bu programla ilgili alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 2017 yılı içerisinde yeni bir Tarih öğretim programı yayınlanmıştır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021).

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl bilginin hızla çoğaldığı, iletişim ve haberleşmenin kolaylaştığı bir yüzyıl olmuştur. Bu yüzyılda bilgi edinmek kadar öğrenilen bu bilgilerin nasıl kullanılacağına

önemi de ortaya çıkmıştır. Düşünen, sorgulayan, üreten ve eleştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gelişmelerle eğitimin günlük yaşamdaki rolü de değişime uğramaktadır (Özdemir, 2009). Gelişimi bu denli hızlanmış olan bir sürecin daha önceden belirlenmiş olan amaçlara, plan ve programlara uygun bir şekilde düzenlenmesi, en önemli koşullardan biridir. Bu kısımda devreye girmekte olan eğitim programları, ulusal ve uluslararası seviyedeki bir eğitimin ön koşulu olarak görülmektedir. Eğitim programlarının temeldeki amacı; hedef, içerik, öğrenme - öğretme süreci, eğitim durumları ve değerlendirme gibi öğeler aracılığıyla öğrenmeden elde edinilen kazanımları ve eğitim faaliyetlerini düzenlemektir. Milli eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesinde ilk aşama olarak sayılabilecek eğitim programları, toplumların ve bireylerin özelliklerine göre uygun olarak ortaya çıkan ihtiyaçların ve beklentilerin bilimsel alanda yaşanan her türlü gelişmelerle uyumlu bir hale gelmesini sağlayabilmektedir (Özdemir, 2009). Ortaya çıkan ihtiyaçların ve beklentilerin karşılanabilmesi için programların çeşitli zamanlarda değiştirilmesi ve hatta revize edilmesi gerekmektedir (Çelik, 2006).

Günümüzde eğitim kültürel, toplumsal, ekonomik, politik birçok faktörün etkisinde kalarak sürekli değişime uğramaktadır. Eğitim kurumları ve eğitim programları ise yaşanan bu değişimlerin etkisiyle sürekli olarak yenilenmektedir (Dinçer, 2003).

Okullarda eğitimin sistemli bir şekilde sürdürülebilmesi için ülkelerin ve dünyanın içinde bulunduğu şartlara uygun eğitim programları hazırlanmaktadır. *Eğitim programı*, kişilerde istenilen şekilde bir davranış değişikliğinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılacak olan bütün faaliyetlerin önceden planlaması için yapılan çalışmalar olarak açıklanmaktadır (Kılıç, 2003). Diğer yandan eğitim programı, bir eğitim kurumu tarafından, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanmakta olan, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük olarak tüm etkinlikleri içine almaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Bahsedilen bu nedenlerden dolayı programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu yapılacak olan bu etkinliklerin hangi çerçeve kapsamında yürütüleceğinin gösterilebilmesi açısından önem arz etmektedir (Melanlıoğlu, 2008). Eğitimde elde edilecek olan başarı uygulanması planlanan programın niteliği ile yakından alakalı olup hedeflenen program milli eğitimin amaçlarını en iyi şekilde yansıtacak nitelikleri içermelidir. Programların bu niteliklere sahip olması ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi için sürekli olarak yenileme çalışmaları yapılmaktadır. Bu sayede hem eğitim programları yenilenmekte hem de aynı zamanda eğitimin kalitesini de artmaktadır (Girgin, 2011).

Çağdaş eğitim programları hedef davranışlar, öğretme durumları, ölçme ve değerlendirme gibi çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Bu öğelerle, eğitim programlarının geliştirilebilmesi oldukça önem taşımaktadır. Programların planlandığı şekilde hayata geçirilememesinde bahsedilen bu öğelerde oluşan aksaklıkların ve eksikliklerin büyük rolü bulunmaktadır. Program geliştirme uzmanları tarafından öncelikle programların bu boyutları ve çevre, insan, araç-gereç ve ekonomik özelliklerin dikkate alması gerekmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

Öğretim programları, öğrencilerin sahip olması istenen davranışların standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine kadar, her türlü çalışmaya rehberlik etmekte ve adeta bir aracı gibi rol üstlenmektedir (Varış, 1996). Bilgi edinmenin geçmişe göre daha kolay olduğu günümüzde bilgiyi kullanma, üretme ve geliştirme gibi beceriler ön plana çıkarken bunların yanı sıra toplumun geri kalanıyla beraber mutluluk içinde bir yaşam sürdürebilmek gibi öğrencilerin ihtiyacı olan temel becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla okullarda gerçekleştirilmekte olan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ana çerçevesi olan eğitim öğretim programlarında temel beceriler konusuna da gereken yeri vermek ve gerekli önemi göstermek gerekmektedir.

Öğretim programlarının istenilen insan niteliklerinin kazandırılmasında bir araç olduğu düşünüldüğü zaman, programlarda kişilerin kazanması istenilen niteliklere ve becerilere yer verilmesi gerekmektedir (Ertürk, 2013). Ülkemizde uygulanmakta olan ilk ve ortaöğretim Tarih dersi programının günümüz eğitim sistemlerinin temel belirleyicileri olarak; kişide eğitim süreciyle ortaya çıkan ya da çıkacak olan değişimin kalıcı hâle getirilmesi, kişinin milli ve manevi değerleri benimseyebilmesi ve dünyada yaşanmakta olan değişimlere ayak uydurabilmesi olarak kabul edilmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda belirlenmiş genel amaçlara eğitim ile ulaşılabilmesi için, öğretim programlarının amaç, kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme gibi aşamalarının nitelikli olacak biçimde hazırlanması önem taşımaktadır.

Devletlerin en önemli görevlerinden biri de vatandaşlarının kültürel ve ahlaki düzeylerinin yükselmesini sağlamaktır. Bu görevi gerçekleştirebilecek temel kurum ise okullardır. Okullar örtük veya açık olarak uyguladıkları eğitimsel işlevlerini sürekli kültürel bir miras olarak aktarmaktadır. Kültürel mirasın aktarımında MEB tarafından tespit edilen öğretim programları önemli bir rol oynamaktadır.

Kültürel aktarımın sağlanmasında, özellikle Tarih dersi kapsamında hazırlanan öğretim programı önemli bir yere sahiptir. Temel eğitim, toplumda bulunan tüm vatandaşların sahip olmaları gereken ortak bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasının hedeflendiği örgün eğitimin bir aşamasıdır (Gediklioğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında temel eğitimin amaçlarının ülkemizde yaşamakta olan her bir vatandaşın kazanması beklenen özellikleri içerdiğini söylemek mümkündür.

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar geçen sürede temel eğitimde kullanılan programlar dönemin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde belirli zamanlarda değiştirilmiştir (Gözütok, 2003). Daha önce yapılmış olan programların incelenmesi ve yeni oluşturulacak olan bu programların yapılmış olan incelemelerden elde edilecek verilerden faydalanılarak geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Program geliştirme uygulamalarında programların yeniden incelenmesi, değerlendirilmesinin yapılması ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgilerden faydalanılarak yeni bir düzenleme yapılarak eski programın geliştirilmesini gerektirmektedir (Varış, 1996). Uygulanmakta olan öğretim programlarına yönelik yapılan incelemeler ve araştırmalar da, program geliştirme için yapılan çalışmalara büyük katkılar sağlamaktadır. Tüm bunlarla birlikte; oluşturulan programlara ilişkin verilmiş olan kararlar ve bu kararlara yönelik yapılan uygulamalar, daha önce verilmiş olan kararlardan ve uygulamalardan etkilenmektedir. Ancak bugün verilmiş olan bu kararlar yarın verilecek olan kararları ve bu kararlara yönelik olarak yapılacak uygulamaları elbette etkileyecektir (Ünal ve Ünal, 2010).

Türk Milli Eğitimi'nin esas hedeflerini içeren ve çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun olarak düzenlenmesi amaçlanan yeni ilk ve ortaöğretim programları hazırlama görevi Milli Eğitim Bakanlığı'nın başlıca birimlerinden biri olan Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) tarafından üstlenilmiştir. Yapılandırmacılığı esas öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak benimsemiş olan TTK, yapılacak olan değişikliklerin aşağıdan yukarıya ilkesiyle uygulamaya konulması amacıyla öncelikle ilköğretim programlarını hazırlamıştır. Sekiz yıl boyunca yapılacak olan zorunlu öğretim boyunca okutulacak olan her bir dersin öğretim programları öğretmenler, akademisyenler ve bakanlık personelleri tarafından oluşturulmuş olan alt çalışma grupları tarafından hazırlanmıştır. Birinci ve beşinci sınıflar için olan ilköğretim birinci kademe programlarının hazırlanması 2004 yılında bitirilmiş ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılının başlamasıyla uygulamaya geçilmiştir. 2006, 2007 ve 2008 yıllarında ise aşağıdan yukarı ilkesine bağlı kalınarak sırasıyla altıncı, yedinci ve sekizinci

sınıfların yeni programları okullarda uygulanmaya koyulmuştur. 2007–2008 eğitim-öğretim yılının başlamasıyla birlikte dokuzuncu sınıflarda okutulması düşünülen çeşitli derslerin programlarının hazırlanması için görevlendirilmiş olan alt çalışma gruplarından bir kısmı ilgili programların ilk taslaklarını 2006 yılında bir kısmını ise 2007 yılında bitirmişlerdir. On ve daha sonrasındaki sınıflarda okutulacak olan kalan diğer derslerin programları ise 2007 senesinden sonra bitirilmiş, çeşitli sorunların olduğu düşünülen bazı programlarda ise birkaç değişiklik yapılmıştır. Ayrıca, MEB tarafından alınmış olan karar neticesinde üç yıl olarak devam eden ortaöğretim süresi dört yıla çıkarılmış, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle liseye kayıt yaptıracak olan tüm öğrencilerin, bu değişiklik sonucunda dört yıl boyunca lise eğitimine tabi tutulmaları kararı alınmıştır. Bahsedilen tüm bu değişikliklerin esas hedefi eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırarak değişen koşullara uyum sağlamaktır. BU noktada tüm derslerin programlarında olduğu gibi, Tarih dersi programlarında da çeşitli değişiklikler yapılmıştır. İlk ve ortaöğretim programlarının içeriklerinde Tarih derslerinin yeri her ne kadar korunmuş olsa da, haftalık ders saatlerinde ve bu derslerin içeriklerinde bazı değişiklikler yapılması uygun görülmüştür (Dinç, 2009).

Bu araştırmada Tarih öğretim programında gerçekleştirilmiş olan yapısal değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca 2009 yılında gerçekleştirilmiş olan güncelleme ve 2013 yılında tekrar daha kapsamlı olacak şekilde yapılan içerik değişikliklerinin (kazanımların ve konu değişikliklerinin incelenmesi) ve 2018 yılında yapılan son güncellenmeyle de değişimlerin neler olduğunun ortaya çıkarılması da bu çalışmanın amaçları arasında bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yapılandırmacı öğrenmenin uygulandığı ve 2007 yılından itibaren uygulanan Tarih dersi öğretim programı ile 2017 yılında güncellenen Tarih dersi öğretim programını kazanımlar, (hedefler), içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirme öğeleri bağlamında temel özelliklerini belirleyerek, programlar üzerinde karşılaştırmalı analizini gerçekleştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde Tarih Dersi Öğretim Programları üzerinde yapılan çalışmaların genellikle makale olarak yayımlandığı görülmüştür. Bu tez çalışmasının daha önce uygulanmış olan Tarih dersi öğretim programlarının kapsamlı analizini içermesi önemlidir. Bu çalışmanın Tarih dersi öğretim programları konusunda yeni yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlaması ve araştırmanın sunduğu verilerden Tarih dersi öğretim programlarının geliştirilmesi ve yenilenmesi çalışmalarında yararlanılması umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi: “2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim programları (9.10.11.sınıflar) genel amaçlar, kazanımlar (hedefler), içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) ve ölçme-değerlendirme boyutlarının temel özellikleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu temel probleme dayalı olarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının (9. 10.ve 11. sınıflar) genel amaçları nelerdir? Genel amaçlar açısından programların benzer ve farklı yönleri nelerdir?
2. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının(9. 10. ve 11. sınıflar) kazanım sayıları dağılımı nasıldır? Kazanımlar için belirlenen ders saatlerinin benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının (9. 10. ve 11. sınıflar) içerik açısından ((üniteler, değerler, yeterlikler, beceriler) benzer ve farklı yönleri nelerdir?

4. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının(9. 10. ve 11. sınıflar) öğrenme-öğretme süreçleri açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?
5. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının(9. 10. ve 11. sınıflar) ölçme-değerlendirme açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?

1.5. Sayıtlar

Araştırmada, bu çalışma kapsamında ulaşılan ve doküman analizine tabi tutulan 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının (9. 10. ve 11. sınıflar) araştırma sorularına yönelik yeterli veriyi sağladığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlar, kazanımlar (hedefler), içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) ve ölçme-değerlendirme öğeleri üzerinde yapılan analiz ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumu tarafından çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik sağlanan milli eğitimin ve kurumun hedeflerinin gerçekleşebilmesine dönük bütün etkinliklerin, özel gün kutlanmalarının, gezilerin, kısa kursların, rehberlik, sağlık vb. hizmetlerin ve bu fonksiyonların belirli bir çerçeve içine girmesi olarak adlandırılmasıdır (Varış, 1996, s. 18).

Öğretim Programı: Bir ders içinde öğrencilerin ulaşması istenen hedefleri, bu hedeflerin içerdiği davranışları, davranışların kazandırılması üzerine düzenlenecek olan eğitim durumlarını ve davranışların ne ölçüde kazandırılacağını ortaya çıkarılabilmesi için sınav durumlarını kapsamakta olan gelişime açık ve birçok yönü etkileşim içinde olan öğelerin tamamıdır (Senemoğlu, 2003, s. 8).

Ders Programı: Öğretim programlarının içinde yer alan ‘bilgi kategorilerinin, disiplinlerinin’ ve etkinlik kısımlarının eğitim amaçlarıyla alakalı olarak özel amaçların da gerçekleştirilmesi için öğretim ilkelerini, konuların alt bölümlerini ve bunların değerlendirme temellerini içermekte olan ve eğitim öğretim programlarında bulunan temelleri öğrencilerin davranışları haline getiren programdır (Varış, 1996, s. 18).

Doküman analizi: “Belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir” (Karasar, 2008, s.183).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Araştırmanın kuramsal çerçevesi bağlamında Tarih bilimi, Türkiye’de Tarih Öğretimin Tarihçesi, Tarih Öğretim Programının Felsefi Temelleri, Tarih Dersi ve Öğretimi, Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Tarih Öğretim Programı başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Tarih Bilimi

İnsanlığın geçmişini öğrenme hevesi bireylerin yaşadıkları toplumlardaki hayatlarında önemli bir yere sahip olmuş ve bu sayede tarih bilimi ortaya çıkmıştır. İnsanlık kültürel bir varlık olarak çeşitli aşamalardan geçerek zaman içerisinde var olmuştur. Bu nedenlerle de tarih insan doğasında vazgeçilemez bir değer olmuştur. İlk yıllarda sözlü olarak başlayan tarih ilerleyen zamanlarda sistematik bir bilim haline gelmiştir. Çok geniş ve kapsamlı bir çalışma alanına sahip olan tarih biliminin kesin ve net bir tanımı yapılamamasına rağmen alanyazında bazı tanımlamalar mevcuttur.

Özbaran (2015, s. 11) tarihin iki anlam taşıdığını belirtmiştir. İlk anlamına göre tarihi “gerçekleşmiş olduğuna inanılan ancak henüz ortaya çıkarılmamış ya da tarihçiler, uzmanlar veya yorumcular tarafından biçimlendirilmesi yapılmamış, keşfedilmemiş geçmiş”; ikinci anlamına göre ise “geçmişle uğraşmakta olan kişilerin çeşitli delillere ve belgelere dayanmasıyla kurulmaya ve şekillendirilmeye çalışılan geçmişin imgesi” olarak açıklanmaktadır.

Tarih başka bir tanım ile, geçmişin algılanmasıyla olayların düşünce akımlarının bir araya getirilerek, kavramanın bugün ve gelecek arasında köprü kurulmaya çalışılmasının çeşitli yolları olarak açıklanmıştır (Ersanlı, 2003, s. 13).

Tarih bilimi, geçmişte yaşanan her şey için ‘gerçek tarih ve gerçek tarih ile yapılan araştırmalar’ olmak üzere iki şekilde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Gerçek tarih, insanların yaşayışlarına bağlı olarak sürekli değişken bir yapıdadır. Geçmişte yaşanan olaylardan tarih araştırmacısına kalan ise belgeler ve kronikler gibi metinlerdir. Bu olaylar zaman içerisinde oluşan olguları meydana getirmektedir. Bazı tarihçilere göre ise tarih, bilimlerin üstünde hepsini kapsayan oldukça geniş bir çalışma alanı olduğundan, ise tarih yalnızca bir bilim olarak nitelendirilmemelidir yalnızca bir bilim olarak nitelendirilmemelidir (Kaya vd., 2013).

Carr (2005, s. 42); tarih bilimini tarihçiyle tarihte yaşanan olaylar arasında kesintisiz bir biçimde karşılıklı olarak etkileşim süreci ve bugün ile geçmiş arasında asla bitmez olan bir diyalog olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda insan ve insanı ilgilendiren her şey tarihin konusu içinde bulunmaktadır. İnsan ve tarihi birbirinden ayırmak imkansız olup, bu iki kavram iç içe geçmiş durumdadır. Tarih insanların kimliklerini ve geçmiş yaşantılarını günümüze taşıyan temel yapıdır.

Tekeli (2001, s. 14), de insanın kendini geçen süre zarfında bir değerlendirme içine sokması ve tarih öğrenmenin gerekliliği ve tarih bilincine işaret etmiştir.

Tarih, insanlar arası ilişkilerden ve toplumsal süreçlerden beslenmektedir. Sosyal bilimlerin arasında tarihin görevi, toplumların nereden gelmiş ve nereye doğru gitmekte olduklarını açıklamasının yanı sıra aynı zamanda toplumlara bir yol gösterici niteliğinde olmaktır (Carr, 2005). Tarih bilimi günümüzün sosyal, politik, kültürel, ekonomik ve endüstriyel temelini açıklamaktadır. Bunun yanı sıra günümüzde yaşanan olayların nedenlerini anlayabilmek için bu olayların hangi şartlarda geliştiğini bilmemizi sağlar ve tarih geçmiş-bugün-gelecek arasındaki bağlantıyı kurmamızı yarayan en önemli araçtır. Bugünü bilmek ise geleceği anlamamıza günümüzün geleceği nasıl etkileyeceğini anlamamıza yardımcı olur (Öztürk, 2009).

2.2. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihçesi

Osmanlı Devletinde birçok bölgesel ve dinsel farklılık bulunmakla beraber bu farklılıkları eriterek bir üst kimlik olan Osmanlılık bilinci oluşturma böylelikle padişaha bağlılığı artırma amacı güdülmüştür. Bu doğrultuda Tanzimat’ın Batılılaşma çabaları içinde 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Osmanlı eğitim sistemi müfredatında tarih derslerinin de yer aldığı görülmektedir. Tanzimat dönemi ile beraber müfredata giren tarih

dersleri Abdülhamit döneminde çeşitli nedenlerle sınırlandırılmış ve ideolojik amaçlara hizmet eder duruma getirilmiştir. II. Meşrutiyetinin ilanı ile tarih üzerindeki baskılar azaltılmış ve ilköğretimde tarih dersine yer verilmiştir. Fakat bu dönemde tarih ders kitapları Batılı ülkelerden çeviri şeklinde olduğu için özgün bir tarih öğretimi oluşturulamamıştır (Akyüz, 2007).

II. Meşrutiyet döneminde tarih öğretimi ile ilgili güçlü bir canlanma dikkat çekmektedir. Bu dönemde Osmanlı ve İslam tarihinden başka genel uygarlık tarihi müfredatta yer almıştır. 1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı'nda adı geçen Mekatibi İptidaiye de tarih derslerinin okutulmaya devam edildiği görülmektedir (Akyüz, 2007).

Cumhuriyet Dönemi'nde Türk Tarih Tezinin de etkisiyle programda Türkçülük öne çıkmaktadır. 1957-1976 dönemi müfredat programlarında İslam Tarihi ve Türk Tarihine daha yoğun yer verilmiştir. 1975 yılında ise tarih derslerine Türkiye Cumhuriyeti Tarihi de eklenerek önemli bir değişiklik yapılmıştır. On iki Eylül dönemi ile birlikte tarih dersi müfredatında bazı değişiklikler yapılmış ve dersin adı Milli Tarih olarak değiştirilmiştir. Türk Tarih Tezinden sonra belirginleşmeye başlayan Türkçülüğün etkisi 12 Eylül ile birlikte Türk-İslam sentezi olarak devam etmiştir (Koçak, 1998, s. 43).

Cumhuriyet'in ilk senelerinden itibaren tarih öğretim programlarında çeşitli zamanlarda yenilemeler yapmak istenmişse de çeşitli eklemeler ve çıkartmalar dışında önemli sayılabilecek bir geliştirilmeye tabi tutulmadığı görülmektedir. Oysaki geçen süre zarfında dünyadaki tarih anlayışında büyük değişimler olduğu gibi, yaşanan bu yeni değişimlerden yola çıkarak yapılmış olan yeni araştırmaların neticesinde tarih bilginimizin de değişimlere ve gelişimlere uğradığı ve bu sebepten dolayı tarih programları üzerinde yeniden esaslı bir çalışma yapılmasının gereği belirtilen 1993 programı, yine de içerik olarak kendinden önce yapılmış olan tarih öğretim programlarının çok dışına çıkamamıştır (Akyüz, 1998). Tüm bunların yanı sıra yapılan yeni programla, Tarih I ve Tarih II derslerinin yanı sıra Genel Türk Tarihi, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi gibi derslerin eklenmesi gibi yapısal olarak önemli bazı değişiklikler öngörülmüştür.

2000'li yıllardan itibaren Türk eğitimi sistemi, dayanmış olduğu felsefi temellerle birlikte önemli sayılabilecek bir değişim sürecine girmiştir. İlköğretimde 2005 yılıyla, ortaöğretimde ise 2007 yılıyla birlikte uygulanmaya başlanmış olan bu değişim süreciyle kaynağını pozitivist felsefeden almakta olan davranışçı yaklaşımın yerine post modern ilkelere dayanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmeye başlanmıştır. Davranışçı

yaklaşımında bilgi öğretmenin anlatımına dayanmakta ve bilginin kaynağı sadece ders kitapları olurken öğretmenken; yapılandırmacı anlayışta bilgi, sınıf ortamında etkinlikler vasıtasıyla öğrencinin zihninde kendisi tarafından yapılandırılan ve bilginin her kişinin zihninde farklı şekillerde oluşmasından dolayı aynı anda doğru kabul edilebilen bir olgu olarak açıklanmaktadır. Bu durumda merkezde öğretmen yerine öğrencinin bulunması, bilginin aktarımına değil, onu yapılandırılması için gerekli olan becerilere önem verilmesi olarak gibi özellikler ön plana çıkmıştır (Yazıcı ve Şimşek, 2013).

Tarih öğretimi kapsamında 2007 yılıyla birlikte uygulamaya alınmış olan programlarda ilk defa “beceri” kavramına yer verilmiş, ‘bilginin ve becerinin dengelendiği ’ bir anlayışın temel alındığı, programda açıkça belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kazandırılması hedeflenen temel becerilerin yanı sıra tarihsel bilginin sorgulanması ve doğasının anlaşılabilmesi için “kronolojik düşünebilme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum yapabilme, tarihsel sorunların analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı olarak yapılan araştırma” gibi tarihsel becerilerin bu alt kategorileri de, programın, tarih dersleri aracılığıyla kazandırılması amaçlanan beceriler olarak belirtilmiştir (MEB, 2007). Nitekim tarih programlarında da 2011 senesinde yapılmış olan değişikliklerle beraber tarihsel becerilerin detaylı bir şekilde açıklanması yoluna başvurulmuş ve bu sayede becerilere yapılmış olan vurgulamalar arttırılmıştır (MEB, 2011). Belirtilen bu becerilerin yanında, yeni programın öğrenci merkezli yapısında bulunan “her öğrencinin bir birey olarak kendisine ait özelliklerinin olduğu” ve bu şekilde kabul edilmesi, “farklı zekâ türleri olan öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerini, ihtiyaçlarının ve okulun bulunduğu ortamın göz önünde bulundurulması” gerektiğine dikkat çekilmesi, çağdaş tarih öğretim anlayışına ek olarak demokratik değerlerle de örtüşmektedir (Özkan, 2008).

Son yıllarda Tarih Dersinin öğrencileri günlük hayata hazırlaması gerektiği anlayışıyla Kanada ve ABD’de yapılan çalışmalar, geçmişteki olayları yaparak, yaşayarak deneyimleyip, birinci elden olan kaynaklara dayalı olacak şekilde bir öğrenme anlayışı içinde Tarihsel Düşünme Becerilerini gündem haline getirmiştir (Kaya ve Gül, 2020).

Ülkemizde ise tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla 2004 yılında ders programları yenilenmiş ve yapılandırmacı öğrenme kuramının temel olarak alındığı yeni programlarda öğrencinin merkezde olacağı şekilde tasarlanmıştır. Yenilenmiş olan ortaöğretim programlarından bir diğeri ise de 2007 yılında yayınlanmış olan Tarih Dersi Öğretim Programı’dır. Yeni hazırlanan bu tarih programında, bilginin taşıdığı olduğu değerler ve öğrencilerin var olan kazanmış oldukları deneyimleri göz önünde

bulundurularak yaşama etkili bir şekilde katılımını, böylelikle doğru kararlar verebilmesini, sorunları çözebilmesi, bu şekilde destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımın benimsenmiş olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2007, s. 8).

2.3. Okul Programlarında Tarih Öğretimi

Sosyal bilimlerin en temel disiplinlerinden biri olarak görülen tarih, sadece insanlığın geçmiş yaşamında neler yaptığını göstermekle kalmaz, bunun yanı sıra insanlığın ne olduğunu ve neler yapması gerektiğini de öğretmektedir. Tarih öğretiminin amacının örgün eğitim kurumları vasıtasıyla tarih bilimi tarafından ortaya koyulmuş olan bilgileri, tutumları ve becerileri öğrenci üzerinde bir davranış değişikliği haline getirmeye çalışmak olarak tanımlanması mümkündür (Demircioğlu, 2010).

Tarih öğretimine yüklenmekte olan esas görev geçmişte elde edilen bilginin ve biriken kültürün gelecek nesillere doğru bir şekilde aktarılmasıdır. Tarih, bazen yeni nesillere ahlaki ve dini bilgiler vermek amacıyla, aynı zamanda geçmişten bugüne kadar olan her dönemde ideolojik ve politik amaçlara ulaşabilmek için de kullanılmıştır (Dinç, 2011).

Tarih, geçmişte yaşamış olan insanların faaliyetlerini anlama ve yorumlama esasına dayalı bir bilim olmasının yanı sıra, okullarda da okutulmakta olan bir derstir. Formal eğitimden önce, belirlenmiş olan bir plan ve program dahilinde olmadan öğretilmekte olan tarih, 19. yüzyıldan itibaren gündeme gelmiş olan zorunlu ve modern eğitim kurumlarının en temel derslerinden biri olarak görülmeye başlanmıştır (Demircioğlu, 2010).

Tarih öğretiminin amaçları çeşitli eğitim sistemlerinde farklılıklar göstermektedir. II. Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde, amacı itaatkâr ve iyi vatandaş yetiştirmek olan tarih, kültür aktarımı yoluyla öğretilmiştir. Ancak 1960'lı yılların sonlarına doğru gelindiğinde tarih öğretimine yönelik olarak yoğun eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler ile tarih öğretiminin sadece tarihsel bilgi ve tutumlarla sınırlı olmadığı, öğrenciyi gündelik yaşama nasıl hazırlanabileceği konusunda yol gösterici olabileceği düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu noktada yapılmış çalışmalardan ilki olarak düşünülen, Coltham ve Fines (1971) 'Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları' isimli yapıtı, tarih alanında bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır (Coltham ve Fines'den aktaran Demircioğlu, 2010).

Eğitimin temel amaçlarından biri de okul programlarında bilime yer vererek toplumun gelişimine katkıda bulunulmasını sağlamaktır. Diğer disiplinlerin toplumların bilimsel ve

teknolojik gelişmelerine katkı sağladığı düşünülürken tarih eğitimi daha çok bireyin iyi bir vatandaş olma sürecindeki eğitimine bir araç olarak algılanmıştır (Dilek, 2001, s. 30-31).

Tarih disiplininin işleviyle ilgili farklı yorumlar bulunmaktadır. Dilek (2001)'e göre tarih, geçmişte var olan insanların davranışlarını açıklama etkinliği olarak görüldüğü zaman kişilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunan bir ders programı olabilir veya geleceğin toplumunu hazırlayan bir disiplin olarak ele alınabilir.

Tekeli (1998), tarih eğitimin amaçlarını; öğrencinin çağdaş bir benlik hissiyatını oluşturmaya yardımcı olmak, tarihsel düşünme becerisini geliştirmek ve tarih bilincini geliştirmek olarak açıklamaktadır.

2.4. Tarih Öğretiminde Etkili Unsurlar

Tarih öğretiminde öğretmenin rolü, ders kitapları, öğretim yaklaşımları gibi çeşitli unsurların etkileri bulunmaktadır (Arslan, 2005). Alan yazın incelendiğinde, tarih öğretiminde etkili olan bu unsurlar (amaç, kapsam, ders kitapları, tarih öğretim yöntemleri vd.) bağlamında çeşitli araştırmalarda vurgulanan bazı sorunlar bulunmaktadır (Arslan, 2005; Yıldız, 2003). Örneğin, tarih öğretiminde karşılaşılan sorundan biri ders saatlerinin kısıtlı olmasıdır. Yıllara göre değişen öğretim programları incelendiğinde, fen ve matematik derslerinin ders saatleri artırılırken sosyal bilimler derslerinin ders saatlerinin aynı bırakıldığı ya da azaltıldığı görülmektedir. Bu da ders programlarında Tarih dersine ayrılan sürenin ve konular arası dağılımın yeniden planlanması gerektiğini göstermektedir. Yapılacak düzenlemeler ile Tarih öğretiminde uygulamaya geçilmeye çalışılan öğrenci merkezli yöntemlere adaptasyon daha kolay yapılabilecektir (Yıldız, 2003).

Tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ders kitaplarının niteliği ile ilgilidir (Arslan, 2005). Günümüzde Talim Terbiye Kurulu Tarafından liselerde okutulan 9. Sınıf tarih dersinin kitapları 9 üniteden oluşmaktadır ve bu ünitelerden ikisi Avrupa tarihi üzerine hazırlanmıştır. Avrupa dışında ise herhangi bir dünya bölümüne yer verilmediği görülmektedir. (Kaya ve Perihan, 2017).

Ders kitapları ile ilgili gözlemlenen bir diğer sorunun aktivitelerin azlığı olduğu söylenebilir. Bu sorun öğrencilerin problem çözme becerileri kazanmalarından çok, ezber faaliyetlere yönelmelerine (Dinç, 2011) neden olabilmektedir. Ders kitaplarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları incelendiğinde bu eksikliğin pek çok araştırmacı tarafından tespit edildiği ve son yıllarda liselerde kullanılan tarih ders kitaplarının bu eleştiriler

doğrultusunda kısmen düzenlediği görülmektedir. Tarih ders kitaplarında zaman zaman yanlış veya eksik bilgilerin olduğu da görülmektedir (Özbaran, 1998).

Tarih öğretiminde karşılaşılan bir diğer problem öğrencilerin tarih dersinde analiz ve sentez becerilerini kullanmaktan çok bilgiyi kendisine sunulduğu şekilde ezberleme yolunu tercih etmeleridir. Bunun en büyük sebebi tarih biliminin yeterince doğru anlaşılamamasıdır. Tarih bilimi yalnızca geçmiş yaşantıları doğrudan doğruya öğrenmek, ezberlemek değildir. Tarihçiler kaynaklarını geçmişten alsalar da geleceği yorumlamaya, tahminler yürütmeye, çıkarımlar yapmaya çalışmaktadırlar. Tarihçiler öğrencilerini de bir tarihçi gibi düşünmeye yönlendirdiklerinde tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan bu problem azalacaktır. Tarihçi öğrenciyi yalnız geçmişe götürmemeli aynı zamanda geçmişten edindiği bilgileri gelecekte kullanabilmesinin pratiğini yaptırmalıdır (Aslan, 2005).

2.5. Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihçesi

Osmanlı Devletinde birçok bölgesel ve dinsel farklılık bulunmakla beraber bu farklılıkları eriterek bir üst kimlik olan Osmanlılık bilinci oluşturma böylelikle padişaha bağlılığı artırma amacı güdülmüştür. Bu doğrultuda Tanzimat’ın Batılılaşma çabaları içinde 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Osmanlı eğitim sistemi müfredatında tarih derslerinin de yer aldığı görülmektedir. Tanzimat dönemi ile beraber müfredata giren tarih dersleri Abdülhamit döneminde çeşitli nedenlerle sınırlandırılmış ve ideolojik amaçlara hizmet eder duruma getirilmiştir. II. Meşrutiyetinin ilanı ile tarih üzerindeki baskılar azaltılmış ve ilköğretimde tarih dersine yer verilmiştir. Fakat bu dönemde tarih ders kitapları Batılı ülkelerden çeviri şeklinde olduğu için özgün bir tarih öğretimi oluşturulamamıştır (Akyüz, 2007).

II. Meşrutiyet döneminde tarih öğretiminde güçlü bir canlanma göze çarpmaktadır. Bu dönemde Osmanlı ve İslam tarihinden başka genel uygarlık tarihide okutulmaya başlanmıştır. 1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı’nda adı geçen Mekatibi İptidaiye de tarih derslerinin okutulmaya devam edildiği görülmektedir (Akyüz, 2007).

Cumhuriyet Dönemi’nde Türk Tarih Tezinin de etkisiyle programda Türkçülük öne çıkmaktadır. 1957-1976 dönemi müfredat programlarında İslam Tarihi ve Türk Tarihine daha yoğun yer verilmiştir. 1975 yılında ise tarih derslerine Türkiye Cumhuriyeti Tarihi de eklenerek önemli bir değişiklik yapılmıştır (Koçak, 1998, s. 43).

12 Eylül dönemi ile birlikte tarih dersi müfredatında bazı değişiklikler yapılmış ve dersin adı Milli Tarih olarak değiştirilmiştir. Türk Tarih Tezinden sonra belirginleşmeye başlayan Türkçülüğün etkisi 12 Eylül ile birlikte Türk-İslam sentezi olarak devam etmiştir (Koçak, 1998, s. 43).

Cumhuriyet'in ilk senelerinden itibaren tarih öğretim programlarında “çeşitli zamanlarda yenilemeler yapılmak istenmişse de çeşitli eklemeler ve çıkartmalar dışında önemli sayılabilecek bir geliştirilmeye tabi tutulmadığı görülmektedir. Oysaki geçen süre zarfında dünyadaki tarih anlayışında büyük değişimler olduğu gibi, yaşanan bu yeni değişimlerden yola çıkarak yapılmış olan yeni araştırmaların neticesinde tarih bilginimizin de değişimlere ve gelişimlere” uğradığı ve bu sebepten dolayı tarih programları üzerinde yeniden esaslı bir çalışma yapılmasının gereği hissedildiği belirtilmiş olan 1993 programı, yine de içerik olarak kendinden önce yapılmış olan tarih öğretim programlarının çok dışına çıkamamıştır. Tüm bunların yanı sıra programda, yapısal olarak önemli bazı değişiklikler öngörülmüştür. Bu yapılan yeni programla Tarih I ve Tarih II derslerinin yanı sıra Genel Türk Tarihi, İslam Tarihi ve Osmanlı Tarihi gibi derslerin eklenmesi de öngörülmüştür.

1993 tarih öğretim programlarının öngörmüş olduğu yeni dersler Sosyal Sosyalist Cumhuriyet Birliği'nin (SSCB) dağılması ve Orta Asya'da bulunan Türk devletlerinin bağımsızlıklarını ilan etmeleriyle yakinen alakalı olduğunu belirten Ersanlı'ya (2003) göre ise 1980'li yıllar sonrasında etkileşimli olarak İslam kültürüne verilecek olan değerlerin Türk-İslam Sentezi olarak ifade edilmesiyle Sovyetler sonrası İslam Türk kültürünün arasındaki iletişimin artması; konunun hem akademik, hem de öğretim düzeyinde yeniden gündeme gelmesine sebep olmuştur. Nitekim 1993 yılında yapılmış olan yeni tarih öğretim programı, 1992 yılında Kırgızistan ve Türkiye'den ve bağımsız olan Türk devletlerinin de temsilcilerinin katılmış olduğu, ortak bir Türk tarih kültürü oluşturmak amacıyla yapılmış olan toplantıların neticesinde ilk ve orta dereceli okulların ders programlarında bulundurmaları öngörülmüş olan konular esas alınarak hazırlanması yapılmıştır. Alınan bu kararların sonuçlarının yansımaları tarih dersinin kitaplarında da görülmüştür, İslam dininin Türklükle ilişkisinden sonra olan dönemler “Türk Dünyası I” ve “Türk Dünyası II” adı altında iki kitapta toplanmıştır. Bu iki kitabın en dikkat çeken özelliği ise bağımsız Türkî cumhuriyetlerinin bugünkü isimleriyle geçmiş var olmuş olan siyasal kimlikleri arasında bir bağ kurulması olmuştur.

2000'li yıllardan itibaren Türk eğitimi sistemi, dayanmış olduğu felsefi temellerle birlikte önemli sayılabilecek bir değişim sürecine girmiştir. İlköğretimde 2005 yılıyla,

ortaöğretimde ise 2007 yılıyla birlikte uygulanmaya başlanmış olan bu değişim süreciyle kaynağını pozitivist felsefeden almakta olan davranışçı yaklaşımın yerine post modern ilkelere dayanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmeye başlanmıştır. Davranışçı yaklaşımda bilgi anlatım yoluyla aktarılırken ve bilginin kaynağı sadece ders kitaplarıyla öğretmenken; yapılandırmacı anlayışta ise bilgi, sınıf ortamında etkinlikler vasıtasıyla öğrencinin zihninde kendisi tarafından yapılandırılan ve bu oluşan bilginin her kişinin zihninde farklı şekillerde oluşmasından dolayı aynı anda doğru kabul edilebilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece merkezde öğretmen yerine öğrenci bulunacak bilginin aktarımına değil, onu yapılandırılması için gerekli olan becerilere önem verilmesi olarak göze çarpmaktadır (Yazıcı ve Şimşek, 2012).

Tarih öğretimi özel olarak bakıldığında ise 2007 yılıyla birlikte uygulamaya alınmış olan programlarda ilk defa ve sıkça bir şekilde “beceri” vurgusu bulunmaktadır. Nitekim “bilginin ve becerinin dengelendiği” bir anlayışın temel alındığı yaklaşımlarından biri olduğu programda açıkça belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kazandırılması hedeflenen temel becerilerin yanı sıra tarihsel bilginin sorgulanması ve doğasının anlaşılabilmesi için de “kronolojik düşünebilme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum yapabilme, tarihsel sorunların analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı olarak yapılan araştırma” gibi tarihsel becerilerin bu alt kategorileri de, programın, tarih dersleri aracılığıyla kazandırılması amaçlanan beceriler olarak belirtilmiştir (MEB, 2007). Nitekim tarih programlarında da 2011 senesinde yapılmış olan değişikliklerle beraber tarihsel becerilerin detaylı bir şekilde açıklanması yoluna başvurulmuş ve bu sayede becerilere yapılmış olan vurgulamalar arttırılmıştır (MEB, 2011). Bu bahsedilen becerilerin yanında yeni programın öğrenci merkezli yapısında bulunan “her öğrencinin bir birey olarak kendisine ait özelliklerini olduğunun” ve bu şekilde kabul edilmesi, “farklı zekâ türleri olan öğrencilerin ilgilerinin, yeteneklerini, ihtiyaçlarının ve okulun bulunduğu ortamın göz önünde bulundurulması” gerektiğine dikkat çekilmesi, çağdaş tarih öğretim anlayışına ek olarak demokratik değerlerle de örtüşmektedir.

Son yıllarda Tarih Dersinin öğrencileri günlük hayata hazırlaması gerektiği anlayışıyla Kanada ve ABD’de yapılan çalışmalar, geçmişteki olayları yaparak, yaşayarak deneyimleyip, birinci elden olan kaynaklara dayalı olacak şekilde bir öğrenme anlayışı içinde Tarihsel Düşünme Becerilerini gündem haline getirmiştir.

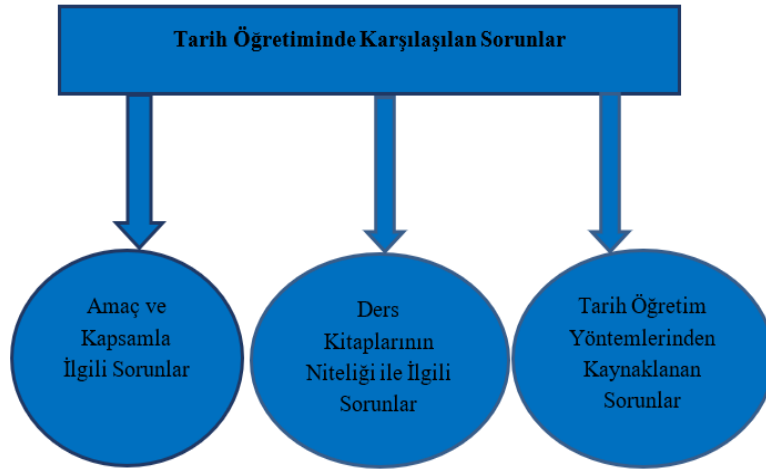
Ülkemizde ise tarihsel düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla 2004 yılında ders programları yenilenmiş ve yapılandırmacı öğrenme kuramının temel olarak alındığı yeni

programlarda öğrencinin merkezde olacağı şekilde tasarlanmıştır. Yenilenmiş olan ortaöğretim programlarından bir diğeri ise de 2007 yılında yayınlanmış Tarih Dersi Öğretim Programı'dır. Yeni hazırlanan bu tarih programında bilginin taşınmış olduğu değerler ve öğrencilerin var olan kazanmış oldukları deneyimleri göz önünde bulundurularak yaşama etkili bir şekilde katılımını, böylece doğru kararlar verebilmesini, sorunları çözebilmesini, destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımın benimsenmiş olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2007, s. 8).

Tarih insanlar arası ilişkilerden ve toplumsal süreçlerden beslenmektedir. Sosyal bilimlerin arasında tarihin görevi ise toplumların nereden gelmiş ve nereye doğru gitmekte olduklarını açıklamasının yanı sıra aynı zamanda da toplumlara bir yol gösterici niteliğinde olmaktır (Carr, 2002).

2.6. Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Tarih öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu sorunların; amaç ile kapsam, ders kitaplarının niteliği ve tarih öğretim yöntemleri olmak üzere üç başlık altında toplanabileceği görülmüştür (Arslan, 2005; Yıldız, 2003).



Şekil 1. Tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlar

2.6.1.Amaç ve Kapsamla İlgili Sorunlar

Tarih öğretiminde karşılaşılan sorundan birincisi ders saatlerinin kısıtlı olmasıdır. Yıllara göre değişen öğretim programları incelendiğinde fen ve matematik derslerinin ders saatleri artırılırken sosyal bilimler derslerinin ders saatleri ya aynı bırakıldığı ya da azaltıldığı görülmektedir. Ders programlarında Tarih dersine ayrılan sürenin ve konular arası dağılımın yeniden planlanması gerektiği görülmektedir. Bu düzenleme ile beraber Tarih öğretiminde uygulamaya geçilmeye çalışılan öğrenci merkezli yöntemlere adaptasyon daha kolay yapılabilecektir (Yıldız, 2003).

Tarih öğretiminde karşılaşılan bir diğer problem ise Tarih öğretiminin kapsamı ve amacı ile ilgili yaşanmakta olan problemdir. Talim Terbiye Kurulunun 8. Milli Eğitim Şurasında “Bugünkü yapısı itibari ile maalesef ortaöğretim sistemimiz daha çok lise yolundan geçerek üniversite kapılarına öğrenci yığmaya yarayan bir merdiven olarak çalışmakta ve ortaöğretim düzeyinde toplumun esas ihtiyacı olan insan gücünün yetiştirilmesini sağlayamamaktadır” açıklaması liselerin esas amaç olarak sadece üniversiteye öğrenci yığan kurumlar olma acı gerçeğini gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda bu yalnızca tarih öğretiminin sorunu olmamakla beraber diğer tüm sosyal bilimler derslerinde görülen ortak problemdir (Yıldız, 2003).

2.6.2. Ders Kitaplarının Niteliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Tarih öğretiminin karşılaştığı sorunlardan biri ise ders kitaplarının niteliği ile ilgili karşılaşılan problemlerdir (Aslan, 2005). Günümüzde Talim Terbiye Kurulu Tarafından liselerde okutulan 9. Sınıf tarih dersinin kitapları 9 üniteden oluşmaktadır ve bu ünitelerden ikisi Avrupa tarihi üzerine hazırlanmıştır. Avrupa dışında ise herhangi bir dünya bölümüne yer verilmediği görülmektedir.

Ders kitaplarındaki aktivitelerin azlığı öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak yerine kısmen ezber faaliyetlerine yöneltmektedir (Dinç, 2011). Ders kitaplarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları incelendiğinde bu eksikliğin pek çok araştırmacı tarafından tespit edildiği ve son yıllarda liselerde kullanılan tarih ders kitaplarının bu eleştiriler doğrultusunda kısmen düzenlediği görülmektedir. Tarih ders kitaplarında zaman zaman yanlış veya eksik bilgilerin olduğu da görülmektedir.

2.6.3. Tarih Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Sorunlar

Tarih öğretiminde karşılaşılan bir diğer büyük problem ise ezber meselesidir. Öğrenciler tarih dersinde analiz ve sentez becerilerine kullanmaktan çok bilgiyi kendisine sunulduğu şekilde ezberleme yoluna gitmektedirler. Bunun en büyük sebebi ise tarih biliminin yeterince doğru anlaşılamamasıdır. Tarih bilimi yalnızca geçmiş yaşantıları doğrudan doğruya öğrenmek, ezberlemek değildir. Tarihçiler kaynaklarını geçmişten alsalar da geleceğe yorumlamaya, tahminler yürütmeye, çıkarımlar yapmaya çalışmaktadırlar. Tarihçiler öğrencilerini de bir tarihçi gibi düşünmeye sevk ettiklerinde tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan bu problem azalacaktır. Tarihçi öğrenciyi yalnız geçmişe götürmemeli aynı zamanda geçmişten edindiği bilgileri gelecekte kullanabilmesinin pratiğini yaptırmalıdır (Aslan, 2005).

2.7.Tarih Dersi Öğretim Programı

Eğitimin planlı ve programlı olarak kurumlarda uygulanması ile öğretimi oluşmaktadır. Öğretim eğitim kurumları olan okullarda yapılan planlı, programlı ve örgütlenmiş bir şekilde yapılan öğretme faaliyetleridir (Fidan ve Erden, 1991). Etkili öğretim, öğrenci profillerinin doğru bir şekilde belirlenerek ve öğretim ortamının nasıl olduğu hesaba katılarak, öğretilmesi planlanan konuya uygun olacak stratejilerin seçilmiş olduğu ve buna

yönelik tüm olanakların iş başına getirilmeden önce planlamasının yapıldığı öğretimdir (Fidan, 2012, s. 11).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgiye ulaşmak kolaylaşmış aynı zamanda bireylerin sahip olması gereken niteliklerde değişikliğe uğramıştır. 21. yüzyılda kolayca bilgi edinebilen kişiden ziyade edindiği bilgiyi nasıl kullanması gerektiğini bilen kişilere olan ihtiyaç artmıştır. Değişen hayat şartlarıyla beraber hızlı düşünebilen, düşüncelerini sorgulayabilen, kararlar verebilen, yeni fikirler üretebilen kişilere ihtiyaç vardır. Değişen ihtiyaçlar ile birlikte öğretim programlarında da tüm dünyada değişiklikler yapılmıştır. Tüm bu ihtiyaçların karşılanması ise ancak eğitim aracılığı ile ve değişen öğretim programları yapılabilmektedir. Orbeyi ve Güven'e (2008) göre toplumların gelişimini, büyük çapta bakıldığında, eğitim sistemleri sağlamaktadır.

Eğitim sistemleri bağlamında incelendiğinde önemli unsurlardan biri öğretim programlarıdır.

Öğretim Programı, bir dersle alakalı olarak öğretme- öğrenme süreci boyunca dersin içeriğinde bulunan konuların neden ve ne şekilde yer alması gerektiğini göstermekte olan bir kılavuz, başka deyişle ise bir projenin planıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (Özçelik, 1993, s. 4).

Eğitim sürecinde farklı öğretim programları ve öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Öğretim programları ulusal ve uluslararası bir seviyede öğretimin ön koşulu olarak görülmektedir. Öğretim programlarının esas amacı ise hedefler, içerikler, öğretme- öğrenme süreçleri, eğitim durumları ve bunların değerlendirmesi gibi unsurlar aracılığıyla öğrenme deneyimlerini ve eğitime yapılan eylemleri bir düzene koymaktır. Öğretim Programı, eğitim alan kişilerin davranışlarında oluşturulması istenen standartların yanı sıra öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar her türlü çalışmaya kılavuzluk yapıp ve bir aracı görevi üstlenmektedir (Varış, 1996).

Toplumlarda ve bilimde yaşanan değişimler öğretim programlarının zaman içinde değişmesine ya da revize edilmesine neden olmuştur.

Öğretim Programı, eğitim görenlerin davranışlarının standartlarının yanı sıra öğrenme, öğretme etkinliklerine değin çalışmalara kılavuzluk etmekte ve aracı bir rol üstlenmektedir (Varış, 1996). Bilginin edinilebilmesinin daha kolay hale geldiği, bilgiyi kullanabilme ve üretebilme yetilerinin ön plana çıktığı, diğer insanlarla bir arada mutlu bir yaşam

sürdürebildiği için öğrencilerin temel becerilerinin de geliştirildiği olgulara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'deki program geliştirme çalışmaları ise, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı olarak görev yapmakta olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilir. Bu başkanlıkta kendi alanında uzman olmuş kişiler ve eğitimcilerden oluşan bir kurul bulunur. Programlar bu uzman kurul tarafından incelenip kabul edilmeden önce, hangi öğretim basamağında program hazırlanması planlanıyorsa o öğretim basamağında bulunan öğretmen ve yöneticiler tarafından bir taslak program hazırlanır. Hazırlanmış olan bu taslak program uzman eğitimciler tarafından incelenir ve nihai karar Talim Terbiye Kurulu tarafından verilir. Tüm bunların neticesinde kurul tarafından son haline getirilmiş olan program Milli Eğitim Bakanlığına sunulur ve Bakanlıktan alınan onayla birlikte program yürürlüğe girer. (Binbaşıoğlu, 1994, s. 55). Tarih eğitimine ise ilk olarak temel eğitim basamağında sosyal bilgiler dersi kapsamında yer verilmektedir. Daha sonra ortaöğretim (lise) basamağında dört yıl boyunca tarih dersi eğitimi verilmektedir. Ortaöğretim programları istenmekte olan insan özelliklerinin kazandırılmasında bir araç olacak şekilde düşünüldüğünde, programlarda daha önceden belirlenmiş istenmekte olan özelliklerin ve çeşitli kabiliyetlerini bulunması beklenir (Ertürk, 2013). Yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda hazırlanan 2017 Tarih öğretim programında tematik ve kronojik yaklaşım bir arada kullanılmaktadır. Müfredata göre tarihsel bilgiler öğrencilerin aktif katılımı ile kazanılır. 2017 öğretim programında soyut temalar somutlaştırarak anlaşılır bir hale getirilmiştir. Mevcut programda tarihi olay ve olguları değerlendiren öğrencilerin neden sonuç ilişkileri kurarak analizler yapması sağlanmaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri (sağlık okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı) olarak kabul edilen becerilere ulaşması hedeflenmiştir (MEB, 2017). Programın açık ve örtük işlevine değerler eğitimi yüklenmiştir. Yine bu çalışmalar yapılırken programda sadeleştirme ve içerik yoğunluğunun azaltılması göz önünde tutulmuştur.

2.8. Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri

Felsefe, eğitim kurumlarının kendi düşüncelerini, bu düşüncelere bağlı olarak ortaya çıkmış olan görüşlerini ve inançlarını yansıtan aynı zamanda program geliştirme sırasında da amaçlarla birlikte içeriği de etkilemekte olduğu için eğitimde mühim bir yere sahiptir (Demirel, 2012). Fidan ve Erden'e (2007) göre felsefe eğitimle alakalı olan kararların

alınmasında, bu programların hazır edilmesinde ve uygulanmasının yapılmasında önemli bir yere sahiptir.

Felsefe, eğitimcilere özellikle de program geliştirme uzmanlarına okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesinde bir yapı ve taban sağlamaktadır (Googlad, 1984; Ornstein ve Hunkins, 2014). Okulların hangi amaç için olduğunu, hangi konuların neden değerli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrendiği, hangi yöntemlerin ve tekniklerin kullanıldığının cevaplanmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2012).

Felsefe iyi bir toplumun nasıl olduğunu ve uygun yaşamı açıklamaya çalışmaktadır. Eğitim felsefesi de okul ortamında bulunan demokratik değerleri vurgulamaktadır (Ercan, 2007). Tyler felsefesine göre ise eğitimin temel hedefleri oluşturulurken felsefenin bir başlangıç noktası olarak görülmenin yanı sıra var olan diğer kaynakları da büyük oranda etkilemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Eğitim ve felsefenin birbiriyle çok yakın bir alaka içinde olduğu fikri geçmişten bugüne değin süregelmektedir. Platon'dan itibaren pek çok önemli sayılabilecek filozof eğitimin sahip sorunlarla ilgilenmiştir. Felsefede var olan öğretilere göre özellikle çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin yanı sıra sanatsal ve ahlaksal davranışlarının da mükemmel hale getirilmesi üzerinde durulmaktadır (Ercan, 2007).

Felsefe bilimsel çalışmaların sonuçlarını inceleyip genellemeler yapmayı amaçlar;, eğitim felsefesi, eğitim ve eğitimle alakalı olan tüm bilimlerden elde edilmiş olan bulgulardan yararlanılarak bu elde edilmiş olan bulguların nasıl uygulanması yönünde genel açıklamalar oluşturmaktadır (Akyüz, 2007).

Eğitimi İdealizm (İdealist görüş), realizm (gerçekçi görüş), pragmatizm (faydacı görüş) ve egzistansiyalizm (varoluşçu görüş) olmak üzere başlıca dört felsefi akım etkilemiştir. Bu felsefelerden idealizm ve realizm olarak adlandırmakta olan akım geleneksel, pragmatizm ve egzistansiyalizm olarak adlandırılan akım ise çağdaştır (Demirel, 2012).

2.8.1. İdealizm (İdealistlik)

İdealistlik gerçekçiliği ruhsal bir olgu olarak kabul eden bir felsefe öğretisidir. Gerçeğe gitmekte olan yolun sadece bilimsel bir yöntem olduğunu kabul etmemektedir, sezgisel düşüncelerin de bilimsel yöntemler kadar mühim olduğunu savunmaktadır. Bu görüşte

değerler mutlak olarak adlandırılmaktadır ve değişmez bir yapısı vardır; gerçek bilgi ise aklın bir ürünü olarak ortaya çıkan bilgidir (Demirel, 2012).

İdealistliğe göre aklın ve zihinsel süreçlerin gelişebilmesi için entelektüel eğitim de ön plana alınmalıdır. Eğitimde bulunan kavramların değişmeyecek gerçekler üzerine kurulması gerekmektedir ayrıca öğrencinin olaylara ve olgulara bir bütün şeklinde bakabilmeyi öğrenmesi gereklidir. Bu felsefede akli kullanma ilgili konular ön plandadır. Programın merkezinde ise akıl yürütmeye dayalı olan konuların yer alması gereklidir (Şişman, 2002).

İdealistlerin eğitim anlayışına göre çocuklara içinde bulundukları topluma saygılı olabilme ve bu toplumun tüm değerlerine bağlılık öğretilmelidir. Programlarda çocuğa yaşadığı toplumda ihtiyacı olacak her türlü bilgi kazandırılmalı ve ruhunun eğitilebilmesine yönelik derslere programlarda yer verilmelidir. Öğretmen de öğrencilerine bu kültürel değerlerin aktarımında rehber görevi üstlenmelidir. Konunun merkezde olduğu eğitim anlayışı temele alınıp, öğretim yönteminde de sokratik tartışmalara yer verilmesi gereklidir (Ferah, 2007).

2.8.2. Realizm (Gerçekçilik)

Bu görüşün temel aldığı düşünceye göre var olan her şey tamamen gerçektir. Dışarıdaki dünyanın insanın algısından bağımsız bir şey olduğu varsayımından hareket edilerek gerçekçilik düşüncesinde maddenin var oluşuna olan inanç esastır. Savunulan bir tezin veya inancın doğru olması ortaya koyduğu nesnenin ya da olgunun var olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Duygulara ve arzulara bağımlı olmaması akli öne çıkarması sayesinde bu görüş modern bilimin temelinde bulunan nesnelliğin yansıtılmasına yol açmıştır. Gerçekçi felsefeyi savunanlar, idealistlerin savunmuş olduğu düşünce olan, zihnin kendine ait bir dünyayı yaratmasındansa, insan zihninin bulunduğu ortamla alakalı olarak bilgi alışverişinin yapıldığını varsayarlar. Gerçekçi felsefe özünde ise idealist felsefeye karşı olarak ortaya çıkmış bir felsefedir (Demirel, 2012).

Gerçekçi felsefede eğitim nesnel olarak yürütülmektedir. Bu felsefede öğretimin ise; öğretmen, öğrenci ve öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgiler ve beceriler olmak üzere üç temel öğenin bir araya gelmesinden oluştuğu düşünülmektedir. Gerçekçi felsefeyi savunanların eğitimdeki en temel amacı bilgiyi keşfedebilmek, keşfettikleri bilgileri kullanabilmek ve diğer alanlara bu bilgilerin aktarımının yapılmasını sağlayabilmek olduğunu düşünmektedirler. Bu görüşü savunan bir öğretmen; anlatım, tartışma, gözlem ve

deney gibi yöntemleri derslerinde kullanarak ve öğrencilerin daha önceden getirmiş oldukları deneyimleri göz önünde bulundurarak derslerini anlatır. Öğretmenin öncelik verdiği şey bilginin aktarımı olmalıdır. Öğrenme kısmı ise öğretime katılmış öğrencinin sorumluluğunda kalmaktadır (Ergün, 2003).

Gerçekçi felsefeyi savunanlara göre eğitim programlarının temelinde akıl vardır. Eğitimle insan akli geliştirilir, gerçek ve sürekli olarak devam eden bilginin öğretilmesi sürecine karakter ve ahlak eğitimi eklenir ve öğrenci bu sayede yaşadığı çevre ile uyumlu bir hale getirilir (Sönmez, 2005).

2.8.3. Pragmatizm (Yararcılık)

Yararcılık, 19. yüzyılda Amerika’da bulunmuş olan felsefî bir akımdır. Yararcılığın özünde, var olan bir düşüncenin, kavramın veya olgunun, eylemi gerçekleştirmek için yapılmış bir planının veya tasarımdan herhangi başka bir şeyin olmadığı ve doğruluğunun sadece bu düşüncelerin başarısından kaynaklandığı fikri bulunmaktadır. Bu felsefede önyargıya yer verilmez. W. James’e göre yararcılık; ampirizme göre daha kötü ve daha az problemle karşılaşılması muhtemel olan bir yöntemdir ve tecrübe felsefesine göre daha rasyonalist ve eleştirel bir uygulaması şeklindedir. Bir fikirden, inançtan ya da bir hipotezden elde edilmiş olan sonuçların değerlendirilmesiyle gerçeğe ulaşmanın bir yoludur. Yararcılık, insanların tecrübelerini temeline aldığından eğitimin amaçlarında ve yöntemlerinde esnek olmaya, devamlı olarak denemelerin ve düzeltmelerin yapılmasına imkan sağlar. Bu felsefe insan deneyimlerine dayandığı için eğitimde temel alınan çıkış noktası konu değildir. Burada esas olan çocuktur. Çocuğun tüm hayatı bir bütündür. Bundan dolayı eğitim çocuğun yaşama hazırlanmasından öte bir anlama sahiptir. Eğitim yaşamın bizzat kendisidir. Bu görüşün benimsendiği eğitim anlayışında kişisel özellikler ve çocuğun derse etkin bir şekilde katılımı önem taşımaktadır (Demirel, 2012).

Yararcılık, özellikle John Dewey’in deneysel olan bakış açısı sayesinde düşünme ve eğitim sistemlerinin değişebilmesinde önemli bir yere sahiptir. Soyut ve değişmesi mümkün olmayan kuramların yerine deneysel bir araştırmayı esas almaktadır. Dewey’in eğitim felsefesinin merkezinde düşünceyi baştan şekillendirebilecek problem çözme, uygulama ve deneyim gibi olgular bulunmaktadır. Yararcılığa göre eğitimin temel hedefi, kişilere hayatlarında yardımcı olması gereken bilgilerin kazandırılmasıdır. Sürekli değişen bir yapısı olan eğitim, dinamik ve hep devam eden bir süreçtir. Bu felsefî akımda okul,

deneysel öğrenmenin yapılabilmesi için en uygun çevreyi oluşturmaktadır. Eğitim yaşamın bizzat kendisidir. Bundan dolayı okul ve okul dışında olan hayat birbirinden bağımsız olmamalıdır. Bu felsefede öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yapılmaktadır. Bu felsefede öğretmen rol modeldir. Öğretmen burada rol model olarak öğrencilerin hedeflerini oluşturmada yardımcı olacak ve faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesini sağlayacak bir öğretim ortamının oluşturmaya yardımcı olmaktır (Ergün, 2003).

2.8.4. Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk)

Varoluşçuluğa göre eğitimin temel hedefi özgürlüklerin arttırılmasıdır. Her bir öğrencinin kendine ait değerler sistemlerini özgür bir şekilde ve yetişkinler tarafından herhangi zorlama olmaksızın geliştirebilmesine izin verilmesi gereklidir. Ancak bu görüş eğitim sürecine yaklaşımındaki kesin tutumlar, bilgilerin düzeyi, eğitim süreçleri, kişi-grup arasında olan etkileşimi öğretmen ve öğrenci konularıyla alakalı var olan uygulamaları reddetmesinden dolayı bu felsefenin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebepten dolayı bu felsefi akımı sistematik bir eğitim kuramı olacak şekilde kabul etmeyenlerin sayısı pek fazladır. Bu felsefi akıma göre öğretmenin rolü, rekabetçi bir kişilik olarak idealist ve bilgiyi vermekte olan gerçekçi, problem çıkan durumlarda ise danışman olarak görev yapan yararçı bir davranış olarak görülmemektedir. Varoluşçu akıma göre ise öğretmen; yardıma ihtiyacı olan öğrencinin yardımına koşan ve öğrencinin kişiliğinin geliştirilmesine yardım etme zorunluluğu taşıyan kişidir (Demirel, 2017). Varoluşçu görüşe göre okul öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlayan bir yer değildir. Her öğrencinin kendisi, alması gereken eğitimden sorumlu olan kişidir (Ercan, 2007).

Eğitimi şekillendiren felsefi dört akım ve bu akımları özellikleri aşağıda Tablo 1 'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Eğitimi Şekillendiren Felsefi Akımlar

Daimicilik	Daimicilik felsefine göre eğitimin evrensel nitelikte olan belirlenmiş gerçeklere göre şekil verilmesi üzerinde durulmaktadır. Daimicilik felsefesinin temel ilkeleri şunlardır: 1. Değişmez Evrensel Eğitim 2. Entelektüel Eğitim 3. Eğitim yaşamın bir simülasyonu değildir. Esasen yaşama hazırlıktır. 4. Çocuklara ve gençlere dünyadaki maddi ve manevi gerçeklerin tanıtılmasıyla ilgili bilgiler verilmelidir. 5. Büyük kitapların (klasik eserlerin) eğitimi (Erden, 2001).
Esasicilik	Bu görüşün dayandığı temel ilkeler: 1. Öğrenmenin tabiatında sıkı bir çalışma ve çoğu zamanda zorlama bulunmaktadır. 2. Eğitimde ve öğretimde yeni girişimlerin yapılması öğrenciden fazla öğretmenin kontrolünde olmalıdır. 3. Eğitim sürecinin temelini, konu-alanlarının çok iyi bir şekilde özümlemesini oluşturmaktadır. 4. Okulda verilen eğitim zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemlerini de kullanması gereklidir (Demirel, 2020)
İlerlemecilik	İlerlemecilik pragmatik düşüncenin eğitime uyarlanmış halidir. Pragmatik düşünce değişimi gerçeğin temeli olarak görmektedir. Bu sebepten dolayı da eğitimin hep devam etmekte olan bir gelişimin içinde olduğu fikri öne sürülmektedir. Eğitimciler güncellenen bilgileri ve çevrede olan değişimler çerçevesinde eğitim politikalarını ve yöntemlerini buna göre ayarlamalıdır. Eğitimin özünde topluma uyum ve dış dünyaya uyum bulunmaktadır. Bu uyum çeşitli doğruluğun, iyiliğin, güzelliğin kurallarına uyum şeklinde değildir. Bahsedilen uyum deneyimin sürekli baştan inşa edilmesindedir. Böylece geçmişte olan deneyimler gelecekteki olacak olan davranışların daha doğruya, iyiye ve güzele yönlendirilebilmesine yardım etmektedir. İlerlemeciliğin kapsamış olduğu belli başlı ilkeler: 1. Eğitim aktif bir şekilde ve çocuğun sahip olduğu bilgilere göre olmalıdır. 2. Öğretim sırasında problem çözme yöntemlerini esas olarak alınmalıdır. 3. Okul yaşama hazırlık yapmaktan çok, yaşamın bizzat kendisini temsil etmelidir. 4. Eğitimin esas görevi öğrenciyi yönetmek değil, ona rehberlik etmektir. 5. Okul, öğrencilerin yarıştığı bir yer değildir. Daha çok öğrenciler arasında işbirliğine özendirilmeli ve onları işbirliğine yöneltmelidir. 6. Demokratik bir eğitim ortamı olmalıdır (Demirel, 2020).
Yeniden Kurmacılık	Bu eğitim akımı ise ilerlemeciliğin devamı olarak ortaya çıkmıştır. Bu akımın dayandığı felsefe ise yararcılıktır. J.Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld gibi isimler bu akımın en önemli temsilcilerindendir. Bu akımın en mühim özelliği ise, eğitimin elde edilen davranış bilimlerinin yeni bulgularına dayalı olacak şekilde baştan inşa edilebileceğine olan inançtır (Sönmez, 2005). Yeniden kurmacılık felsefesinin esas ilkeleri ise şu şekilde özetlenebilir: 1. Kültürel olarak oluşan krizlerden kurtulabilmenin yolu, eğitimi bir araç olarak kullanarak toplumu sil baştan oluşturmaktır. 2. Tüm dünyada ahlaki değerlerin dayalı olduğu bir sistem kurulmalıdır. 3. Yapılacak olan sosyal yeniliklerde okul ve eğitim aracı görevini üstlenmektedir. 4. Öğretmenin, öğrencilerin gerçekleşen sosyal yeniliklerin gerekli olduğuna inanmalarında aktif bir şekilde görev alması gereklidir. 5. Toplumda yaşanan değişimlerin merkezinde okul bulunmalıdır. 6. Eğitimde verilmesi gereken konular değişen toplumun ve dünyanın geleceğine uygun olacak şekilde olmalıdır. 7. Eğitim sayesinde toplumda demokratik yapı egemen hale getirilmelidir (Şişman, 2002)

2.9. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri

Program geliştirmeye ilgili yapılan çalışmaların bütün aşamalarında psikolojiden yararlanılmaktadır. Özellikle hedef belirleme basamağında hedeflerin ulaşılabilirlik

açısından belirlenmesinde psikolojiden büyük yarar görülmektedir. Psikoloji kişinin daha iyi bir şekilde tanınabilmesinde ve eēitimle ilgili etkinliklere y n verilmesinde önemli görevler üstlenmektedir (Büyükkaragöz, 1997).

 ērenme  ēretme süreçlerinde özellikle çok büyük oranda  ērenmenin modelleri, kuramları, stratejileri ve stillerinde  ērenme psikolojisi büyük oranda katkı saēlamaktadır.  ērenmenin stratejileri, yöntemleri ve teknikleri de psikolojiden elde edilmiş olan bulgulardan yararlanmak durumundadır. Eēitim durumlarının düzenlenmesinde  ērencinin derse hazırlanmasından, hedefte olan davranışın sunulmasına,  ērencilerin transfer edebilme becerilerini geliştirilmesinden,  ēretim hizmetinin niteliēini arttırılmasıyla ilgili olan tüm çalışmalara neredeyse her kademedede psikoloji, program geliştirmeyle ilgili yapılan çalışmalarının temelinde bulunmaktadır. Program geliştirme çalışmalarının sınanmasında, düzenlemesinde,  lme deēerlendirmeyeyle ilgili yapılan çalışmalarda psikometri temeldeki desteēi saēlayandır (Demirel, 2017, s. 24).

 ērenmeyle  ēretme süreçlerinde  ērenmenin modelleri; kuramlarına ve stratejilerine,  ērenme psikolojisiyse  ērenmenin stillerine katkıda bulunmaktadır.  ērenmeyle ilgili stratejilerde, yöntemlerde ve tekniklerde de psikolojiden elde edilmiş olan bulgulardan yararlanılmaktadır. Aslında her  ēretme yönteminin dayanaēı olduēu varsayılan belirli bir  ēretme kuramı bulunmaktadır. Bu durum sayesinde eēitim süresi boyunca  ērenme sırasında kazanılan deneyimler ve eēitim ile ilgili durumlar düzelebilmektedir (Demirel, 2020). Eēitim psikolojisine göre programların düzenlenmesi yapılırken ‘İnsanlar nasıl  ērenir?’ sorusuna da cevap bulunmaya çalışılmaktadır (Büyükkaragöz, 1997).

Psikoloji  ērenmeyle  ēretme arasında bulunan ilişkinin kuvvetlenmesini saēlamaktadır. Bu bilim sayesinde elde edilmiş olan bulgular  ērenme sürecinde kullanılması öngörülen kuramların ve ilkelerin özünü oluşturmaktadır. Psikolojide  ērenmeyle alakalı   temel kuram bulunmaktadır. Bunlar davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacılıktır.

2.9.1. Davranışçı Kuramlar

 ērenmeyle alakalı yapılan ilk deneysel çalışmalar 20. yüzyılda Pavlov, Watson ve Thorndike isimli bilim insanları tarafından insanların ve hayvanların daha önceden belirlenmiş olan durumlarda nasıl tepkiler verildiēinin araştırılmasıyla ilgili çalışmalarla başlamıştır. İsmi geçen psikologlar hayvanların ve insanların davranışları üzerinde

yoğunlaşmış olduğu için bu davranışı benimsemiş olanlara davranışçı ve geliştirmiş oldukları kuramlarsa davranışçı kuramlar olarak adlandırılmıştır (Erden ve Akman, 1995).

Davranışçı kuramlar ile öğrenme açıklanırken zihinsel etkinlikler gözlemlenemediğinden dolayı öğrencilerin zihinsel etkinliklerine çok fazla yer verilmemektedir. Davranışçı kuramı savunanlara göre klasik, edimsel koşullanma ve gözlem, öğrenmede yaşanan davranış değişikliğine sebebiyet veren temel üç öğrenme sürecidir (Erden, 1998). Bu kuramlarda yaparak öğrenme, pekiştirme, tekrar ve güdülenme gibi öğretim ilkeleri bulunmaktadır (Özden, 2003).

Davranışçı kuramlarda daha çok psikomotor davranışların öğrenilmesi vurgulanmaktadır. Bu kuramlarla öğrenme ancak uyarıcı ve davranış arasında bulunan bağ güçlenip alışkanlık haline geldiği zaman gerçekleşmiş olur.

2.9.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel alanın kuramcıları, öğrenmeyi uyarıcıyla davranım arasında bir bağ oluşturmak ve dıştan gelen pekiştireçlerden elde edilmiş bir netice olarak açıklamakta olan davranışçı görüşlerin yanı sıra, insanların davranışlarının karmaşık özelliklere sahip olduğunu vurgulamakta ve sadece uyarıcı-davranım kalıplarının çizdiği sınırlar içinde bir açıklama yapılması için yeterli olamayabileceğini fikrini savunmaktadırlar. Bu kuramı savunanlara göre davranışçı yaklaşımlarla öğrenmeye belirli bir miktar açıklamak mümkün olmaktadır (Demirel, 2017).

Bilişsel kuram tarafından yapılan öğrenme tanımına göre, doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan zihinde gelişen bir süreçtir. Bilişsel kuramda davranışçı kurama göre, davranış değişikliği olarak kabul edilen şey, aslında bireyin zihninde oluşturmuş olduğu öğrenmenin dışı vurumudur. Bilişsel kuramcılar anlayabilme, algılayabilme, düşünebilme, duyuşsal yetiler ve yaratıcılık gibi kavramların üzerinde yoğunlaşmışlardır (Özden, 2003).

Piaget'e göre bilişsel gelişim: insanın doğumundan yetişkinliğe eriştiği zaman kadar yaşadığı çevreyi ve dünyayı anlamlandırabilme sürecidir. Piaget'e göre bilişsel gelişim kişinin genetik faktörleri ve yaşadığı çevreyle olan etkileşiminin bir neticesidir. Yaşantılardan, olgunlaşmadan, uyum ve dengeye ulaşma süreçleri gibi ilkelere etkilenebilir (Erden, 1998).

Piaget bilişsel gelişim sürecini, evreni öğrenme sürecinde bir dengelenme olarak görür yani alt basamakta bulunan bir dengeden üst basamakta oluşacak yeni bir dengeye doğru gidiş olarak tanımlar. Dengelenme sürecinin sürekli olabilmesi için karşılaşılan yeni durumlara ve varlıklarla uyum sağlanması gereklidir. Uyumun sağlanması örgütlenmiş olan davranışın bir parçasıdır. Örgütlenme sayesinde sistemin düzeni sağlanmış, korunmuş ve gelişimine yardımcı olunmuş olur. Piaget'in savunduğu bir diğer ilkesi ise dengelenmedir. Çocuğun bilişsel gelişimi süresince her yeni karşılaşmış olduğu olaylarla ve varlıklarla dengelenme bozulur. Karşılaşmış olduğu bu olaylarla ve varlıklarla etkileşim haline girer. Bu etkileşimler sayesinde çeşitli deneyimler kazanmış olur ve böylece bu yeni durumlara uyum sağlar. Tüm bu yaşanan süreçlerden sonra çocuk üst düzeyde olan bir dengeye ulaşır. Yaşanılan çevre ve öğrenilmesi gereken şeyler daima bir değişim içinde olduğu için denge her zaman bozulmaya uğrayacak ve bozulan dengenin sayesinde yeni üst düzey denge kurulacaktır. Bahsedilen süreç dinamiktir. Bu sürecin sonunda öğrenme ve gelişim sağlanmış olur (Senemoğlu, 2003).

2.9.3. Yapılandırmacılık Kuramı

Yapılandırmacılık, 20. yüzyılın ilk yarısından sonra Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfelt gibi araştırmacıların tarafından yapılan araştırmalarla önemli hale gelmiştir (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacılık, öğrenmeyle ilgili etkinliklerinin düzenlenmesinden, değerlendirilmesine ve süreçlerin yapılandırılmasına kadar birden fazla alanda özgün ve uygulanması mümkün olan kavramsal çerçevenin oluşturulmasını sağlamıştır. Oluşturulmuş olan bu kavramsal çerçeveye, öğrenmeyle ilgili hazırlanan ortamların, öğretmenlerin etkin, öğrencilerin ise daha pasif ve daha konumda olduğu alışılmış sınıf ortamlarından öğrencinin merkezde olduğu sınıf ortamlarına doğru kayması sağlanmıştır. Değerlendirme süreçlerindeyse geleneksel sınavlara ek olarak öğrenme süreçlerine ve öğrencinin kendisinin öğrenebilmesine, sorgulayabilmesine dönük yenilikler ortaya çıkmıştır (Collins, 1991).

Yapılandırmacılığın, öğrencilerin daha pasif olduğu davranışçı öğrenme kuramlarına bir alternatif olarak gelişmiş olduğuna dair kuvvetli bir görüş birliği bulunmaktadır. Davranışçılık gözlenmesi mümkün olan davranışları vurgulamakta, ifadelerin ve düşüncelerin manası üzerinde durmaktan kaçınmaktadır. Yapılandırmacılık ise davranışçılığa göre daha fazla bilişsel yaklaşımları ele almaktadır. Aralarında olan bu fark,

yapılandırmacı öğrenme kuramının tamamı için büyük anlamlara sahiptir (Von Glasersfeld, 1989).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde tarih öğretimi ve kapsamı bağlamında yapılmış olan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmada ilgili araştırmaların belirlenmesinde “tarih öğretimi”, “tarih öğretim programı”, “tarih dersi” vb. anahtar kavramlar kullanılarak Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park ve Google Akademik veri tabanlarında zaman sınırı konulmaksızın tarama gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmalar kronolojik olarak sıralanmış ve bölümün sonunda “Literatür Araştırmasına İlişkin Genel Değerlendirme” başlığı altında ele alınan araştırmaların ortaya koyduğu genel çerçeveye yer verilmiştir.

Koçak (1998) tarafından ‘Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışı ve ortaöğretim kurumlarında tarih eğitimi’ konulu doktora çalışmasında, tarih anlayışı ve öğretimi araştırılmıştır. Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde tarih anlayışını etkileyen sosyal, kültürel ve siyasi olaylar incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde Türk Tarih Kongreleri, Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise tarih öğretiminde gerçekleşen değişimlerin tarih programlarına yansımaları değerlendirilmiştir. Tarih programlarının değerlendirilmesi bölümünde Ankara merkez ilçelerinde 1992-1993 eğitim öğretim yılında 94 eğitim kurumunda görev yapmakta olan tarih öğretmenlerinin tarih öğretimine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarında tarih eğitiminde karşılaşılan güçlükleri gidermek ve tarih öğretiminin etkililiğini artırmak için dersin ‘sistem yaklaşımı’na göre işlenmesi öngörülmüş, ders işlenişindeki sıkıntıların giderilebilmesi için ise kullanılan yöntem ve

tekniklerin geliştirilmesi ve öğretmen niteliklerinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Şalvarlılar ve Özdemir'in (2000), 'Lise II Tarih Programının İçerik Açısından Değerlendirilmesi' başlıklı yüksek lisans tezlerinde araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Program Değerlendirme Ölçeği' ile İzmir ili metropol ilçelerdeki resmi-düz liselerde görevli 172 tarih öğretmenin, Lise 2 Tarih programında görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, otuz yaş ve altı tarih öğretmenlerinin 30-45 yaş arası öğretmenlere göre öğretim programını içerik açısından daha yetersiz bulmaları olmuştur.

Erul (2002) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ise ilköğretim kademelerinde Osmanlı Tarihi öğretiminin amaçlarına dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada Osmanlı Tarih Öğretiminin amaçları ve müfredatına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmediği, bununla birlikte; Tarih Öğretmenleri ile Coğrafya Öğretmenlerinin görüşleri arasında önemli fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ak (2003) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde tarih sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih öğretimine yüklemiş oldukları anlamlar ve tarih öğretiminin hedefleri incelenmiştir. Çalışmada literatür taraması, anket ve mülakat yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması yapılarak ilköğretim tarih öğretiminin ve sosyal bilgiler programının hedefleri analiz edilmiş, analiz sonucunda özellikle tarih öğretiminde sosyal amaçların öğretmenler tarafından geniş bir şekilde kabul görmüş olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın mülakata dayalı verileri ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ülkemizde olan genel yaklaşıma, uygulanmakta olan eğitim politikalarına ve ders programında kazandırılması planlanan hedeflere paralel olacak şekilde tarih öğretiminin vatandaşlık eğitime bir araç olarak gördüklerini, ayrıca tarih öğretmenlerinin tarih dersinin toplumun ihtiyacı olan dürüstlük, etkinlik, üretkenlik, sevecenlik, saygılı olma gibi istenilen özelliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesinde en önemli role sahip olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan, yüksek lisans tezinde, İnönü ve Demokrat Parti Dönemlerinde uygulanmış olan tarih ders programları ve ders kitapları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada demokratik değerler ve geleneksel değerler olmak üzere

iki kategori oluşturulmuş ve bu kategorilere göre çalışmada alt kategoriler belirlenmiştir. Çalışma sonucunda İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinde yapılan uygulamalarda çeşitli farklılıklar olmasına rağmen resmi olarak benimsenen ideolojinin temel noktalarında değişim olmadığı görülmüştür.

Sarı (2007) tarafından yapılan “Türkiye’deki (9, 10, 11, 12. sınıf) ve Avusturya’daki (5, 6, 7, 8. sınıf) ortaöğretim tarih programlarının karşılaştırması “ adlı yüksek lisans çalışmasında Türkiye’deki (9, 10, 11, 12. sınıf) ve Avusturya’daki (5, 6, 7, 8. sınıf) uygulanan ortaöğretim tarih programlarının karşılaştırılması konusuna odaklanılarak, iki ülkenin eğitim sistemlerinde; benzer yönler (örnek: ücretsiz temel eğitim, esneklik, yerel ve ulusal tarih bilincinin kazandırılması vb.) ve farklı yönler (örnek: zorunlu eğitimin süresi, başarı değerlendirme sistemi gibi) belirlenmiştir. Çalışma sonucunda her iki ülkeye ait öğretim programının da merkezi yönetim odaklı olduğu ve her iki ülke eğitim sistemlerinde dil, din, ırk, renk ve cinsiyet ayrımı yapılmadan herkes eğitim hakkına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine çalışma verilerine göre Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıldır ve ilköğretimi kapsamaktadır. Avusturya’da ise zorunlu eğitim 9 yıl olup; okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liseden oluşmaktadır.

Demircioğlu (2010) tarafından hazırlanan ‘Tarih öğretiminin amaçları’ isimli makalede neden tarih öğretelim sorusuna verilen cevapların zaman içerisinde tarih öğretiminin amaçlarını meydana getirdiği tespit edilmiştir. Eğitim tarihi incelendiğinde tarih öğretiminin amaçları çağdan çağa, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Araştırmada tarih öğretiminin amaçları; tarihsel bilgi, toplumsal değerler ve kültürün doğru bir şekilde aktarımı için tarih öğretimi, geçmişin ve bugününün anlaşılması için tarih öğretimi, var olan ideolojik yapının öğretilmesi ve toplumsal kimlik gelişimi için tarih öğretimi, öğrencilere tecrübe ve bilimsel düşünmeyle ilgili becerilerin kazandırılması için tarih öğretimi, tarihle alakalı temel olan kavramların öğretilmesi için tarih öğretimi, dil becerilerinin ve boş zamanların değerlendirilmesi için tarih öğretimi, olmak üzere altı alt kategoride toplanmıştır.

Watson, Mong ve Harris (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada eğitici bir video oyununun sınıf içi kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci deneyimlerini ve bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ikinci II. Dünya Savaşı’nı öğretmek için lise ikinci sınıf öğrencilerine yönelik eğitim amaçlı tasarlanmış olan ‘Making History’ video oyunu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, gözlem, odak grup, ve bireysel görüşmeler ve doküman analizi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, video

oyununun kullanımının, geleneksel öğretmen merkezli öğrenme ortamından, öğrencilerin çok daha aktif olduğu öğrenci merkezli bir ortama geçişle sonuçlandığını göstermiştir.

Boykoy (2011) tarafından 1939-1945 yıllarını kapsamakta olan II. Dünya Savaşı döneminde tarih öğretim programlarının ve ders kitaplarının incelendiği çalışmada, öğretim programları içerikleri, yöntemleri, sınıf kademeleri, haftalık ders saatlerinin süreleri, zorunlu-seçmeli bağlamlarında karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda İkinci dünya savaşı sürecinde tarih öğretiminde hümanist kültürün benimsendiği, tarih derslerinin kitaplarında Atatürk döneminde ortaya konulmuş olan Türk Tarih Tezi anlayışının sürdürüldüğü tespit edilmiştir.

Dinç (2011) tarafından yapılan çalışmada kaynak taraması yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada, Türkiye’de tarih öğretiminin en büyük sorunları arasında tarih öğretim programlarının geçmişte olan versiyonlarıyla öğretim uygulamalarında karşılaşılmakta olan bazı problemler ve eksiklikler olduğu belirtilmiş, eski ve yeni ortaöğretim tarih programları incelenmiş farklı açılardan ele alınarak çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada nitel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Lise tarih programının eski ve yeni halleri literatür taramasının sonucunda belirlenmiş olan bazı ölçütlere göre, betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, program geliştirme çalışmalarının dinamik bir süreç olarak daima devam etmesi gerektiği önerisi verilmiştir.

Özkan (2011) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında 2008-2009 öğretim yılında yürürlüğe girmiş olan ortaöğretim 9. sınıf tarih öğretim programı, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Betimsel yöntem ve ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada 75 tarih öğretmeni ve 350 onuncu sınıf öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmada veriler anket ve ölçek ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda eskiden uygulanmakta olan tarih öğretim programında geleneksel yaklaşımlar kullanılırken, yeni tarih öğretimi programında çağdaş yaklaşımlar kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin yeni programa yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir.

Sadık Yılmaz ve Avcı (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler araştırılmıştır. Araştırmada tespit edilen problemlerin geçmişten günümüze değerlendirilmesi yapılmıştır. Buna göre tarih öğretiminde karşılaşılan problemler tarih öğretiminin amaçlarından kaynaklanan problemler, ders materyallerinin eksikliğinden kaynaklanan problemler, yöntem ve teknik seçiminden kaynaklanan

problemler, tarih öğretmenlerinin eğitimindeki eksikliklerden kaynaklanan problemler, tarih dersi kitaplarından ve müfredattan kaynaklanan problemler, tarihi mekânlara kullanılmamasından kaynaklanan problemler, olarak gruplandırılabilir. Bu problemlerin göz önünde bulundurulması ile etkili bir tarih öğretimine erişilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2018), tarafından yapılan ‘Tarih öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından önemi’ isimli çalışmada sosyal bilimlerin vatandaş yetiştirmedeki rolü üzerinde durulmuştur. Araştırmada nitel doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler aldıkları tarih eğitimi ile vatandaşlığın var olan yapısını anlar, geçmişten günümüze değerlendirme imkanı bulur. Ayrıca Tarih öğretim programları öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin beceri tutum ve değerlerde kazanmasını amaçlar.

Turan (2018), tarafından yapılan ‘Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri’ isimli çalışmada lise tarih öğretmenlerinin Türkiye’de öğretim programı geliştirme sürecine dair görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri İstanbul’da 14 ilçede 22 lisede çalışan 22 öğretmene uygulanan anket soruları ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu program hakkındaki görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünmektedir. Güncellenen program ile olumsuz görüşler çoğunluktadır. Ankete katılan öğretmenler güncellenen programda tematik yaklaşımla ilgili olumsuz görüşlere sahipken, içeriğin azaltılması ve kronolojik yaklaşım hakkında olumlu görüşler bildirmiştir.

Türkmen (2019) tarafından yapılan diğer bir araştırmada tarih öğretmenlerinin okul dışında yapılan tarih öğretimiyle alakalı algılarının ortaya çıkarılması amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada 128 tarih öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda tarih öğretmenlerinin okul dışında yapılan tarih öğretimiyle alakalı yüksek düzeyde algıya sahip olduğu belirlenmiş, tarih öğretmenlerinin okul dışında yapılan tarih öğretimine daha fazla önem vermeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Buraya kadar örnekleri verilen araştırmalar incelendiğinde Tarih öğretimi ile ilgili çalışmaların öğretim programları ve ders kitapları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalar doküman incelemesi içerik analizi veya betimsel çalışmalar şeklinde yürütülmüştür.

Yapılan çalışmalar tarih öğretimin amaçları ve hedefleri, tarihsel düşünme becerileri, içerik değerlendirilmesi ve karşılaştırılması gibi farklı açılardan incelenmiştir (Ak, 2003; Demircioğlu, 2010; Koçak, 1998; Sarı, 2007; Şalvarlılar ve Özdemir, 2000). Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre, öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmalarda elde edilen sonuçlara göre, otuz yaş ve altı tarih öğretmenler 30-45 yaş arası öğretmenlere göre öğretim programını içerik açısından daha yetersiz bulmaktadırlar. Yine farklı ülkelerle uygulanan tarih dersi öğretim programları ile yapılan karşılaştırma çalışmalarına bakıldığında pek çok ortak nokta tespit edilmiştir. Bunlardan en dikkat çekici olanlar evrensel değerlere yapılan vurgulardır. Çalışmalarda elde edilen verilere göre ülkelere göre zorunlu eğitim süreleri farklılık göstermektedir.

Bu çalışmaların yanı sıra ders kitapları ve öğretim programları hakkında öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalarda bulunmaktadır (Erul, 2002; Özkan, 2011). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde yenilenen öğretim programlarında çağdaş yaklaşımlar kullanıldığı ayrıca öğretmen ve öğrencilerin yeni programa yönelik genellikle olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Diğer taraftan alanyazında orta öğretim Tarih öğretim programlarının değerler eğitimi ve vatandaşlık bilincine etkisi üzerine yapılmış çalışmalarda bulunmaktadır (Çelik, 2018). Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler aldıkları tarih eğitimi ile vatandaşlığın var olan yapısını anlayarak, geçmişten günümüze değerlendirme imkanı bulmaktadırlar. Ayrıca Tarih öğretim programları öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin beceri tutum ve değerlerde kazanmasını amaçlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde dikkat çeken bir diğer nokta liselerde tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri konularında yapılmış çalışmalar olduğudur (Sadıkyılmaz ve Avcı, 2018). Bu çalışmalarda elde edilen verilere göre tarih öğretiminde karşılaşılan problemler tarih öğretiminin amaçlarından kaynaklanan problemler, ders materyallerinin eksikliğinden kaynaklanan problemler, yöntem ve teknik seçiminden kaynaklanan problemler, tarih öğretmenlerinin eğitimindeki eksikliklerden kaynaklanan problemler, tarih dersi kitaplarından ve müfredattan kaynaklanan problemler, tarihi mekânlara kullanılmamasından kaynaklanan problemler, olarak gruplandırılmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği alt başlıklarına yer verilmiştir.

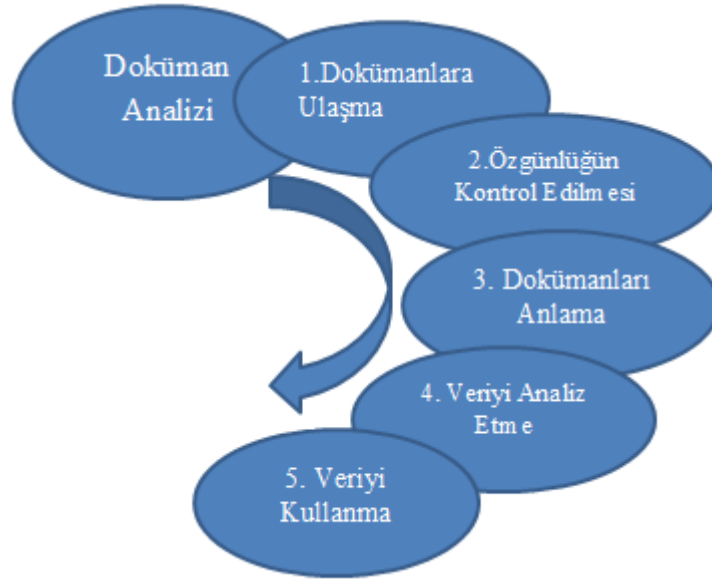
4.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel olarak yapılandırılan bu araştırma Tarih dersi öğretim programlarında yıllara bağlı olarak değişen vizyonlar, kazanımlar, içerikler, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme aşamaları alt boyutlarının incelenmesine dayanan bir doküman analizi çalışması (doküman inceleme) niteliği taşımaktadır.

Doküman analizi (doküman inceleme), bir araştırma yöntemi olarak, hedeflenmiş olan olgu veya olgular hakkında çeşitli bilgileri içermekte olan yazılı materyallerin analizi edilmesini kapsamaktadır. Doküman incelemesi kendi başına bir araştırma yöntemi olarak kabul edilebildiği gibi, diğer nitel araştırma yöntemlerin kullanıldığı durumlara ek bir bilgi kaynağı olacak şekilde de kullanılabilen (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bir özelliğe sahiptir.

Doküman analizi, yazılı olan belgelerin içeriğinin sistematik bir şekilde analiz edilebilmesi için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde, basılı ve elektronik belgeler de dahil olmak üzere tüm belgelerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılmakta olan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi doküman analizinde de anlam çıkarmak, araştırılmakta olan konu hakkında anlayış oluşturmak, ampirik bilginin gelişebilmesi için verilerin incelenmesini ve ayrıca incelenmiş olan bu verilerin yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

Bu araştırmada doküman incelemesi (analizi) için Foster (aktaran Yıldırım ve şimşek, 2008) tarafından belirtilen aşamalar dikkate alınmıştır: (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğün kontrol edilmesi, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme, (5) veriyi kullanma Araştırmada aşamalara yönelik yapılan çalışmalar ve izlenen süreç aşağıda özetlenmiştir.



şekil 2. Doküman analizi aşamaları

1. *Dokümanlara Ulaşma.*: Araştırmanın dokümanlarını 2007 ve 2017 yıllarında yayımlanan Tarih dersi öğretim programları oluşturmuştur. Kullanılan programlara Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi web sitesinden 10.06.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
2. *Özgünlüğün Kontrol Edilmesi*: 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarına ulaşıldıktan sonra gerekli karşılaştırmalar yapılmış ve resmi web sitesinde yer alan belgelerin özgünlüğüne karar verilmiştir.
3. *Dokümanları Anlama*: Ulaşılan dokümanların özgünlüğü kontrol edildikten sonra sırayla okuma sürecine geçilmiştir. Bu aşamada araştırmanın alt problemleri kapsamında analiz sürecine başlamak için, dokümanların analiz sürecine hazırlık açısından anlaşılabilirliği üzerinde gerekli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Dokümanlarda bilinmeyen kelimelerin anlamları Türk Dil Kurumu (2017) Resmi Web Sitesi Büyük Türkçe Sözlük'ten araştırılmıştır.

Dokümanları iyi anlayabilmek amacıyla eski programdan başlanarak programlar sırasıyla okunmuştur. Dokümanlar okunup yeterince özümseindikten sonra araştırma soruları kapsamında eski ve yeni öğretim programı karşılaştırmaları yapılmıştır.

4. *Veriyi Analiz Etme:* Bu araştırmada analize tabi tutulan öğretim programları (2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programları) çalışmanın veri grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılmış olan dokümanların tek bir veri grubunu oluşturmuş olduğu çalışmalarda dokümanlar üzerinde kapsamlı bir şekilde içerik analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çeşit yapılan analizlerde dokümanları dört basamakta analiz etmek mümkündür: (1) Analize konu olmuş olan verilerden gerekli örnekleme seçme, (2) Kategorilerin oluşturulması, (3) Analiz yapılacak olan birimin tespit edilmesi ve (4) Sayısallaştırma (Bailey'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılmış olan bu çalışmada da yukarı bahsedilen veri analizi süreçlerindeki bu adımlar izlenmiştir. Bu adımlarda uygulanmış olan işlemler verilerin analizi bölümünde detaylıca açıklanmıştır.
5. *Veriyi Kullanma:* Çalışmada kullanılan kaynaklar erişime açık dokümanlardan oluşmaktadır. Bu dokümanlar araştırmanın problemlerine uygun olarak yorumlanmış ve etik kurallar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

4.2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını 2007 ve 2017 yılları Tarih dersi öğretim programları(9. 10 11. sınıflar) oluşturmaktadır. 2007 yılı Ortaöğretim Tarih Dersi Programı ortaöğretim sınıf kademeleri için farklı yıllarda uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmanın veri kaynağını; 2007 Tarih Dersi Öğretim Programları (Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı, 2008 Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı, 2009 Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Programı) ve 2017 Ortaöğretim Tarih Dersleri Programı yazılı dokümanları oluşturmuştur. Araştırmada ayrıca Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan 'Müfredatta Yenilik ve Değişiklik Çalışmaları Üzerine' adlı doküman incelenmiştir. Araştırmada analiz edilen bu dokümanlara ilişkin detay bilgi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Analiz Kapsamında Yer Alan Tarih Dersi Öğretim Programları

Programın Uygulama Yılı	Programın Adı	Toplam Sayfa Sayısı	Analiz Edilen Sayfa Sayısı
2007	Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı	27	27
2008	Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı	39	39
	Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Programı	44	44
2009	Ortaöğretim Tarih Dersi Programı 9-11	42	42
2017	Müfredatta Yenilik ve Değişiklik Çalışmaları Üzerine	32	32
2017			
Toplam		184	184

4.3. Verilerin Analizi

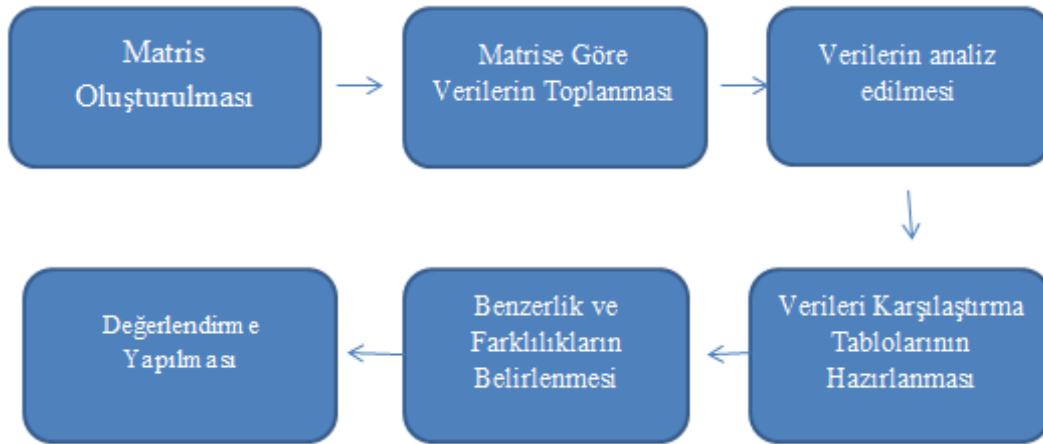
Araştırma kapsamında yer alan öğretim programları dokümanları çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Tablo 1’de belirtilen öğretim programlarına ilişkin dokümanlar içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel hedef toplanmış olan verileri açıklaması mümkün olan kavramlarla ve bu kavramların birbiriyle olan ilişkisine ulaşmaktır. İçerik analizinin temelinde birbirine benzemekte olan verileri çeşitli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirerek ve onları daha anlaşılır hale getirmek bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 259). Birçok araştırmacı tarafından içerik analiziyle ilgili birden fazla tanımı yapılmıştır, Örneğin;

Yıldırım ve Şimşek’e (2011, s. 227) göre içerik analizi, basılı ya da görsel belgelerin belli bir sisteme göre taranarak çeşitli kategoriler bakımından belirli temalara göre analiz edilmesidir. İçerik analiziyle elde edilmiş olan veriler, belirli temalara göre aralarında sınıflandırılmıştır. Bu sayede elde edilmiş olan verilerin birbirleri arasındaki bağlantıların ortaya çıkarılması mümkün olmuştur. Stone vd.’ne (1996, s. 213) göre ise içerik analizi, metinlerin içinde tanımlanmış ve belirlenmiş olan karakterlere göre sistemsiz ve tarafsız sonuçların elde edilebilmesi için kullanılan yöntemdir. Bilgin (2006) ise içerik analizinin bir söylem olarak anlamlandırmada ve yorumlandırmada öznel etkilerden kurtulabilmek için yapıldığını belirtmekte ve bir çeşit iletişim psikanalizini ve iletilenin algılanması sanatı olarak belirtmektedir. Krippendorff (1980, s. 25), içerik analizini hem veriden hem de

verinin içeriğiyle alakalı tekrarlanması mümkün olan ve geçerli neticeler elde edilmesi için kullanılmakta olan bir araştırma yöntemi olduğunu söylemektedir.

Yukarıda sunulan tanımların üzerinde bulunduğu ortak özellik, içerik analizinin, farklı disiplinlerde birçok araştırma sorusuna yanıt aramak üzere kullanılan temel bir araştırma aracı olduğudur. İçerik analizi yöntemi, sorunun sistemsel ve tarafsız bir şekilde sunulmasını amaçlamaktadır. Ek olarak, yapılan araştırmaların “bilimsel” olabilmesi adına analiz sonucunun elde edildiği bulguların ve bu bulgulara dayalı olarak yapılacak olan çıkarımların genellenmesi gereklidir (Koçak-Arun, 2006).

Bu bağlamda bu araştırmada 2007 ve 2017 yıllarına ait Tarih dersi öğretim programları araştırmacı tarafından birçok kez okunarak incelenmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin etkilenmemesi için programlardaki benzerlikler ve farklılıkların sistematik ve tarafsız bir şekilde incelenerek elde edilen veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma problemi dahilinde belirlenen başlıklar ile matris hazırlanmıştır.



Şekil 3. Verilerin Toplanması Değerlendirilmesi Aşması

4.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Kirk ve Miller (1986) tarafından geçerlik; nitel olarak yapılan araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmacının üzerinde çalıştığı olguyu, olduğu şekilde ve mümkün mertebe tarafsız bir şekilde gözlemleyebilmesi anlamı taşıdığı şeklinde tanımlanmıştır (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda bir diğer mühim olan kısım ise güvenirliliktir. Balcı da (2015) güvenirliliği; araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği olarak

tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre güvenilirliği sağlamak için çalışmada ulaşılan sonuçların araştırmacı tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik kapsamında yapılan uygulamalar şu şekilde özetlenebilir: İlk olarak Tarih dersi öğretim programlarını doğru bir şekilde anlayabilmek için programlar tarihsel sıralamayla ayrıntılı bir biçimde okunarak okuma sırasında anlaşılmayan sözcükler için Türk Dil Kurumu Sözlüğü kullanılmış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan alanında bir uzman ile tartışılarak netlik sağlanmıştır. Programların tamamında yapılan karşılaştırmalarda benzerlik ve farklılıklar temele alınarak ayrıntılı şekilde analiz edilmiştir. Analizin tutarlığı açısından da bu işlemler araştırmacı tarafından belirli bir süre ara verildikten sonra analize konu olmuş olan bütün programlar için tekrar yapılmıştır.

Bu çalışmada ayrıca, verilerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için aşağıda belirtilmiş olan stratejiler göz önünde bulundurulmuştur.

- Toplanmış olan veriler detaylıca betimlenmiştir.
- Çalışmada aktarımı kolaylaştırmak için amaçlı örneklemeden faydalanılmıştır.
- Toplanmış olan verilerin arasında bulunan tutarlılık gözden geçirilmiştir.

Araştırmada içerik analizi yapılırken geçerlik ve güvenirliği sağlama amacıyla kullanılan matriste oluşturulan başlıklar bu ölçme aracını kullanan kişilerinde aynı sonuçlara ulaşacağı şekilde hazırlanmıştır. Araştırma problemi dahilinde belirlenen alt problemler matriste veri başlığını oluşturmaktadır.

Araştırmada ilk olarak problem durumunu analiz edecek konu başlıkları belirlenmiştir. Belirlenen başlıkların kullanıldığı bir matris hazırlanmıştır. Matris örneği Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Araştırma Matris Örneği

Veri Başlıkları
Genel Amaçlar
Kazanımlar
İçerik
Eğitim Durumları
Ölçme Değerlendirme

4.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2015 yılında Ankara Üniversitesi'nden lisans derecesi ile mezun olmuş, 2017 yılında Gazi Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2019 yılından itibaren ise MEB okullarında tarih öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışmanın konusunun belirlenmesinde araştırmacının uygulayıcı olması önemli bir etken olmuştur. Araştırmacı halihazırdaki programların uygulayıcısı konumundadır. Programın işlevselliği uygulamada karşılaşılan eksiklikler gibi konulara hakim durumdadır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Zaman içerisinde öğretim programlarının güncellenmesi ihtiyacından hareketle, 2007 yılında Tarih dersi öğretim programları da dahil tüm derslerin öğretim programlarında MEB tarafından yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2007 yılı Tarih dersi öğretim programında davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve programda buna uygun çalışmalar ile yenilenmiştir. 2017 yılında yapılan değişikliklerle yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya devam ettirilmiş ancak içerikte bazı değişikliklere gidilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri sıralaması dikkate alınarak elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi“2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının genel amaçları nelerdir? Olarak belirlenmiştir. Bu soru ile ilgili ilk olarak 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının genel amaçları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 4

2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları

2007 Öğretim Programının Genel Amaçları	2017 Öğretim Programının Genel Amaçları
1. Atatürk ilkelerini ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi sosyal ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak.	1. Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları.
2. Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak.	2. İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
3. Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak.	3. Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımları,
4. Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak.	4. Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
5. Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak.	5. İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,
6. Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.	6. Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,
7. Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak.	7. Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,
8. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek.	8. Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,
9. Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak.	9. Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,
10. Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak.	10. Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,
11. Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak.	11. Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,
12. Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak.	12. Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları,
13. Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak.	13. Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.
14. Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak.	
15. Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak.	

2007 Tarih dersi öğretim programı amaçlar ögesi açısından incelendiğinde “Tarih Dersi Genel Amaçları” başlığı altında 15 amaç ifadesinin 2017 tarih dersi öğretim programında ise 13 amaç ifadesinin yer aldığı görülmektedir.

2017 tarih dersi öğretim programında yer alan amaç ifadelerine ise “Tarih Dersi Öğretim Programının Temel Felsefesi ve Genel Amaçları” başlığı altında toplam 13 madde olarak yer verilmiştir. Her iki programın amaçları genel olarak incelendiğinde 2017 yılında güncellenen öğretim programının genel amaçlarında analiz, yorumlama, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik amaçların yer aldığı görülmektedir(2007 programında 7 ve 11, 2017 programında 9 ve 12. maddeler). Her iki öğretim programında (2007 ve 2017) hoşgörü, anlayış, demokrasi gibi kavramlara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 2017 öğretim programında özellikle tarihsel olgu veya olayların farklı bakış açıları ile değerlendirilebileceği, bu sebeple olay ve olguların çok yönlü olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem ifadesinde yer alan “2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının(9. 10. ve 11. sınıflar) kazanım sayıları dağılımı nasıldır? Kazanımlar açısından programların benzer ve farklı yönleri nelerdir?” sorusu kapsamında Tablo 4’te ilgili bilgiye yer verilmiştir. Tabloda Tarih öğretim programlarında (2007 ve 2017) yer alan kazanım sayıları 9., 10. ve 11. sınıflar olmak üzere ayrı ayrı ve programlarda bu kazanımlar için ayrılan ders saatleri bilgisi ile birlikte verilmiştir.

Tablo 5

2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanım Sayıları ve Ders Saati Sürelerinin Dağılımı

Yıllara Göre Öğretim Programları	Sınıf Bazında Yıllara Göre Kazanım Sayısı ve Ders Saatleri					
	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf	
	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Kazanım Sayısı	Ders Saati
2007	44	72	64	72	33	144
2017	31	72	30	72	23	72

2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının sınıf düzeylerine göre kazanım sayılarına bakıldığında; 2007 yılı 9. sınıf programında kazanım sayısı 44 iken 2017 programında bu sayının 31 olduğu, 10. sınıf programında kazanım sayısı 2007 programında 64 iken, 2017 programında bu sayının 30 olduğu; 11. sınıflar için 2007 programında 33 olan kazanım sayısının 2017 yılında 23 olduğu görülmektedir. 2017 Tarih dersi öğretim programında 9.10. ve 11.sınıflarındaki kazanım sayılarının 2007 programındaki kazanım sayılarına göre

dikkat çekici bir oranda azaldığı, özellikle bu azalmanın 10.sınıf programında daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programları, kazanımlar için belirlenen ders saatleri açısından incelendiğinde, her iki programda 9 ve 10. sınıflar ders saatinin 72 saat olarak aynı olduğu görülmektedir. 2007 programında 11. sınıf ders saati 144 saat iken, 2017 programında 72 saat olarak güncellenmiştir. Bu da 11. sınıf Tarih dersi saatinin 2017 yılında programda %50 oranında azaldığını göstermektedir.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü alt problem “2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının(9., 10. ve 11. sınıflar) içerik(üniteler, değerler, yeterlikler, beceriler) açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tez çalışması kapsamında içerik boyutu, sınıf bazında ünite-kazanım ve ders saati sürelerinin karşılaştırılması, yeterlilik, beceri ve değerler açısından benzer ve farklı yönlerin karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Aşağıda içerik boyutunda bulunan unsurlara yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur.

5.3.1. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının(9. 10. ve 11. sınıf)

Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Saati Sürelerinin Karşılaştırılması

2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının (9. 10. ve 11. sınıf) ünite-kazanım sayısı-ders saati süresi kapsamında karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 5, dokuzuncu sınıf Tarih dersi öğretim programlarının (2007 ve 2017) Ünite-Kazanım Sayıları ve Ders Saati Sürelerini göstermektedir.

Tablo 6

9. Sınıf Tarih Öğretim Programlarının(2007 ve 2017) Ünite-Kazanım Sayıları- Ders Saati Süreleri.

9. Sınıf Tarih Öğretim Programı (2007)				9. Sınıf Tarih Öğretim Programı (2017)			
Ünite	Kazanım sayısı	Ders saati	Oranı (%)	Ünite	Kazanım sayısı	Ders saati	Oranı %
Tarih Bilimi	9	14	20	Tarih ve Tarih Yazıcılığı	6	10	13,8
Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar	6	10	14	Kadim Dünyada İnsan	10	26	36,1
İlk Türk Devletleri	8	12	18	İlk ve Orta Çağlarda Avrasya	6	12	16,7
İslam Tarihi ve Uygarlığı(13. Yüzyıla kadar)	7	10	16	İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	12	16,7
Türk İslam Devletleri 10-13. Yüzyıllar	8	12	18	Türklerin İslamiyeti Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesi	4	12	16,7
Türkiye Tarihi 11-13. Yüzyıllar	6	14	14	-	-	-	-
Toplam	44	72	100	Toplam	31	72	100

Tablo incelendiğinde, 2007 yılı 9. sınıf Tarih dersi programının 6 ünitelerden oluştuğu görülmektedir. Ünite başlıkları Tarih Bilimi ile başlayarak 13. yüzyıl Türkiye Tarihine kadar geçen dönemi kapsamaktadır. Kazanım sayıları ise ünitelere göre farklılık göstermekle beraber toplamda 44 kazanımı bulunmaktadır. Ünitelere ayrılan ders saati 10 ile 14 saat arasında farklılıklar göstererek toplamda 72 saati oluşturmaktadır. Aynı zamanda tabloda kazanım- ders saati oranına da yer verilmiştir. Buna göre en yüksek oran (%20) -Tarih Bilimi- ünitesine ayrılmıştır.

2017 yılı 9. Sınıf Tarih dersi öğretim programının ünite, kazanım, ders saati ve oranları incelendiğinde, 9. sınıf tarih programının 5 ünitelerden oluştuğu görülmektedir. Ünite başlıkları Tarih ve Tarih Yazıcılığı ile başlayarak Türklerin İslamiyeti Kabulü ve Anadolu'ya Yerleşmesine kadar geçen dönemi kapsamaktadır. Kazanım sayıları ise ünitelere göre farklılık göstermekle beraber toplamda 31 kazanım bulunmaktadır. Ünitelere ayrılan ders saati 26 ile 14 saat arasında farklılıklar göstererek toplamda 72 saati oluşturmaktadır. Aynı zamanda tabloda kazanım- ders saati oranına da yer verilmiştir. Buna göre en yüksek oran (%36.1) ile - Kadim Dünyada İnsan- ünitesine ayrılmıştır.

10. sınıflara yönelik ünite-kazanım sayıları-ders saati süreleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7

2007 ve 2017 Yılları 10. Sınıf Tarih Öğretim Programlarının Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Süreleri ve Oranları

2007 Yılı 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı				2017 Yılı 10. Sınıf Tarih Öğretim Programı			
Ünite	Kazanım sayısı	Ders saati	Oranı	Ünite	Kazanım sayısı	Ders saati	Oranı
Beylikten Devlete (1300-1453)	9	12	17	Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye'si	4	10	13,9
Dünya Gücü Osmanlı Devleti (1453-1600)	16	18	25	Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1300-1453)	5	14	19,4
Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)	11	11	15	Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	3	8	11,1
Diplomasi ve Değişim (XVIII. Yüzyıl)	11	11	15	Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	6	10	13,9
En Uzun Yüzyıl (1800-1922)	17	20	28	Dünya Gücü Osmanlı (1453-1600)	5	20	27,8
				Sultan ve Kapu Halkı	2	4	5,6
				Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni	5	6	8,3
Toplam	64	72	100	Toplam	30	72	100

Tablo incelendiğinde, 2007 10. sınıf Tarih programının 5 üniteden oluştuğu görülmektedir. Ünite başlıkları Beylikten Devlete (1300-1453) ile başlayarak En Uzun Yüzyıl (1800-1922)'ye kadar geçen dönemi kapsamaktadır. Kazanım sayıları ise ünitelere göre farklılık göstermekle beraber toplamda 64 kazanımdan oluşmaktadır. Ünitelere ayrılan ders saati 11 ile 20 saat arasında farklılıklar göstererek toplamda 72 saati oluşturmaktadır. Aynı zamanda tabloda kazanım- ders saati oranına da yer verilmiştir. Buna göre en yüksek oran (%28) -En Uzun Yüzyıl- ünitesine ayrılmıştır.

Tabloda ayrıca 2017 yılı Tarih dersi öğretim programı 10. sınıf ünite, kazanım, ders saati ve oranları verilmiştir. Tablo incelendiğinde 2017 yılı 10. sınıf Tarih dersi programının 7 üniteden oluştuğu görülmektedir. Ünite başlıkları -Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye'si- ile başlayarak - Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni- ni kapsamaktadır. Kazanım sayıları ise ünitelere göre farklılık göstermekle beraber toplamda 30 kazanım bulunmaktadır. Ünitelere ayrılan ders saati 4 ile 20 arasında farklılık göstererek toplamda 72 saati oluşturmaktadır. Aynı zamanda tabloda kazanım-ders saati oranına da yer verilmiştir. Buna göre en yüksek oran (%27, 8) ile - Dünya Gücü Osmanlı (1453-1600)- ünitesine ayrılmıştır.

2007 ve 2017 Tarih dersi 10. Sınıf öğretim programları karşılaştırıldığında, 2007 programında yer alan Beylikten Devlete (1300-1453) ünitesi, 2017 yılında Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1300-1453) ve Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti olmak üzere iki ayrı üniteye ele alınmıştır.

Tarih dersi öğretim programı kapsamında 11. Sınıflar için ünite-kazanım sayıları-ders saati bilgileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8

2007 ve 2017 Yılları 11. Sınıf Tarih Öğretim Programlarının Ünite-Kazanım Sayıları-Ders Süreleri ve Oranları

2007 Yılı 11. Sınıf Tarih Öğretim Programı				2017 Yılı 11. Sınıf Tarih Öğretim Programı			
Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Ünite	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı(%)
Türklerde Devlet Teşkilatı	8	34	25	Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti 1600-1774	4	12	16,7
Türklerde Toplum Yapısı	5	22	15	Osmanlı Sosyo Ekonomik Yapısında Bunalım ve Dönüşüm	3	10	13,9
Türklerde Hukuk	5	22	15	Aydınlanma Çağında Osmanlı Düşünce Dünyası	2	8	11,1
Türklerde Ekonomi	5	22	15	Şark Meselesi ve Denge Stratejisi 1774-1914	2	10	13,9
Türklerde Eğitim	5	22	15	Devrimler Çağında Değişen Devlet Toplum İlişkileri	5	16	22,2
Türklerde Sanat	5	22	15	Yurttaş Askerliği ve Topyekün Harp Çağında Osmanlı Ordusu	2	6	8,3
				Sermaye ve Emek	3	6	8,3
				Modern Dünyada Değişen Gündelik Hayat	2	4	5,6
Toplam	33	144	100	Toplam	23	72	100

Tarih dersi 2007 yılı öğretim programı 11. sınıf ünite, kazanım, ders saati ve oranları incelendiğinde 2007 yılı Tarih dersi (11. sınıf) programının 6 üniteden oluştuğu görülmektedir. Ünitelerin Türklerde Devlet Teşkilatı, Toplum Yapısı, Hukuk, Ekonomi, Eğitim ve Sanat başlıkları ile verildiği görülmektedir. Tabloya ünitelerin kazanım sayıları açısından bakıldığında Devlet Teşkilatı ünitesinde 8, diğer ünitelerin tamamında beşer kazanım olarak belirlenmiş toplamda 33 kazanım bulunmaktadır. Yine ünitelere ayrılan ders saati açısından tablo incelendiğinde programda Devlet Teşkilatı Ünitesine 34 ders saati diğer tüm ünitelere ise 22 ders saati olarak sürenin belirlendiği ve toplamda 144 ders

saati olduğu görülmektedir. Aynı zamanda tabloda kazanım- ders saati oranına da yer verilmiştir.

2017 Tarih dersi öğretim programı ise 8 ünite ve 23 kazanımdan oluşmaktadır. 2017 yılı 11. sınıf Tarih dersi öğretim programında ünitelerde 17. yüzyıldan 20. yüzyıla Osmanlı siyasi tarihi konularına yer verilmiştir. ‘Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti’ ünitesinin kazanım sayısı 4 olup ders saati süresi ise 12’dir. ‘Osmanlı Sosyo-Ekonomik Yapısında Bunalım ve Dönüşüm’ ünitesinin kazanım sayısı 3 olup, ders saati süresi ise 10’dur. ‘Aydınlanma Çağında Osmanlı Düşünce Dünyası’ ünitesinin kazanım sayısı 2, ders saati süresi 8’dir. ‘18-20. yüzyılları kapsayan Şark meselesi ve Denge Stratejisi’ başlıklı ünitenin kazanım sayısı 2 olup ders saati süresi ise 10 olarak belirlenmiştir. ‘Devrimler Çağında Değişen Devlet Toplum İlişkileri’ ünitesinin kazanım sayısı 5 olup ders saati süresi ise 16’dır. ‘Yurttaş Askerliği ve Topyekün Harp Çağında Osmanlı Ordusu’ ünitesinin kazanım sayısı 2 olup ders saati süresi ise 6’dır. ‘Sermaye ve Emek’ ünitesinin kazanım sayısı 3 olup ders saati süresi 6’dır. ‘Modern Dünyada Değişen Gündelik Hayat’ ünitesinin kazanım sayısı 2 olup ders saati süresi ise 4 olarak yer almıştır.

2007 ve 2017 programları karşılaştırıldığında, 2007 öğretim programında yalnızca siyasi tarih konularına yer verilirken, 2017 yılı öğretim programında siyasi tarihe ek olarak sosyal tarih konularına da yer aldığı görülmektedir. 2007 yılında uygulamada olan programda yalnızca Osmanlı Devleti tarihine yer verilirken 2017 de güncellenen programda Osmanlı Tarihi ve 17.yy’da dünyada ortaya çıkan gelişmelere de yer verilmiştir.

5.3.2. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Yaklaşımlar Açısından Karşılaştırılması

2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarında ele alınan yaklaşımların temel özellikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 9

2007 ve 2017 Tarih Öğretim Programlarında Yaklaşımların Karşılaştırılması

2007 Tarih Öğretim Programı	2017 Tarih Öğretim Programı
Öğrenci merkezli	Öğrenci merkezli (Etkinlik merkezli)
Bireysel farklılıkları ve öğrenci yaşantılarını dikkate alan	Aktif öğrenmeye imkân tanıyan
Öğrencilerin kendine özgü bireyler olduğunu kabul eden	Tematik ve kronolojik yaklaşım
Çevreyle etkileşime olanak tanıyan	
Bilgi ve beceriyi dengede tutan	

Tabloda görüldüğü üzere 2007 Tarih dersi öğretim programı yaklaşımlar açısından öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları ve öğrenci yaşantılarını dikkate alan, bilgi ve beceriyi dengeleyen, çevreyle etkileşime imkân sağlayan özellikleri vurgularken, 2017 programı öğrencilerin aktif olduğu bir ortamda tematik ve kronolojik yaklaşımı esas alan bir yaklaşımı ve öğrenci merkezli temel özellikleri yansıtmaktadır.

2017 Tarih dersi öğretim programında ünitelerin içeriğini oluşturan konulara yönelik kavramlarla beraber öğretimi tasarlanmış, 2017 Tarih dersi öğretim programında da her bir üniteye geçen temel kavram, olgu ve genellemeler ön plana çıkarılmıştır.

5.3.3. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Yeterliliklerin Karşılaştırılması

2007 ve 2017 yıllarına ait Tarih öğretim programlarında yeterlilikler Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 10

2007 ve 2017 Yılları Tarih Öğretim Programlarında Yeterlilikler

2007 Yılı Tarih Öğretim Programı	2017 Yılı Tarih Öğretim Programı
--	• Anadilde iletişim
--	• Bilim ve teknoloji yeterliliği
--	• Dijital yeterlilik
--	• İnisiyatif alma ve girişimcilik
--	• Kültürel farkındalık ve ifade
--	• Matematik yeterliliği
--	• Öğrenmeyi öğrenme
--	• Sosyal yeterlilikler
--	• Yabancı dillerde iletişim

Tabloda görüldüğü üzere, 2007 yılı Tarih dersi öğretim programında yeterlilik ifadeleri bulunmazken 2017 programında 9 yeterliliğe yer verilmiştir. Bu yeterlilikler; anadilde iletişim, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, matematik yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, yabancı dillerde iletişimdir. Programda belirtilen bu yeterlilikler -bilgi, beceri ve tutum- olarak kategorize edilmiş, bu başlıklar ayrıca 80 ayrı madde altında yer almıştır.

5.3.4. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Becerilerin Karşılaştırılması

2007 ve 2017 Tarih öğretim programlarında yer alan beceriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 11

2007 ve 2017 Yılları Tarih Öğretim Programlarında Beceriler

2007 Tarih Öğretim Programı	2017 Tarih Öğretim Programı
• Kronolojik düşünme	• Kronolojik düşünme
• Tarihsel kavrama	• Tarihsel kavrama
• Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma	• Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma
• Tarihsel analiz ve yorum	• Tarihsel analiz ve yorum
• Tarihsel sorun analizi ve karar verme	• Tarihsel sorun analizi ve karar verme
• Değişim ve sürekliliği algılama	• Değişim ve sürekliliği algılama
	• Neden sonuç ilişkisi kurma
	• Tarihsel empati

2007 yılı ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarında ele alınan beceriler birbiriyle örtüşmektedir. Bu beceriler; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel sorgulamaya

dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, değişim ve sürekliliği algılamadır. 2017 Tarih öğretim programında bu becerilere ek olarak *neden sonuç ilişkisi kurma* ve *tarihsel empati* becerileri bulunmaktadır. 2007 tarih dersi öğretim programında tarihsel düşünme becerilerinin yanı sıra diğer amaçlara yönelik “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma sorgulama, sorun çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, mekânı algılama, sosyal katılım” becerileri ile toplamda 17 beceri bulunmaktadır. 2017 tarih dersi öğretim programında ise bu sayının sekize düştüğü görülmektedir. 2017’de alana özgü becerilerin sayısı artmış olduğu ve tarihsel empati ile neden sonuç ilişkisi kurma becerilerinin eklenmiş olduğu görülmektedir.

5.3.5. 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarında Değerlerin Karşılaştırılması

2007 Tarih dersi öğretim programında değerler alt başlığı yer almadığından Tablo 11 de 2017 Tarih öğretim programlarında ele alınan değerler verilmiştir.

Tablo 12

2017 Tarih Öğretim Programında Değerler

Değerler	Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, Eşit davranma, Paylaşma
Dostluk	Diğerkamlık, Güven duyma, Sadık olma, Vefalı olma, Yardımlaşma
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, Doğru sözlü olma, Etik davranma, Güvenilir olma
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, Davranışlarının sorumluluğunu alabilme, Öz güven sahibi olma
Sabır	Azimli olma, Tahammül etme
Saygı	Alçakgönüllü olma, Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, Diğer insanların kişiliklerine değer verme
Sevgi	Aile birliğine önem verme, Fedakarlık yapma
Sorumluluk	Kendine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma
Vatanseverlik	Çalışkan olma Dayanışma, Kurallara ve kanunlara uyma, Toplumu önemseme
Yardımsızlık	Cömert olma, Fedakar olma, İş birliği yapma, Merhametli olma, Misafirperver olma, Paylaşma

Tablo da görüldüğü üzere, 2017 Tarih dersi öğretim programında ise “Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar” başlığı altında değerler listelenmiş, adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi,

sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere programda toplam 10 değer yer almıştır. Her bir değere yönelik tutum ve davranışlar ise örneklendirilmiştir. Diğer taraftan 2007 Tarih dersi öğretim programında değerlere doğrudan yer verilmediği, bununla birlikte ancak Tarih Dersinin Genel Amaçları kapsamında, laik, ulusal ve çağdaş değerler, hoşgörü, demokrasi, barış, karşılıklı anlayış ve insan hakları gibi temel değerler ve bilimsellik, sanatseverlik, çalışkanlık gibi evrensel değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının (9. 10. ve 11. sınıflar) öğrenme-öğretme süreçleri açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?” olmuştur. Bu soruya yönelik programlar üzerinde yapılan inceleme sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

2007 yılı Tarih dersi öğretim programında, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu detaylı bir şekilde verilmiş ve bununla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Öğretim programının nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar 17 madde halinde sunulmuştur. 2007 yılı Tarih öğretim programında öğrenme-öğretme süreçleri, etkinlik örnekleri, proje ödevleri vb. birçok konuya somut olarak değinilerek açıklanmıştır. 2007 yılı Tarih dersi öğretim programında her bir kazanım için ayrıntılı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerden hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğine yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca kazanım açıklamalarına ayrıntılı olarak yer verilmiş, bu şekilde ders konularının kapsam ve sınırlılıkları belirlenmiştir.

2017 yılı Tarih dersi öğretim programında ise öğrenme-öğretme süreçlerine somut olarak vurgu yapılmamıştır. 2017 yılı Tarih dersi öğretim programında herhangi bir etkinlik örneği yer almamış sadece “Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı” başlığı altında bir açıklamaya yer verilmiştir. Bu bağlamda programın uygulanması sürecinde dikkat edilecek hususlar aşağıda belirtilmektedir (Yıldırım, 2018).

- Öğrenme – öğretme süreci öğrenci için anlamlı ve bütünleştirici olmalıdır.
- Öğrenme – öğretme süreci değer odaklı olmalıdır.
- Öğrenme – öğretme süreci motive edici olmalıdır.

- Öğrenme – öğretme sürecinde farklı öğretim yaklaşımları ve stratejileri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır.
- Öğrenme – öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri aktif şekilde kullanılmalıdır.

2007 Tarih Dersi Öğretim Programı 9. Sınıf Tarih Dersi 3.Ünite olan ilk Türk Devletleri için kazanımlara yönelik etkinlik örneklerini gösteren bir örnek aşağıda yer almaktadır (MEB, 2007 Tarih Öğretim Programı).

3. ÜNİTE: İLK TÜRK DEVLETLERİ

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
Bu ünite ile öğrenciler; 1. Türk adının anlamını ve kökenini kavrar.	 Türk'ün Adı: Türk adının anlamına ve kökenine ilişkin araştırma yapılır.
2. Orta Asya'nın coğrafi özelliklerini tanır.	 Orta Asya'dayız: Fiziki haritalardan yararlanılarak Orta Asya coğrafyasının özellikleri incelenir.  Göç Yolları: Harita üzerinde Türklerin göç yolları ve göç ettikleri yerler incelenir.
3. Asya Hun Devleti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını değerlendirir.	 Bozkırın Hazineleri: Döneme ilişkin kaynaklar ve arkeolojik bulgulardan, devlet ve toplum yapısına ilişkin çıkarımlarda bulunularak bir sunu hazırlanır.

Şekil 4. 2007 Tarih Dersi öğretim programında etkinlik örneği (MEB, 2007 Tarih Öğretim Programı)

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi “2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının (9. 10. ve 11. sınıflar) ölçme-değerlendirme açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir ve bu soru için dokümanlar üzerinde yapılan inceleme sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

2007 Tarih dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili yedi sayfalık açıklamaya yer verilmiş olup, programda ölçme araçları ve değerlendirme süreci için örnekler bulunmaktadır. Buna göre 2007 Tarih dersi öğretim programında performansa dayalı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yer verilmiştir. Programın bu boyutunda “performans görevleri” ve “değerlendirme araçları” başlıkları aile sürecin nasıl

yürütülmesi gerektiğine dair detaylı bilgi verildiği görülmektedir. Değerlendirme araçları arasında kontrol listeleri, not alma, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri bulunmaktadır.

2017 Tarih dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin 3 sayfalık bir açıklamaya yer verilmiş olup, değerlendirme süreci *-ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme-* olarak üç aşamalı bir biçimde detaylandırılmıştır. 2017 Tarih dersi öğretim programında ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamaları için önemli hususlar maddeler halinde oldukça ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda ölçme araçlarının, kazanımlar, yeterlilik ve beceriler ile tutarlı olması, uygulanacak değerlendirme çalışmaların niteliği, sınavlarda yer alacak soruların kapsamı ve kazandırılması hedeflenen tutum ve değerlere ilişkin ölçütler gibi pek çok konuda bilgi verilmektedir.

Buraya kadar sunulan araştırma bulguları genel olarak özetlendiğinde, 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarında dikkat çeken noktalar biri Tarih Öğretim programlarında amaç-içerik-öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları kapsamında, özellikle içerik boyutunun programlarda yoğun ve detaylı bir biçimde olduğu görülmektedir.

Tarih öğretim programları üzerinde yapılan bu doküman incelemesi çalışmasında ayrıca dikkat çeken diğer noktalar şu şekilde özetlenebilir:

2007 öğretim programında üst düzey düşünme becerileri doğrudan vurgulanmamış, ancak değişen dünya algısı ve eğitimin bu güncel değişiklikleri izlemesi gereği olarak bu becerilerin programlar açısından öneminden hareketle üst düzey düşünme becerileri 2017 Tarih Dersi Öğretim Programına eklenmiştir.

Diğer taraftan bu çalışmada 2007 Tarih Dersi Öğretim Programında yer alan ünite bazlı kazanım sayılarının 2017 programına göre daha fazla olduğu görülmüştür. 2007 yılında 11. Sınıf Tarih dersi sosyal ve siyasal tarih ünitelerinin okutulduğu tek bir ders iken 2017 programı ile birlikte sosyal tarih üniteleri zorunlu olmaktan çıkarılarak Seçmeli Tarih dersi kapsamında yer almıştır. Bu da Tarih dersi ders saati ve kazanım sayısının azalmasına sebep olmuştur.

2007 yılında geleneksel öğrenme yerini yapılandırmacı öğrenme yöntemine bırakmış ve öğretim programları yenilenmiştir. 2007 Tarih Dersi Öğretim Programında öğrenci

merkezli, bireysel farklılıkları ve öğrenci yaşantılarını dikkate alan, bilgi ve beceriyi dengeleyen, çevreyle etkileşime imkân sağlayan özellikler vurgulanmaktadır. 2017 programında ise öğrenci merkezlik göz önünde bulundurulurken, özellikle öğrencilerin aktif olduğu bir ortamda tematik ve kronolojik yaklaşıma vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrencilere zaman algısı kazandırmak ve disiplinler arası bağlantıları daha kolay kurmaları ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağlaması bağlamında bu yaklaşımların önemli olduğu söylenebilir.

Programlarda beceri ve değerler incelendiğinde, 2007 programında vurgulanan becerilere 2017 programında da yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, 2007 Tarih Dersi Öğretim Programında yer almayan Tarihsel Empati 2017 programında vurgulanmaktadır. Tarihsel olgu ve olayları anlamanın temeli öğrencinin tarihsel empati becerisini kazanması ile mümkündür. Yine değerler bağlamında 2017 yılı öğretim programının oldukça zengin içeriğe sahip olduğu görülmektedir.

2007 yılı Tarih dersi öğretim programında, programın öğrenme-öğretme süreci boyutu detaylı bir şekilde verilmiş ve bununla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Programda öğrenme-öğretme süreçleri, etkinlik örnekleri, proje ödevleri vb. birçok konuya somut olarak değinilerek açıklanmıştır. Her bir kazanım için ayrıntılı etkinlik örneklerine yer ve kazanım açıklamalarına ayrıntılı olarak yer verilmiş, bu şekilde ders konularının kapsam ve sınırlılıkları belirlenmiştir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler için kılavuz görevi gören program zengin içerikli bir kaynak olarak hazırlanmıştır. 2017 programında ise etkinlik örneklerinin oldukça azaldığı dikkat çeken bir başka nokta olmuştur.

2007 Tarih dersi öğretim programında performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanılmaktadır. Alternatif değerlendirme adı da verilen bu yaklaşımda “öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve tutumları gerçek yaşamdakine benzer bir durumda ya da ortamda kullanıp kullanamayacağının tespit edilmesi ve gelişimi hakkında öğrenciye geri bildirim verilmesi”nin temel alındığı ifade edilmektedir. 2017 öğretim programında ise ölçme değerlendirme boyutu daha detaylı olarak ele alınmıştır. 2017 Tarih dersi öğretim programında değerlendirme sürecinin -ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme- olarak üç aşamalı olduğu görülmektedir. 2017 programında ölçme araçlarının, kazanımlar, yeterlilik ve beceriler ile tutarlı olması, uygulanacak değerlendirme çalışmalarının niteliği, sınavlarda yer alacak soruların kapsamı ve kazandırılması hedeflenen tutum ve değerlere ilişkin ölçütler gibi pek çok konuda bilgi verilmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2007 ve 2017 yılları Tarih dersi öğretim programlarının genel amaçları, kazanım ve ders saatleri, içerik (beceriler, yeterlikler, değerler vd.), öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmanın bu son bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma alt problemleri kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir

- 2007 Tarih dersi öğretim programında doğrudan yer almayan üst düzey düşünme becerileri (analiz, yorumlama, sentez ve değerlendirme) 2017 Tarih dersi öğretim programında özellikle vurgulanmıştır.
- 2017 Tarih dersi öğretim programında (9. 10. ve 11. sınıflar) yer alan kazanım sayıları 2007 programında yer alan kazanım sayılarına göre dikkat çekici bir oranda azalmıştır.
- 2007 Tarih dersi öğretim programında yalnızca siyasi tarih konularına yer verilirken, 2017 yılı öğretim programında sosyal tarih konuları ve siyasi tarihe birlikte yer verilmiştir.

- 2007 Tarih dersi öğretim programı öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları ve öğrenci yaşantılarını dikkate alan bir yaklaşımı vurgularken, 2017 tarih dersi öğretim programı öğrencilerin aktif olduğu bir ortamda tematik ve kronolojik yaklaşımı esas almıştır.
- 2007 Tarih dersi öğretim programından farklı olarak, 2017 yılı Tarih dersi öğretim programında; anadilde iletişim, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, matematik yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, yabancı dillerde iletişim olmak üzere dokuz ayrı yeterliliğe yer verilmiştir.
- 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarında, kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, değişim ve sürekliliği algılama olmak üzere altı ortak beceri yer almakta; 2017 programında bunlara ek olarak -neden sonuç ilişkisi kurma- ve -tarihsel empati- becerileri bulunmaktadır.
- 2007 Tarih dersi öğretim programında değerlere doğrudan yer verilmezken 2017 Tarih dersi öğretim programında değerler “Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar” başlığı altında listelenmiştir.
- 2007 Tarih dersi öğretim programında, programın öğrenme-öğretme süreci detaylı şekilde açıklanmıştır, ancak 2017 Tarih öğretim programında öğrenme-öğretme süreçleri için benzer detay gözlenmemektedir.
- 2007 Tarih dersi öğretim programında performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. 2017 Tarih dersi öğretim programında değerlendirme süreci -ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme- olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Tarih öğretimi geçmişten günümüze birçok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Bu araştırmalarda tarih öğretimi ve bileşenleri, farklı konu vurguları ve farklı araştırma yaklaşımları ile incelenmiştir. Tarih öğretimi ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmı öğretim programları ve ders kitapları üzerine hazırlanmıştır. Bu araştırmalar çoğunlukla doküman incelemesi içerik analizi veya betimsel çalışmalar şeklinde yürütülmüştür. Bir takım çalışmalarda ise tarih öğretimin amaçları ve hedefleri, tarihsel düşünme becerileri, içerik değerlendirilmesi ve karşılaştırılması gibi farklı konular incelenmiştir (Ak, 2003;

Demircioğlu, 2010; Koçak, 1998; Sarı, 2007; Şalvarlılar ve Özdemir, 2000). Bu kapsamda dikkat çeken bir nokta, araştırmaların önemli bir kısmının tarih dersi öğretim programlarına yönelik olmasıdır.

Bu araştırmada 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programları üzerinde yapılan karşılaştırmalı analizde ilk olarak genel amaçlar açısından karşılaştırma yapılmıştır. Dinç (2011), 2007 Tarih dersi öğretim programının “öğrencilerin kültürlerarası bir anlayış geliştirmelerine ve diğer ulus ve kültürlerle karşı barışçıl ve hoşgörülü perspektifler kazanmalarına” yönelik tasarlandığını ifade etmektedir.

Araştırmada 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programları kazanım sayıları ve ders saatleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırmada 2017 yılına ait öğretim programında 9. 10. ve 11. sınıflarındaki kazanım sayılarının 2007 yılına ait öğretim programlarındaki kazanım sayılarına göre azaldığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Yıldırım (2018) 2017 Tarih öğretim programında kazanım sayılarının %40 oranında azaldığını ifade etmektedir.

Araştırmada ayrıca 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmada içerik boyutu, sınıf bazında ünite-kazanım ve ders saati sürelerinin karşılaştırılması, yaklaşım, yeterlilik, beceri ve değerler açısından karşılaştırılması olarak yapılmıştır. Buna göre 2007 Tarih öğretim programının 2017 yılı tarih öğretim programına göre daha kapsamlı ve ayrıntılı bir içeriğe sahip olduğu gözlenmiştir. Öztürk (2009) 2007 yılı tarih dersi öğretim programının gereksiz ve ayrıntılı ansiklopedik bilgilerle dolu olduğunu belirtmiştir. Öztürk’e (2009) göre “bilgiyi ve beceriyi dengeleyen” ve “tarihsel düşünme becerilerini kazandırmayı ve artırmayı amaçlayan bir program için söz konusu ansiklopedik yaklaşım bir çelişkidir. Şimşek (2016) ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan bir programda konu içeriğinin çok yoğun olmasının bir tutarsızlık oluşturduğunu ifade etmiştir.

2007 ve 2017 yıllarındaki programlarda bulunan ünite ve kazanım sayıları incelendiğinde; 2007 yılı 9. sınıf tarih öğretim programının 6 ünite, 44 kazanımdan, 10. sınıf tarih programının 5 ünite, 64 kazanımdan, 11. sınıf tarih programının ise 6 ünite 33 kazanımdan oluştuğu görülmüştür. 2017 yılı tarih öğretim programında ise 9. sınıfın 5 ünite, 31 kazanımdan, 10. sınıfın 7 ünite, 30 kazanımdan, 11. sınıfın 8 ünite, 23 kazanımdan oluştuğu tespit edilmiştir. 2017 programında, 2007 yılına kıyasla ünite sayılarında 10. ve 11. sınıfta artış olduğu gözlenmekle birlikte kazanım sayılarında dikkat çekici bir azalma

olduğu görülmektedir. Bu da 2017 programının içeriğinin daha sade bir hal aldığını düşündürmektedir. Benzer bir vurgu Aktaş'ın (2020) çalışmasında yapılmıştır. Aktaş (2020) öğretmenlerin tarih öğretim programına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, programdaki konuların azaltıldığı ve daha sade hale getirildiği sonuçlarını elde etmiştir. 2017 öğretim programında dikkat çeken önemli bir nokta programda Osmanlı tarihine daha fazla sürenin ayrılmasıdır. Benzer biçimde alanyazında birçok çalışmada bu hususa dikkat çekilmiştir (Baykal, 2017; Dinç, 2011; Şimşek, 2017; Yıldırım, 2018).

2007 ve 2017 programları yaklaşımlar açısından karşılaştırıldığında, 2007 tarih dersi öğretim programı öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları ve öğrenci yaşantılarını dikkate alan, bilgi ve beceriyi dengeleyen, çevreyle etkileşime imkân sağlayan bir yaklaşımı savunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan bu programlar öğrenmeyi öğrenme ile tarihsel bilgilerin artırılması yoluyla kavram, değer ve beceri öğrenimini geliştirmeyi hedeflemektedir (Dinç, 2011). 2017 tarih dersi öğretim programı ise öğrencilerin aktif olduğu bir ortamda tematik ve kronolojik yaklaşımı esas alan bir yaklaşımla düzenlenmiştir.

2017 Tarih öğretim programında her bir üniteye geçen temel kavram, olgu ve genellemeler ön plana çıkarılmıştır. Bu bağlamda Yıldırım'ın (2018) de vurguladığı gibi 2017 programında öğrencilerin bütüncül bir bakış açısı ile tarihteki farklı konulara bakması ve böylece tarihin daha zevkli, daha anlaşılır olması hedeflenmektedir. Ayrıca 2017 programında, 2007 programının aksayan eksik yönlerine dikkat edildiği ve soyut temaların somut örneklerle anlaşılabilir kılınmaya çalışıldığı söylenebilir.

2007 yılı Tarih dersi öğretim programından farklı olarak 2017 yılı Tarih öğretim programında 9 ayrı yeterliliğe ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bu yeterlilikler anadilde iletişim, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade, matematik yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, yabancı dillerde iletişimdir. Bu yeterlilikler bilgi, beceri ve tutum olarak kategorize edilmiştir. Bu başlıklar 80 ayrı madde altında yer almıştır.

2007 yılı ve 2017 Tarih öğretim programlarında ele alınan becerilerin altısı birbiriyle örtüşmektedir. Bunlar; kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme, değişim ve sürekliliği algılamadır. 2017 Tarih öğretim programında bu becerilere ek olarak neden sonuç ilişkisi kurma ve tarihsel empati bulunmaktadır. 2007 Tarih dersi öğretim

programında tarihsel düşünme becerilerinin yanı sıra diğer amaçlara yönelik “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma sorgulama, sorun çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, gözlem yapma, mekânı algılama, sosyal katılım” becerileri ile toplamda 17 beceri bulunmaktadır. 2017 tarih dersi öğretim programında ise bu sayının 8’e düştüğü görülmektedir. 2017’de alana özgü becerilerin sayısı artmış, bu beceriler arasına “neden-sonuç ilişkisi kurma” ve geçmişe geçmişteki insanların bakış açısıyla bakabilme becerisi veya tarihsel empati” eklenmiştir. Ancak Yazıcı (2017), 2017 yılı Tarih dersi öğretim programında tarihsel düşünme becerileri oldukça ayrıntılı tanımlanmasına rağmen hiçbir kazanımda bu becerilere rastlanılamamasının büyük bir çelişki olduğunu dile getirmektedir.

2007 yılı Tarih dersi öğretim programında değerlere doğrudan yer verilmemiştir ancak dolaylı yoldan verilmiştir (Keskin, 2015; Ulusoy, 2010; Yıldırım, 2018). Tarih Dersinin Genel Amaçları içerisinde, laik, ulusal ve çağdaş değerler, hoşgörü, demokrasi, barış, karşılıklı anlayış ve insan hakları gibi temel değerler ve bilimsellik, sanatseverlik, çalışkanlık gibi evrensel değerlere vurgu yapılmaktadır. 2017 yılı Tarih dersi öğretim programında ise değerlere “Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar” başlığı altında yer verilmiştir. Bu değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere 10 değer yer almıştır. Her bir değere yönelik tutum ve davranışlara toplam 35 alt boyutta yer verilmiştir. Ancak 2017 yılı öğretim programında her ne kadar değerler önemli bir başlık olsa da değer ifadeleri ve değerlere ilişkin tutum ve davranışların konu ve kazanımlarla ilişkilendirilmemiş olması bir eksiklik (Yıldırım, 2018) olarak belirtilmektedir.

Araştırmada dördüncü alt problem olarak 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri açısından benzer ve farklı yönlerini karşılaştırılması amaçlanmıştır.. 2007 yılı Tarih dersi öğretim programında öğrenme-öğretme süreci boyutu detaylı bir şekilde verilmiş ve ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Öğretim programının nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar 17 madde halinde sunulmuştur. 2007 yılı Tarih öğretim programında öğrenme-öğretme süreçleri, etkinlik örnekleri, proje ödevleri vb. birçok konuya somut olarak değinilerek açıklanmıştır. 2007 yılı Tarih dersi öğretim programında her bir kazanım için ayrıntılı etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerden hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği de açıklanmıştır. Ayrıca kazanım açıklamalarına ayrıntılı olarak yer verilmiş, bu şekilde ders konularının kapsam ve sınırlılıkları

belirlenmiştir. 2017 yılı Tarih öğretim programında öğrenme-öğretme süreçlerine somut olarak vurgu yapılmamış, daha soyut yapıda sunulmuştur. 2017 yılı Tarih dersi öğretim programında herhangi bir etkinlik örneği yer almamaktadır. Yalnızca “Öğrenme–Öğretme Yaklaşımı” başlığı altında bir açıklama bulunmaktadır.

Araştırmada son olarak 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme açısından benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır. 2007 yılı Tarih dersi öğretim programında performansa dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımı kullanılmaktadır ve bununla ilgili 7 sayfalık açıklama mevcut olup, ölçme araçları ve değerlendirme süreci örneklerle açıklanmıştır. Buna paralel olarak “performans görevleri” ve “değerlendirme araçları” başlıkları altında sürecin nasıl yürütülmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Değerlendirme araçlarına örnek olarak, kontrol listeleri, not alma, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri yer almıştır. 2017 Yılı Tarih dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin 3 sayfalık bir açıklama mevcuttur. 2017 Tarih dersi öğretim programında 2007 yılı öğretim programında verilen somut örneklerle yer almamakta ve daha soyut ifadelerle yer verilmektedir. 2017 yılı Tarih dersi öğretim programında değerlendirme sürecinin üç aşamalı olduğu tespit edilmiştir. Bunlar ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirmedir. Bu şekilde ölçme-değerlendirme sürecinin sürekli olması istenmektedir. 2017 Tarih dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılandırılırken dikkat edilmesi gereken hususlar maddeler halinde oldukça ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda ölçme araçlarının, kazanımlar, yeterlilik ve beceriler ile tutarlı olması, uygulanacak değerlendirme çalışmalarının niteliği, sınavlarda yer alacak soruların kapsamı ve kazandırılması hedeflenen tutum ve değerlere ilişkin ölçütler gibi pek çok konuda bilgi verilmektedir. Bununla birlikte 2017 öğretim programında somut örnekler verilmediği için bu bilgiler soyut kalmaktadır (Şimşek, 2017; Yıldırım, 2018).

Alanyazın incelendiğinde program geliştirme çalışmalarının, araştırma ve geliştirmeye açık, sürekli ve dinamik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2017). Okullar gelecek nesilleri yetiştirmek için en temel kurumlardır ve bu görevi uyguladıkları programlarla gerçekleştirebilirler. Bu bağlamda öğretim programlarına yüklenen roller oldukça önemlidir. Yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda donanımlı bireyler yetiştirebilmek uygulanan programların sürekli olarak güncellenmesi ile mümkün olmaktadır. Bu durumun, bu çalışma kapsamında incelenen Tarih dersi öğretim

programlarındaki gelişme ve değişimlerin temel nedenlerden biri de bu olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak gerek programın uygulanması sürecinde aktif rolü olan öğretmenlere ve ayrıca bu konuda çalışmalar yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

- Tarih dersi öğretim programları ile ilgili farklı çalışmalar yapılabilir. Örneğin Tarih dersi öğretim programı değerlendirme çalışmaları yapılarak, paydaş görüşleri (öğretmen, öğrenci vd.) alınabilir. Programların güçlü ve zayıf yönleri bu görüşler çerçevesinde belirlenerek yeni program çalışmalarında bunlardan yararlanılabilir.
- Tarih dersi öğretim programlarına 21. yüzyılda bireylere kazandırılmak istenen yeni beceri, yeterlilik ve değerler eklenebilir, böylelikle programlarda gerekli düzenleme ve güncellemeler yapılabilir.
- Tarih dersi öğretim programlarının güncellenmesi çalışmalarında programın öğeleri olan amaç, hedef, içerik, ölçme-değerlendirme süreçleri gözden geçirilerek, ilgili alt boyutlara yönelik zenginleştirmeler yapılabilir.
- Bu alanda yeni yapılacak araştırmalarda ortaöğretimde diğer derslere ait programlarla Tarih dersi programları geçirdikleri değişimler bağlamında karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Ak, F. M. (2003). *İlköğretim tarih öğretiminin amaçlarının öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(22), 31-46.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*(64), 23-48.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aktaş, C. (2013). QR Kodların Eğitim Teknolojilerinde Kullanımı. *International Conference on Communication, Media, Technology and Design*, 375-379.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de Tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 106-114.
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Alfa.
- Baykal, A. (2017). 2017 lise tarih 9-11 müfredat taslağı. www.academia.edu sayfasından erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu.

- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Öz Eğitim.
- Büyükkaragöz, S. S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta.
- Boykoy, S. (2011). Türkiye’de 1939-1945 yıllarında tarih öğretim programları ve tarih ders kitaplarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, Sayı 21, 157 - 181,
- Carr, E. H. & Fontana, J. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yalınlık*. (Ö. Özkaya, Çev.). Ankara: İmge.
- Collins, A. (1991). The role of computer technology in restructuring schools. *Phi Delta Kappan*, 73(1)41-56.
- Çapa, M. (2017). Erken cumhuriyet döneminde tarih eğitimi (1923-1938). A. Şimşek. (Ed.), *Türkiye’de tarih eğitimi* içinde (s. 63-104). Ankara: Pegem.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çelik, H. (2018). Tarih öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi açısından önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(27), 229-238.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329> sayfasından erişilmiştir.
- Değirmencioğlu, C. (1999). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 91-107). İstanbul: Alkım.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminin amaçları*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Demircioğlu, İ. H. & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Dinç, E. (2006). Türk tarih öğretimi programlarında değişiklikler ve Avrupa tarihinin yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 247-261.

- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Ercan, R. (2007). Eğitimin felsefî temelleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 39-75). Ankara: Anı.
- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15),299-314.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ergün, M. (2003). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge.
- Ersanlı, B. (2003). *Türkiye 'de resmi tarih tezinin oluşumu*. İstanbul: İletişim
- Erul, L. (2002). *İlköğretim okulları II. kademe 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersinde Osmanlı tarihi öğretiminin amaç ve müfredat bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ferah, A. (2007). Eğitimin felsefî temelleri. K. Keskinılıç (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 255-295). Ankara: Pegem.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Fidan, N. & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi; sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1),66-80.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi ortaokul programlarının içerik,genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1),11-26
- Goodlad, J. I. (1984). *Place called school*. New York: McGraw Hill.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*(160), 90-102.
- Gurbetoğlu, A. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Üniversite.
- Güven, İ. (1999). Küreselleşme ve eğitim dizgesine yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 153.
- Kay, O. (2007). *Yeni 2005 ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. & Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-137.
- Kaya, R. & Gül, K. B. (2020). Lisans programlarındaki tarih derslerinde birinci el kaynakların kullanım durumu. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 154-174.
- Kaya, K. & Parihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. sınıf tarih müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 966-1002.
- Kılıç, D. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Aktif.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 4-16). Ankara: Pegem.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). *İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu*. Konya: Selçuk İletişim.
- Koçak, K. (1998). *Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışı ve ortaöğretim kurumlarında tarih öğretimi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.

- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_9.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi programı. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_10.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_11.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. Sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=142> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=181> sayfasından erişilmiştir.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2013). Yeni ilköğretim Matematik dersi öğretim Programlarının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dergipark Akademik*, 4(1), 133-147.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, P. F. (2014). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim.
- Özbaran, S. (1998). Türkiye’de tarih eğitimi ve ders kitapları üstüne düşünceler. A. Berktaş & C. Tuncer (Ed.) *Tarih eğitimi ve tarihte öteki sorunu* içinde (s. 61-69). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Özbaran, S. (2015). *Tarihçilik zor zanaat*. İstanbul: Tarihçi.
- Özçelik, İ. (2012). *Tarih araştırmalarında yöntem ve teknikler*. Ankara: Nobel.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

- Özkan, G. (2011). *2008-2009 Öğretim yılında yürürlüğe giren ortaöğretim 9. sınıf tarih öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu zeka kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2). 332 – 344
- Öztürk, İ. H. (2009). *Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme*. The First International Congress of Educational Research’de sunulmuş bildiri. 1-3 Mayıs, 2009. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/102.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, A. (2007). *Türkiye’deki (9, 10, 11, 12. sınıf) ve Avusturya’daki (5, 6, 7, 8. sınıf) ortaöğretim tarih programlarının karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sadık-Yılmaz, H. & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 320-344.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S. & Ogilvie, D. M. (1966). *The general inquirer: a computer approach to content analysis*. Massachusetts: The M.I.T.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Şimşek, A. (2016). Taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Şimşek, A. & Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de tarih öğretiminin dünü, bugünü. *TYB Akademi*, 3(8), 9-32.
- Şimşek, A. (2017). 2017 taslak tarih 9-10-11, Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programı eleştirisi. *Turkish History Education Journal, Spring 2017*, 6(1), 140-162.
- Şimşek, A. & Alaslan, F. (2017). Türkiye’de tarih öğretim programları (müfredat) üzerine yapılmış çalışmalara genel bir bakış. İ. Demircioğlu & E. Demircioğlu (Ed.), *Türkiye’de tarih eğitimi araştırmaları el kitabı* içinde (s. 291-306). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine Basın Açıklaması. Ankara: MEB.

- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih yazımı üzerine düşünmek*. Ankara: Dost.
- Tekeli, İ. (2001). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Turan, İ. (2018). *Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri*. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. İstanbul
- Türkmen, S. F. (2019). Tarih öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*,3(3) 282-292
- Ünal, A. & Ünal. E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.7(2) 920-945
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Watson, W. R., Mong, C. J. & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474. <https://www.learntechlib.org/p/67179/> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde Tarih eğitimi. Ahmet Şimşek (Ed.), *Türkiye'de Tarih eğitimi* içinde (s. 369-383). Ankara: Pegem.
- Yazıcı, F. & Şimşek, A. (2013). *Türkiye'de tarih öğretiminin dünü, bugünü*. Ankara: TYB.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 12(33), 557-572. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12533> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, T. (2017). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.

- Yıldız, Ö. (2002). *Türkiye’de tarih öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanışı*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(2), 181-190.
- Yılmaz, H. & Sünbül, A. M. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya: Çizgi.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..