

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDEKİ BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN TARİH
KONULARINI HATIRLAMA STRATEJİLERİ

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sevinç HEMİD

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Yasemin Demircan

Ankara- 2009

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Sevinç Hemid'in “Ortaöğretimdeki Başarılı Öğrencilerin Tarih Eğitiminde Kullandıkları Stratejiler” başlıklı tezi..... tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prf. Dr. Yasemin Demircan

Üye:

Üye:

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın araştırma konusunun belirlenmesinde ve planlanıp çalışılmasında yardımlarını esirgemeyen; Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Bahri ATA ve danışmanım Sayın Prf. Dr. Yasemin DEMİRCAN' a teşekkürü bir borç bilirim. Çevirilerde desteklerini esirgemeyen Pavla SAREYEV'e ve beni sürekli destekleyen eşim Edib'e, çalışmalarım boyunca beni üzmeyen oğlum Deniz'e ve aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Sevinç Hemid

ÖZET

ORTAÖĞRETİMDEKİ BAŞARILI ÖĞRENCİLERİN TARİH KONULARINI HATIRLAMA STRATEJİLERİ

HEMİD, Sevinç

Yüksek Lisans, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı Prf. Dr. Yasemin DEMİRCAN

Eylül- 2009

Bu tez çalışması Ortaöğretim'deki başarılı öğrencilerin tarih konularını hatırlamak için hangi stratejileri kullandıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liseler oluşturmaktadır. Ancak bu sayı fazla olduğundan örnekleme yoluna gidilmiştir. Görüşme ve açık uçlu soruların oluşturduğu araştırma, örneklemini oluşturan Atatürk Anadolu Lisesi 9'uncu, 10'uncu ve 11'inci sınıfta okuyan 120 öğrenci seçilerek uygulanmıştır. Yirmişer kişilik altı şubeden oluşan gruplara öncelikle açık uçlu soruların bulunduğu kâğıtlar dağıtılmış arkasından öğrencilerin tarih dersleri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından sınıflandırma yapıp, öğrencilerin hangi farklı stratejileri kullandıkları ve tarih dersleri hakkındaki görüşlerinin genel sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada, ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerinde kullandıkları stratejiler incelenmiş ve dersin kalıcılığını sağlamak amacıyla hangi yöntemlerden yararlandıkları ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda tarih derslerinin işleniş hakkında, normal ders işlemenin haricinde nelerden yararlanılabileceği hakkında görüş bildirmişlerdir. Böylece diğer derslerdeki başarıları yüksek öğrencilerin tarih derslerindeki başarıyı da yüksek tutmak için neler yaptıkları ortaya koymuştur.

ABSTRACT

Basic purpose of this thesis study is to clarify which strategies are used by successful students in secondary education to remember historical topics.

Target population of the study is official high schools under the control of Ministry of National Education within the boundaries of Ankara province. However, due to high number of such schools, the method of sampling has been used within the context of this study. Survey which is composed of interviews and open ended questions has been applied to 120 students of Atatürk Anatolian High School at the 9th, 10th and 11th classes. First of all sheets comprising open ended questions are distributed to groups composed of six branches with twenty students in each. Afterwards, their opinions regarding history lesson are taken.

On the basis of data derived from the survey and classified by the surveyor, general results with regard to several strategies used and opinions for history lessons are obtained.

Within the context of survey, strategies of successful students in secondary education have been examined, and the methods used by them for sustainability of the knowledge provided by lessons have been identified. Moreover, they deliver opinions regarding the alternative methods which can be used in addition to methods used as ordinary teaching activities. Consequently, the methods used by students successful in both history and other lessons are identified so as to comprehend the basis of their high success level in history lessons.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLoların LİSTESİ.....	viii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Tarih Kavamı.....	3
1.1.2. Tarih Öğretimin Amacı.....	4
1.1.3. Türkiye’de Tarih Öğretiminde Yaşanılan Problemler ve Tarih Öğretimine Yönelik Eleştiriler.....	9
1.1.4. Tarih Ders Kitaplarının Niteliğinden Kaynaklanan Problemler ve Çözüm Önerileri.....	11
1.1.5. Tarih Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Problemler.....	12
1.1.6. Tarih Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Eleştirel Düşünme.....	13
1.1.7. Eğitim, Öğrenme, Öğretme	18
1.1.7.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış	21
1.1.7.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı.....	22
1.1.7.2. Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi	24
1.1.7.2.1. Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler.....	29
1.1.7.2.2. Ekleme Stratejileri	30
1.1.7.2.3. Örgütlenme Stratejileri	31
1.1.7.2.4. Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler	36

1.1.7.2.6. Dikkat Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler	37
1.1.7.2.7. Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler	38
1.1.7.2.8. Güveni artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler.....	38
1.1.7.2.9. Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler	39
1.1.7.2.10. Yürütücü Biliş Stratejileri.....	39
1.1.7.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	41
1.1.7.3.1. Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları	42
1.1.7.3.2. Doğrudan Öğretim.....	42
1.1.7.3.3. Karşılıklı Öğretme	44
1.1.8. Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	45
1.1.8.1. Destekleyici Bir Sınıf Atmosferi Yaratmak.....	47
1.1.8.2. Okul Gelişim Hedeflerinin Belirlenmesi.....	48
1.1.8.3. Öğrenme Olanaklarının Sağlanması (Fırsat Verilmesi).....	50
1.1.8.4. Sınıf İçinde Neler Yapılmalı?.....	51
1.1.8.5. Programı Uygun Şekilde Düzenleme	52
1.1.8.6. Öğrenciyi Öğrenmeye Yöneltilme	53
1.1.8.7. İçeriğin Tutarlı Olarak Sunulması.....	54
1.1.8.8. Tartışma ve Soruları Yönlendirme.....	55
1.1.8.9. Alıştırma ve Uygulama Çalışmaları	56
1.1.8.10. Sınıf İçerisindeki Zaman Nasıl Kullanılabilir?	57
1.1.8.11. Temel Destek Noktalarının Belirlenmesi.....	57
1.1.8.12. Stratejileri Öğretebilmek.....	59
1.1.8.13. İş Birlikli Öğrenme.....	60
1.1.8.14. Niçin Grup Çalışmaları Yapılmalıdır?.....	61
1.1.8.15. Hedefe Yönelik Değerlendirme.....	62
1.1.8.16. Sınıf İçinde Değerlendirme	63
1.1.9.17. Başarı Beklentisi	64
1.1.8.18. Sınıf İçinde Yaratıcı Olmak ve Yaratıcılığı Teşvik Etmek.....	64
1.2. Araştırmanın Amacı	66
1.3. Araştırmanın Önemi.....	67

1.4. Problem Cümlesi.....	67
1.5. Alt Problemler	68
1.6. Tanımlar.....	68
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar	69
1.8. Sayıtlılar	69

II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Araştırmalar.....	71
-------------------------------	----

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Verilerin Toplanması	76
3.4. Verilerin Çözümlemesi	76

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Bulgular ve Yorumlar.....	77
--------------------------------	----

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	82
5.2. Öneriler	85

KAYNAKLAR.....	87
-----------------------	-----------

TABLoların LİSTESİ

Tablo 1. Bilgiyi İşleme Modelindeki Bellek Türleri ve Özellikleri.....	23
Tablo 2. Öğrencilerin tarih derslerine çalışırken kullandıkları stratejiler.....	75
Tablo 3. Öğrencilerin tarih derslerindeki başarılarını etkileyen etmenler.....	77
Tablo 4. Öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinin artmasını sağlayan etkenler.....	78
Tablo 5. Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin teknolojiden yararlanmalarının faydaları.....	79

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, kapsamı ve sınırlıkları ile araştırmada yer alan tanımlar ve daha önce yapılan benzer çalışmaların yer aldığı ilgili araştırmalar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Zaman içinde insanın öyküsü olan tarih; geçmişten günümüze bireyden topluma, ulusaldan evrensele uzanan tüm bilgileri kapsadığı gibi, aynı zamanda bugünün bilimi olarak da tanımlanmaktadır. Bu kapsamlı tarihi hak eden tarih biliminin öğretimi Türkiye’de öğretim kurumlarında; “demokratik, insan haklarına saygılı, sorumluluğunu bilen, dün-bugün-gelecek arasında ilişki kurmayı becerebilen ve araştırmayı seven genç kuşaklar yetiştirmeyi hedef alan bir dinamizm oluşturma çabası” şeklinde verilen bir sosyalleştirme aracı olarak görülmelidir (Yıldız, 2002: 13).

Sosyalleştirme aracı olarak görülen tarih bilimi, toplumların nereden geldiklerini ve nereye gitmekte olduklarını açıklamak gibi son derece hayati bir bilgi birikimi sağlarken, diğer yandan da toplumlara yolunu sağlıklı bir şekilde çizebileceği bir de bilinç kazandırır. Dün-bugün-gelecek arasında ilişki kurmayı hedef alan bu bilim dalının doğru bilinç oluşturmadaki rolü tartışmasızdır. Tarih öğretiminde doğru bilinç oluşturma görevi yerine getirilmeye çalışılırken, çeşitli problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Ders saatlerinin yetersiz olması, eğitimde kullanılan yöntemlerden, klasik ezber yöntemine başvurulması, teknolojinin ders ortamlarına yansıtılmaması, ders kitaplarının dünya ölçütlerine uymaması, öğretmenden kaynaklanan problemler bunlardan sadece bazılarıdır.

Tesbit edilen bu problemlerin çözümünde kullanılabilecek; aktif öğretim yöntemleri, yerel tarih çalışmaları, sözlü tarih uygulamaları, müzeler ve teknolojik araçlar tarih öğretimini zevkli kılabilen unsurlardan birkaçıdır (Çetin, 1974:7). Ancak geleneksel

olarak okullarda, tarih derslerinde öğrencilerin çok çeşitli bilgileri öğrenmeleri beklenir. Ancak çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin öğrenme stratejileri ihmal edilmektedir. Oysa iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğine, nasıl hatırlayacağı kendi kendine nasıl güdüleneceğine ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğine rehberlik etmeyi kapsar. Diğer bir deyişle; etkili öğretim, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerine rehberlik eder (Demirel, 1999: 20).

Fakat ülkemizde ise, etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerine ve bu stratejileri kullanmalarına fazla yer verilmemektedir. Özellikle sosyal bilimlere ait tarih derslerinde bu problem sıkça gündeme gelmektedir. Ülkemizdeki tarih öğretimi'nin içinde bulunduğu bu duruma ilişkin olarak Topçu (1970:107), “Tarih ders kitapları ve dersleri olayların hazırlanmış hapları gibidir. Tam bir kronoloji ve olgu ezberciliğinden oluşmaktadır. Aslında, olayları aklın mahkemesi huzuruna getirip akıl yürüten ve onların sebeplerini araştıran tarih ilmi, okullarımızda masalcılıkla efsaneci zihniyeti besleyen, ezberciliğe yol açan zararlı bir nakil olmuştur. Her şey, ortaçağda nasılsa yine öyle öğretilmektedir. Hükümdarlar sıralanıyor, zaferler alkışlanıyor, kuvvetliler tebrik ediliyor ve genç dimağlara sergerdelerin uşak vakanüvislerinin satılmış hükümleri hakikat diye sunuluyor. Okutulan tarih kuvvetlilerin akıttığı kanların, saltanatların tarihidir. Medeniyet Tarihi daha okullarımızda gün yüzü görmemiştir.” görüşündedir. Topçu'nun da yukarıda işaret ettiği gibi, öğrenci; tarih derslerinde, tarihin sadece üçüncü yönü ile karşılaşmakta olup, bunlar mutlak doğru gibi öğrencilere belletilmektedir.

Batıdaki tarih dersi öğretimine ve tarih ders kitaplarının içeriğine bakılacak olunursa, **İnsanlığın Başarılarının Takdiri, Kronoloji, Benzerlik-Farklılık, Değişim-Süreklilik, Nedensellik, Kaynak Kullanımı, Kanıt Değerlendirme, Tarihin Yorumlanması, Kültürel Miras, Demokrasi, İnsan Hakları** gibi temel kavramlar üzerinde durulmuştur (Ata, 1998: 55).

Ülkemizde olduğu gibi Avrupa'da da sosyal bilimlerin bir parçası olan tarih derslerinde, öğrenciler okudukları veya öğrendikleri bilgileri hafızalarında saklamaları

oldukça zordur. Öğrenciler bu zorluktan dolayı farklı öğrenme stratejilere başvurmaktadırlar. Yapılmış olan bu çalışmada da, ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin bilgileri hafızalarında tutmak için hangi farklı stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Senemoğlu, öğrenme stratejilerini, öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullanılan işlemdir diye tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2004: 467).

1.1.1. Tarih Kavramı

Tarih nedir? Tarihçi kimdir, kime denir? Tarih tekerrürden mi ibarettir? Yoksa tarihi olaylar biricik midir? Tarih öğrenmenin yararı nedir?

Özbaran (1997: 96) tarihi, geçmişte insanların yaptıklarına, beklentilerine veya niyetlerine ve çektiklerine ilişkin olarak, gerçekliğe inanılarak ortaya konulmuş betimlemeler olarak tanımlar.

Lewis'e (Akt: Özbaran, 1997: 128) göre tarih, pek çok yanlarıyla memnun edici olmayan bir bilgi dalıdır; güvenilmezdir, değişkenlik gösterir, uyumsuzdur, parçacıklar halindedir, çoğu zamanda inkârcıdır. Ancak bu niteliklerine rağmen yine de geçmişe ilişkin değerli bilgiler taşır. Beşeri görüntüyü doğru yansıtır. Bu yüzden de yalnızca geçmişi değil, günümüz de olup biteni de anlayabilmek için gereklidir. Tarih yapısı itibarıyla disiplinler arası çalışan bir bilimdir.

Aksoy'a (2000,169) göre tarih, özellikle sosyolojinin harmanıdır. Bunun nedeni de sosyolojinin kendisiyle ilgili bilgileri tarihten toplamasıdır. Tarihi, sosyolojik bağlamda tanımlayanlardan biri olan Mills'e (2000: 245) göre, tarihsel çalışmalara önem vermekle toplumsal yapıların önemini kavrayabilme şansımız artar. Tarihçiler çoğu kere kazı bilimin sundukları sayesinde tarih hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Dilek'e (2002:5) göre, bilinmesi gereken en temel nokta tarihin geçmiş veya geçmişin aynası olmadığıdır. Tarih geçmişi inceleyen bir çalışma disiplini. Dolayısıyla hiçbir zaman geçmişin kendisi değildir. Tarihçiler mazideki bir olayı aydınlatmaya çalışırken, genellikle doğruluğuna çok güvendikleri arşivlere başvururlar. Oysa arşivler

iktidarların bakış açısına göre seçilmiş kitaplar, makaleler v.b. belgelerle dolu, bu yüzden de onların kendi öznel bakışını yansıtır olabilir. Tarihçi de bu kaynakları mutlak hakikatmiş gibi aynen aktarmakla, farkında olmadan, onların öznelliklerini ebedileştiren bir bilim adamı hüviyetini kazanır. Arşivler, mazide sosyalliği, siyasallığı, iktisadiliği ya da başka pek çok yönüyle bir yaşanmışlığın söz konusu olduğu haberini veren çeşitli malzemelerdir. Arşivler, bu içeriği itibariyle tarihçi üzerinde bir tür kanaat diktatörlüğü kurma riski taşır. Tarihi bilgilerin doğru ve güvenilir olması için tarihi olayların, o olayla ilgili olan kaynaklarına başvurularak öğrenilmesi gerekir. Kaynaklar kapsadıkları bilginin değerine, bilgi veren kaynağın veya malzemenin çeşidine göre sınıflandırılır. Kaynaklar kapsadıkları bilgilerin değerine göre ana kaynaklar, sözlü kaynaklar, yazılı kaynaklar, yazısız kaynaklardan oluşur.

1.1.2. Tarih Öğretiminin Amacı

Bütün bilimlerde olduğu gibi, tarihin de bir amacı vardır. İnsanlığın geçmiş yaşantısında, birbirini izleyen birbirine zincirleme bağlı olan milyonlarca olay, insanlık kalıntısı, insanoğlunun sürekli ilgisini çekmiş, doğal bir içgüdü ile bunları öğrenmek, anlamak ve yorumlamak ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyacı gidermek, maddi ve manevi olarak geçmişin derinliklerine inmek, onu öğrenip bugünkü formasyonunu meydana getiren unsurları belirlemek, insanoğlunun tarih bilimini araç olarak kullanması ile mümkün olabilecektir. Çünkü her alanda insana ancak tarih ilmi yardımcı olabilir.

Nitekim tarih biliminin de asıl amacı, ileri uygarlık tarihinin en eski dönemlerine kadar uzanan tarihi olayları ve tarihi eserleri araştırıp, onlarda insanların nasıl yararlanabileceğini belirlemek, geçmişin bilgi ve tecrübelerini ortaya koymak, geçmişle bugün arasında bağlantı kurmak, geleceğe yönelik planlar hazırlamak ve milli bilincin bütünleşmesine katkıda bulunmaktır. Eğer tarih öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin bugünü ve bugüne nasıl geldiğimizi anlamalarına yardımcı olmaksaydı, hassas ve tartışmalı konuları öğretmek kaçınılmazdır. Karşımızdaki soru, “öğretmeli miyiz?” değil, “Nasıl öğretmeliyiz?” dir.

Tarih aynı zamanda geçmiş hakkında bilgi kalıplarını ezberlemek de değildir. İnsanlığın geçmişini araştırdıktan, analiz ettikten ve anladıktan sonra, orada yakalanan evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek tarihin oluşumuna ve akışına katkıda bulunabiliyorsanız, işte o zaman gerçek anlamda tarih öğreniyor onun zevkine varıyor kazandığınız bilgi ve tecrübeyi uygulama şansına sahip oluyorsunuz demektir. Kültürel gelişmenin çağdaşlaşmanın ve medenileşmenin yolu budur (Yediyıldız, 2002: 51).

Bugünlerde tarih anlayışı henüz bütün ideolojik kesimlerin geçmiş üzerinde az çok birleştiği bir takım ortak kanaatler ve bakış açıları ortaya koyabilmiş değildir. Bu kesimlerin bir kısmı, geçmişin kendisine miras bıraktığı kimliğin reddi için tarihi bir araç olarak kullanırken bir kısmı da, hem buna bir tepki hem de çağın problemlerinden kaçışın bir sonucu olarak tarihi bir sığınak gibi görünmektedir. İşte bu yüzden de Türkiye’de geçmişle ilgili birbirinden aşırı derecede farklı yaklaşımlar ve değerlendirmeler vardır. Özellikle yakın geçmiş üzerindeki yaklaşım ve değerlendirmeler de (özellikle inkılâp tarihi derslerinin konularında) bu farklar normalin çok dışına çıkmaktadır.

Bu yaklaşımlar Türkiye’de tarih anlayışının henüz mitolojik bir hüviyetten sıyrılarak gerçekçi bir nitelik kazanamadığının da bir göstergesi sayılabilir. Bundaki temel nedenlerden biri de Tanzimat’tan beri devam etmekte olup aradan geçen 150 yılı aşkın süreye rağmen hala akılcı bir tabana oturtulamamış, bu yüzden de sonuçlanmamış aydınlar arasındaki kimlik tartışmalarıdır.

Genel olarak, sosyal bilimlerin bir dalı olan tarih öğretiminin barışı sağlamada çok önemli bir rolü vardır. Barışın yanı sıra, diğer insanlara karşı saygı ve anlayışı geliştirmede de tarih öğretiminden yararlanılmaktadır. Bunu tam aksi durum da söz konusudur. Milletler ve topluluklar arasında kin ve düşmanlık duygularının yerleşmesinde kullanılabilecek çok kudretli bir silah haline de gelebilir. Onun için tarih eğitiminin dört fil ayağından biri (tarih, edebiyat, matematik ve felsefe) olmayı dünya var olduğundan bu yana sürdürmektedir.

Bugün Türkiye’de tarih araştırmalarının ve de öğretiminin karşılaştığı pek çok meselenin temelinde biraz önce bahsedildiği üzere kimlik problemi bulunmaktadır. Türkiye’de tarih bu problemleri halledebilecek rolü üstlenebilecek durumda olmakla beraber yazılı olan ve olmayan tabular yüzünden ve buna bağlı olarak metodolojik eksiklikler sebebiyle araştırmalar yeterlide de değildir.

Ahmet Yaşar Ocak, Türkiye’deki kimlik meselesinin halkın problemi olduğu kanaatinde değil. Ona göre halk, tarihin kendisine verdiği kimliğin ne demek olduğunu aydından çok daha iyi kavramıştır ve bunu tartışmak ihtiyaını bile hissetmemektedir. Tarhçi bu hususdaki fikirlerini, “Türkiye’de problem olan aydınların bu gerçeği göz ardı ederek kendi tercihlerini halk adına ve de halka rağmen ona yamamaya çalışmalarıdır ki, hep sözü edilen aydın-halk ikiliğinin temelinde bu olay vardır.” şeklinde açıklamıştır. (Ocak, 1991:5).

Tarihin ideolojik yorumu hep yapılmıştır, fakat bunun Türkiye’deki kadar kitleler seviyesinde bir bölünme meydana getirmesi her yerde görülen hadiselerden değildir. Bu bölünmenin çeşitli sebepleri vardır. Objektif tarih araştırmalarının yapılması büyük bir bölünmenin hem sebepleri hem de sonuçları arasında sayılabilir. Sebep olarak ele alındığında bu hem yanlış düşüncelere yol açmakta, hem yanlışlıkların farkına varıldığında çok şiddetli sübjektif tepkiler oluştırmaktadır. Sonuç olduğu zaman ise tarih iktidar elitlerinin meşrutiyeti için bir dayanak haline gelmektedir.

Tarihin kendi yapısı, tarihe bilgi toplamaktan çok, bir araştırma tarzı olarak bakmayı önemli kılmaktadır. Eğer tarih, temelde geçerli yorumlar vermekle ilgiliyse, tarih dersinde, öğrencilere tarihsel materyali çözümlerede ve yorumlamada yardım edecek becerileri kazandırma üzerine odaklanması gerektiği tartışılmalıdır. şu ana kadar belirlemek gerekir ki Türkiye’de tarih öğretiminin amaçlar düzeyinde üniversite öncesi ilk ve orta öğretimde ikiye ayrıldığını görmekteyiz (Dilek, 2001: 629).

Geleneksel tarih öğretimi anlayışı ile sosyal amaçlı tarih öğretimi anlayışının öğrencilerin sosyalleşmesi ve iyi vatandaş yetiştirme ihtiyaını üzerine kurulmuştur. Eğer

tarihi bir olgudan sonra diğerk olgu ile sınırlarsak, tarih öğretiminin en önemli hedefi kaybedilmiş olacaktır. Üstelik bir kişinin belleğinde tutabileceğı olgu sayısı sınırlıdır. Becerilere ilişkin durum farklıdır. Bir kez beceri öğrenilince, gelecekte farklı durumlar için de kullanılabilir (Vella, 2001: 96).

Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır. Öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiğı ortamdandır çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır. “Yeni Tarih” tarafından savunulan yaratıcı tarih öğretimi, sadece sebep ve sonucun analizini geliştiren becerilerin de ötesine gider. Burada önerilen, öğrencilere okulda ilköğretim düzeyinde bile tarihsel kaynakların verilmesi ve onların, kendi başlarına “inşa etmeleri” ve keşfetmeleridir.” Tarihsel kaynak olarak, genellikle dokümanter malzemenin fotokopisi kastedilmektedir.

Tarih öğretiminde amaçların, sosyal bilimler alanının özelliklerine uygun olarak, esnek ve çok yönlü biçimde değerlendirilmesinde fayda vardır. Tarih öğretiminin öğrencilere tarihsel duyarlılık, bilimsel yaklaşım, tarihçiler gibi çalışma, kronolojiyi bilme, değişim ve süreklilik gibi kavramları kazandırması gerektiğini düşünmekle, “tarih öğretiminin geçmişi aynen yansıtmak yerine, sosyal bilimci ve tarihçi gibi geçmişi yorumlamak ve yapısını ayrıştırmak yeniden ortaya çıkarması gerekmektedir.” Paykoç, Tarih disiplinin iç amaçlarına vurgu yapmakla birlikte, onun öğrencilerin sosyalleşmesinde ve demokratik bir topluma etkin bir vatandaş olarak katılmasında bir araç olarak katılmasında bir araç olarak görür.

Objektif araştırmaların yapılması, sübjektif ideolojik tarih yorumlarını hiçbir zaman önlemez. Her zaman için bu araştırmaların şu veya bu neticesini kendileri açısından yorumlayacak şahıslar veya gruplar çıkacaktır. Tarih objektif olayların ortaya çıkarılması şeklinde ele alındığında kullanıcının hiçbir işine yaramaz; esasen objektif olgular pek az istinasıyla her zaman meydandadır. Tarihten asıl kastedilen şey bu olguların bir mana ifade edecek şekilde yorumlanmasıdır. Bu yorumların birbirinden farklı olması kadar tabii bir şey de yoktur. Tarih öğretiminde yapılacak iş sübjektifliğin yerine objektifi hâkim kılmak değil

sübjektif yorumların bir kısmına imkân verip bir kısmını engellemeyi kaldırmaktır. Kısacası bu meselenin gerisinde fikir hürriyeti davası vardır.

Öğrenimin sonucunda öğrencide üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Dolayısıyla öğrencinin, incelemeleri kavrama, olayları kavramsal ele alma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve kinetik düşünme gücü kazanması amaçlanmaktadır. Tarih süreklilik ve değişimin incelenmesi olarak ele alınırsa, bu günün ve geleceğin meseleleri geçmişin araştırılması ile daha iyi anlaşılmış olur. Bu nedenle tarih öğretiminde üç önemli sistematik gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Birincisi, bilişsel dönem olarak adlandırılıp öğrenciye geçmişteki olayların bilgilerini aktarmak ve öğretmektir. Bu evre okul ve öğretmen faktörü önemli bir rol üstlenmektedir.

İkincisi duyuşsal dönem olarak adlandırılıp öğrenciye, öğrendiği bilgileri duygu olarak hissetmesi olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede çevre ve aile en az okul kadar belirleyici bir faktördür.

Üçüncü dönem ise devinişsel dönem olarak adlandırılıp, elde edinilen bilişsel ve duyuşsal becerilerin teoriden uygulamaya yönelik olarak değişim sürecidir. Bu üç süreçte şüphesiz okul, öğretmen ve de özellikle tarih dersi önemli bir yer tutmaktadır. Amaçların belirlediği bu aşamalar bütün dünyada kabul görmüş olan dinamik değerlerdir.

Tarih öğretimi, bireyin geçmiş ile gelecek arasında kendisini tanımlamasında ve geliştirilmesinde belli bilgilerin, becerilerin, tutum ve değerlerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Amaçları, düşünme, duyma ve yapma boyutlarını kapsayacak biçimde düşünmek gerekir ve amaçları çok yönlü bir çerçevede belli şartlara göre geliştirmekte fayda vardır (Paykoç, 1995: 34–35). Ancak ülkemizde tüm eğitim tarih programları incelenerek, belli ölçütler çerçevesinde tarih öğretiminin amaçları belirlenerek tarih öğretimi daha sistematik hale getirilebilir.

1.1.3. Türkiye’de Tarih Öğretiminde Yaşanılan Problemler ve Tarih Öğretimine Yönelik Eleştiriler

Ülkemizde öğretilmekte olan tarih derslerinde büyük eksiklikler bulunmaktadır. Örneğin lise son sınıflarda sadece I. Dünya Savaş’ının sonuna kadar Osmanlı tarihi ile 1938’lere kadar Cumhuriyet dönemi Türkiye Tarihi okutulmaktadır. Oysa batılı ülkelere örneğin Fransa’da aynı sınıftaki öğrenciler tarih müfredatında şu konuları öğrenmektedirler. İkinci Dünya savaşı; savaş sonrasında dünya; Doğu batı çatışması; dekolonizasyon; (Yediyıldız, 1991: 81).

İlber Ortaylı’nın tarih ders kitaplarının kapsamı konusundaki görüşünü şu şekilde bildirmektedir. “Türk tarihinin genelini veya tamamını anlayabilmemiz için, Türk tarihinin geniş kapsamlı olarak araştırılması gerekmektedir. Oldukça geniş bir coğrafyaya ve uzun bir zamana yayılan Türk tarihini anlayabilmek için universal bir kadronun oluşturulması gerekmektedir. Türklerin bulunduğu coğrafyadaki milletlerin dilini bilen uzmanlar kadrosu ile Türk tarihini diğer devletlerin gözü ile tanıyıp bizzat onları inceleyip daha iyi tanıyabiliriz. Bütün bunlar olmadığı sürece, tabii olarak tarih ders kitaplarına sağlıklı bilgi koyamayız” (Ortaylı, 1998: 55).

O.E.C.D. yayınlarına göre ise, okul programlarında Fen ve Matematik derslerinin saatleri arttırılırken Sosyal Bilimler ile ilgili derslerin saatleri ya aynen bırakılmış veya azaltılmıştır. Bu tabiatıyla, Sosyal Bilimlerin ikinci derece disiplinler olarak belirmesi gibi bir durum ortaya çıkarmıştır (Özoğlu, 1974: 7). Tarihe ayrılan saatlerin, konular arasındaki dağılımın yeniden belirlenmesi gereklidir (Tekeli, 2001: 39).

Bu gereklilik, tarih öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlere geçişin kolay yapılabilmesi ve bunların derslerde kolay uygulanabilmesi için önemlidir. Tarih derslerinde görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; tepegöz, slayt, bilgisayar, televizyon etkin olarak kullanılmalıdır. Bu araçların kullanımı zaman sıkıntısına neden olacağı için, tarih ders saatleri bu etkinlikleri de içine alacak şekilde planlanmalıdır.

Tarih öğretiminde karşılaşılan diğer bir problem, tarih eğitiminin amacı ve kapsamı ile ilgili yaşanan problemdir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 8. Milli Eğitim Şurasında “Bugünkü yapısı ile orta öğretim sistemimiz, daha çok, lise yolundan üniversite kapılarına öğrenci yığan bir merdiven düzeninde çalışmakta ve orta öğretim seviyesinde toplumun ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmemektedir (Özoğlu, 1974: 14). İfadesi amaç olarak sadece üniversiteye öğrenci yığan bir kurum olma gerçeğini belirtmiştir. Bu sadece tarih öğretiminin bir sorunu olmayıp, tüm sosyal bilimler derslerinin karşı karşıya kaldığı bir sorundur. Bu soruna getirilebilecek çözüm önerilerinden birisi olarak yerel tarih çalışmalarının tarih öğretiminde kullanılması düşünülmektedir.

Kişilerin öncelikle kendi bölgesiyle ilgili tarihi olayları merak etmesi çok doğaldır. Bu nedenle kişinin kendi şehri ile ilgili müzeleri gezmesi, tarihte önemli başarılarla imza atmış olan büyüklerini tanıması ve araştırması yerel tarih çalışmalarıyla mümkün olmaktadır. Yerel tarih çalışmaları öğrencilerin önce yakınındakileri bilmesi ve sonra bunları genele yaymasında kolaylık sağlayacağından tarih öğretiminin amacı ve kapsamıyla ilgili problemi çözmemizde bize yardımcı olacaktır (Bayram, 2002:87).

Tarih biliminin son dönemlerde biçimsel açıdan değişiklik göstermesi, çocukların tarihi, halk belleği tarihleri, yasaklı tarihler, siyahların tarihi, beyazların tarihi, kadınların tarihi, feministlerin tarihi, erkeklerin tarihi, tutucuların, devrimcilerin, mağlupların tarihi, galiplerin tarihi gibi farklı biçimlerde ortaya çıkan biçimler (Şiner, 1977:76), henüz tarih öğretimine yansımamıştır. Konuların ilginç olması tarihe farklı bir bakış açısı kazandırmak açısından, öğrencilerin derslere daha etkili güdülenmesini sağlayacağından bu biçimsel değişiklikler tarih derslerine yansıtılmalıdır. Bunun yanında George Iggers’in belirttiğine göre, nicel araştırmalar da tarih öğretiminde etkili olarak kullanılmamaktadır. Iggers’in Emmanuel Le Roy Laduire ’den naklettiğine göre, “Nicel olmayan tarih bilimsel olma iddiasında bulunamaz (Iggers, 2002:44). Nicel tarih çalışmaları denildiğinde aklımıza; sayıların, şemaların, demografik bilgilerin tarih çalışmalarında kullanılması gelmelidir. Bu gelişerek değişen tarihi bakış açısı ve nicel çalışmalarla, tarihin desteklenmesi öğrencilere derslerde yansıtılmalıdır. Kendi ilgilerine göre de tarih kitaplarının olduğu ve bunların tanıtımı ile ilgili sorumluluğunu öğretmen yerine getirmelidir. Bu yönlerde verilerek

araştırma ödevleri de tarih derslerinde öğrencilerin, değişik bir atmosfer solumalarına yardımcı olacaktır.

1.1.4. Tarih Ders Kitaplarının Niteliğinden Kaynaklanan Problemler ve Çözüm Önerileri

Tarih öğretiminde karşılaşılan önemli problemlerden biri de ders kitaplarındaki nitelik sorunudur. Bir değerlendirmede yer aldığı şekliyle; “Bugünlerde Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak okutulan ortaöğretim ikinci sınıf tarih kitapları, 9 üniteden oluşuyor genellikle bu kitaplar ve bunlardan sadece iki tanesi Avrupa üzerine. Avrupa dışında bir coğrafya ele alınmıyor; örneğin, Japonya ile ilgili hiçbir şey yer almıyor. Bunun yanında Meşrutiyet dönemi ders kitaplarında Japonya ile ilgili 9 sayfaya rastlanmaktadır. Bunun yanında Avrupa üzerine sayfalar ise Ali Reşat’ın kitabında, sadece %10 oranındadır. Yani Türkiye dışı Dünya tarihi hakkında bilimiz %10 oranındadır” (Toprak, 2001: 17). Tarih bilinci oluşturmakta bir eksikliğimiz burada gözlemlenmektedir. “Ötekine” bakmadan kendimizi tanımamız olanaksız olduğu için, ders kitaplarındaki bu küçümsenmez derecedeki oranlar önemli bir eksikliğimizi göstermektedir.

Ders kitaplarındaki etkinlik eksikliği ve kitapların öğrencileri problemlerle karşılaştırıp bunlara çözümler üretmek yerine, kitapların öğrenciyi ezbere itmesi de önemli bir eksikliktir. İngiltere’de okutulan ders kitaplarını incelediğimizde öğrenci merkezli bir anlayış göze çarpmaktadır. Olaylar sunulurken, öğrencilerin tarihi olayla bütünleşmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrenci olay esnasında bazen bir komutan olup karar veriyor, bazen bir tüccar olup dönemin şartlarına göre ticaret yapıyor, bazen de halkın arasına karışıp vergi düzenini eleştirebiliyor. Olayların çözümü öğrenciye bırakılıyor, sorunlarla karşılaştığında arkadaşlarıyla tartışıyor ve fikirlerini açıkça ifşa ederek “ezberlemeden öğrenmeyi” öğreniyor.

Tarih ders kitaplarında bazen yanlış bilgilere de rastlanıyor. Şöyle ki, yıllarca okutulan bir Milli Tarih ders kitabında “Fatih, ünlü mimar ve heykeltıraş Mikelanj’ı İstanbul’a davet etti. Sarayburnu’ndan Üsküdar’a bir köprü yaptırmak istiyordu. Fakat Papa

Mikelanj’a müsaade etmedi” yer alan ifadeye bakıldığında yazarın bu bilgileri kaynak araştırması yapmadan yazdığı belli oluyor. Fatih öldüğü sırada 1481’de Mikelanj’ın henüz 6 yaşında bir çocuk olduğu düşünülürse (Sakaoğlu, 2002: 42). Tarih ders kitaplarında yanlış bilgilerin yer almasının da tarih öğretiminde ne denli önemli bir problem yaşattığını bizlere göstermektedir.

Tarih ders kitapları sorunun çözümü için 21 Nisan 1993 tarihinde resmi olarak bir birlik oluşturan Avrupa’da bulunan ulusal ve bölgesel Tarih öğretmenleri birlikleri iyi bir ders kitabının sınırları zorlayıcı olması, aktif ve yaratıcı olması, eğitimsel alanda yenilikler içermesi, yaş ve yeteneğe uygun olması, çok yönlü olması, dili geliştirici olması, ders programın tümüyle kapsamaması, teknolojiyi kullanmaya açık olması gerektiği ilkelerinde birleşmişlerdir (Avrupa Konseyi İlkeleri, 2002:60).

1.1.5. Tarih Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Problemler

Tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri ve en önemlisi de “ezber” konusudur. Bilgi, daha doğrusu bir verinin ezber olup olmaması, onun ne denli günlük yaşamımızda işlevsel bir ağırlığına sahip olup olmadığına bağlıdır. Ezberle karşılaşan öğrencinin dersi sevmesi ve derse ilgi duyması zorlaştığı göz-lemlemiştir. Yukarıda saydığımız temel problemler öğrenciyi doğrudan ezber tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bunun önde gelen sebeplerinden biri de tarih biliminin günümüzde, eskiden gördüğü saygıyı artık görmüyor olmasıdır. Günümüzde insanların çoğunda tarih denildiğinde, toplum için hiçbir yararı bulunmayan, sık sık zararlı ve korkunç bile olan ölü kitaplar bilimi düşüncesinin hasıl olduğu sanılıyor.

Ezberin tehlikeleri kadar “ezberi benimseyen” anlayışa da dikkat etmek gerekir. Sebepleri bilen ve merak eden insanlar ezber ile yetiştirilmez. Tarih öğretiminde istenilen başlıca amaç, öğrenmeyi öğretmek olmalıdır.

Tarih öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorundur. Tarihi incelerken, incelenilen geçmiş değil,

tarihçilerin geçmiş hakkında oluşturdukları fikirlerdir. Tarih öğretim yöntemlerini kullanırken tarih derslerinde öğrencilerin tarihçi gibi düşünmesini sağlanılmalıdır. Onlara birer küçük tarihçi oldukları hissini verilmelidir. Öğrencilere, kullanılan yöntemlerde tarihi bakış açısı kazandırılmalıdır. Öğrencilere anlatılan zamanın şartlarına götürülmeli ve o zamanda yaşadıkları hissi verilmelidir.

Tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar bugün öğretimin sıkıcı, kuru olduğu, öğrencinin ilgisini çekmediği, öğrenciyi tarihten uzaklaştırdığı biçimindedir (Tekeli, 1998:94). Tarih derslerinde sadece öğretmenin anlattıklarını dinlemek ve olaylar hakkında bilgilendirilirken yalnızca bu yöntemin seçilmesi tarih derslerinin çekiciliğini azaltmaktadır.

Öğrencilerin tarihi yeniden konuşup, kendi yorumlarını getirebilmeleri için, derslerde; radyo, kaset, CD kullanılması, projeler hazırlanması, müzeleri ve tarihi yerler gezilmeli ve öğrenciyi aktif hale sokacak davranışların derslerde etkili kılınması gerekmektedir.

Modern toplumlarda tarih eğitimi son 30 yılda büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Bu yeni modelde öğrenci pasif alıcı konumundan çıkarak tarihi düşünen, yazan, araştıran bir kişi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencinin aktifliğinin sağlanması, oyunlarla, tartışmalarla, eleştirel değerlendirmelerle; grafikler, haritalar yaparak, değişik kaynaklar kullanarak sağlanmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Bu itibarla öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından sıyrılıp öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımının sergilenmesi zaruri hale gelmiştir. Dünyadaki bu değişimler ve gelişmelere Türkiye yabancı kalmamalıdır. Bunun için Türkiye’de tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

1.1.6. Tarih Öğretiminde Yeni Eğilimler ve Eleştirel Düşünme

Tarih öğretiminde, esasında, öznesi tarihsel bilgi, tarihsel mekan, tarihsel bir problem olan bir iletişim söz konusudur. Bu iletişim, öğretmenle öğrenci arasında olduğu

kadar, ebeveynlerle toplum ya da devlet, öğrenciyle ailesi ya da içinde yaşadığı yakın çevresi arasında da olmaktadır.

Tarih öğretiminde yeni eğilimlerin tamamı, bu iletişim alanının çevresini ve iletişim kanallarının çeşitliliğini genişletmeye ve ortaya çıkan tarih içerikli mesajın, iletişim taraflarının tümü için anlamlı olmasına yöneliktir. Bu çerçevede içinde, tarih öğretimi süreci, çok taraflı bir etkileşim süreci olarak algılanmaktadır.

Alışılmış tarih öğretimi, ders kitapları, öğrenci ve öğretmen üçlüsü arasında gerçekleşen ucu kapalı ve öğrenci için varoluşan değeri bulunmayan bir iletişimdir. Öğrencinin kendini gerçekleştirmesi, öğretmenin öngördüğü, ders kitabıyla sınırlı beklentilerine ulaşmasıyla mümkündür. Tarih öğretiminde, bu iletişimin öğrenci için ve kuşkusuz tarih için anlamlı olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, tarih içerikli mesajı, öğrencinin kendisinin türetmesi yani tarih yazması ya da bu mesajın olabildiğince birincil kaynakları, destekleyici metinleri, görsel ya da işitsel materyelleri içermesi beklenmektedir.

Çocuklar ve gençler için, içinde yaşadıkları çevre ve toplum anlamlı ve memnuniyet verici olmak durumundadır. Bu, onların temel zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını yakın çevrelerinden ve içinde yaşadıkları toplumdan giderebilmeleriyle mümkündür. Tarih öğretimi işte bu temel bakış açısı etrafında yapılandırılmaktadır. Son dönemlerde, tarih müfredatlarına yerel tarih ve sözlü tarihin, cinsiyet ve çevre tarihinin dahil edilmesine yönelik tartışmalar bu bakış açısından kaynaklanmaktadır. Tarih eğitimcileri, tarih öğrenmeyi, tatmin edici, gündelik ve insani uğraş haline getirebilmek üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu çerçevede içinde, öğrencileri tarihsel kanıtlarla yüzyüze getirmek, okulları aynı zamanda tarihin yazıldığı mekanlar olarak düşünmek, tarihsel mekanlardan ve müzelerden yararlanarak tarih öğrenmeyi sınıf dışına taşımak, tarihsel anlatıyı kısa öykülerle, şarkılarla, oyunlarla, sinemayla, efsanelerle, her tür görsel malzemeyle zenginleştirmek, tarihi temsil edebileceği düşünülen kişi ya da kurumlarla sözlü iletişime geçmelerine imkan sağlamak, tarihi aileleriyle ilişkilendirmek gibi amaçlar güden tarih öğretimi etkinlikleri tasarlanmaktadır.

Toplumların sosyal ve kültürel sınırlarının giderek esniyor ve genişliyor olması, bu sınırlarla korunmuş kültürel kimliklerin de zamanla erozyona uğrayarak, çocuklar ve gençler için anlam ve bağlayıcılıklarını yitirebileceklerini, küreselleşme olgusunun türettiği varsayımlardan biridir. Kültürel, çıkarlar, yaşama ve inanma biçimleri, değişik disiplinlerin bilgi birikimleri birbirine geçmekte ve artık bu öğelerin hiçbiri tek başına varlığını sürdürememektedir.

İnsanların bel bağladıkları kültürel yapı taşlarından en önemlisi olan tarih, ve o da yukarıda anılan geçişliliğin içinde hatta tam ortasında bulunmaktadır. Tarihin, bu yeni açılım karşısında anlam ve işlevini sağlama alabilmesi için, kendinden vazgeçmese bile hiç değilse dönüşebilmesi gerekmektedir. Aile ve çevre konulu tarihlerin, cinsiyet tarihinin tarih programlarına girmeleri, barışçı tarih öğretimi çalışmaları ve tarih öğretimi amaçlarının öğrencilerin araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak yeniden tasarlanmaları bu anlamda önemlidir. Yukarıda anılan yeni öğretim eğilimleri 21. yüzyılda tarihin değişen, üstadlarından giderek bireysel ve özel araştırma alanlarına kaymasının sonucu olduğu kadar, öğrencilerin kazanmaları beklenen zihinsel becerilerin, ancak bu tür eğilimlerin ışığında tasarlanan bir tarih eğitimi ile gerçekleşebileceği inancının da sonucudur (Karabağ, 2002: 175).

Öğrencilerin tarih eğitimi ile yalnızca ulusal kimlik ve değerleri kazanmalarını planlamak, onların bu kimlik ve değerlerinin “öteki”nin kimlik ve değerleriyle ya da küresel değerlerle kesiştiği kritik problem durumlarından, 21. yüzyılın gerektirdiği açıklık ve yaratıcılıktan noksan bırakmak anlamına gelebilir. Tarih eğitimi, hem kendi kimliklerini ve hem de “öteki”nin kimliğini büyük ölçüde oluşturan bilgi, varsayım ve inançların doğruluk ve geçerliliğinin analiz edilmesini sağlamak zorundadır (Köksal, 2002: 175).

Yerel, ya da ulusal kimliklere ve bunların temeli olan bilgi, inanç ve varsayımlara, önyargısız, ırkçı eğilimlerden uzak, farklı bakış açılarını da gözeterek bakabilmek, esasında tarihsel bilgiye eleştirel düşünce ölçütleriyle bakabilmeyi gerektirmektedir (Şahinel, 2002: 37).

Çok kültürlü ve demokratik bir yaşam alanının tarihsel bilgi ile desteklenmesi, ancak bu kültürlerin ve oluştukları tarihsel sürecin, duygusallıktan uzak ve nesnel bir biçimde değerlendirilmesiyle mümkündür. Tarih eğitimi söz konusu edildiğinde, son yıllarda eleştirel düşünme becerilerinin gündeme gelmesinin nedenlerinden biri budur. Toplumların ve artık bireylerin kendi kimliklerini tanımlarken yararlandıkları inanç ve kanaatlerle, bunları besleyen tarihsel bilginin şartsız bir biçimde kabul ya da reddinin, ulusal, bölgesel ya da bireysel düşmanlıklar yaratmak kadar, toplumların kendi haklarında güvenilmez, geçersiz ve abartılı yargılara varmalarına neden olduğu gözlenebilir (Özbaran, 1998: 89).

Tarih öğretiminde eleştirel düşüncenin esaslı bir hedef olmasının nedenlerinden bir diğeri, 21. yüzyıl'da tarihsel bilginin geçerlilik ve güvenilirliğine yöneltelen eleştiriler ve onun doğasına ilişkin yapılan yeni tanımlamalardır.

Gerçekte, sıkça dile getirilmiş olan bu eleştiriler, bu yüzyılda biraz da, küreselleşme ve postmodernizm olgularıyla ilişkilendirilerek söylenmiştir. Tarihin, geçmişin tamamı olmadığı, hele geçmişin “bizzat kendisi” hiç olmadığı, onu yazan tarihçinin dikkate değer katkısını ve öznelliğini içerdiği yönündeki yorumlar zaten hep vardı. Ancak, bugünkü eleştirilerin, dünkülerle arasındaki fark, bugün yapılan eleştirilere, daha fazla inananın olmasıdır. Hiç değilse, aynı eleştirilerin bugün daha yaygın ve muteber görülmeleridir. Bunun nedeni ise, eleştirilerin bugün, postmodernizm gibi, dayanak noktaları oldukça ikna edici ve yaygınlığı şaşırtıcı olan küresel bir eleştiri ağı içinde yer almasıdır. “Postmodern tarih anlayışının temel söylemi, tarihin, tarihçilerin kendi önyargı ve düşünceleri çerçevesinde oluşturdukları bir yorum bütünü olduğudur (Karabağ, 64). Böyle bir eleştiriye tamamen kabullenmek bir tarihçi için oldukça zordur Ancak, geçmiş ile öğrencinin arasına, başkalarınca hazırlanmış tarih programları, tarih ders kitapları ve tarih öğretmenleri girdiğinde, yani tarihin öğretimi söz konusu olduğunda hala abartılı olmakla birlikte bu eleştiri, dikkate alınmaya değer görülmektedir.

Geçmişin tarihçiler tarafından yazılmış bir bölümü devlet tarafından bir öğretim programı haline getirilmekte, bir ders kitabı yazarı tarafından yeniden kaleme alınmakta ve

bir öğretmen tarafından genellikle pasif olan alıcılara sunulmaktadır. Bu sürecin, nesnel ve kırılma ya da çarpıtılma noktaları bulunmayan bir süreç olduğunu, kanıtlamak bir yana, iddia etmek bile mümkün değildir. Bu nedenle, tarih bilgisiyle yüzleşen öğrencilerin, ya ona eleştirel bakabilmeleri, yahut da tarihi kendileri yazarak, hiç değilse yerel tarihle, aile tarihi ile bunu tecrübe ederek tarihsel bilginin ve tarihçinin sınırlıklarını fark etmeleri gerekmektedir (Ata, 2002: 175).

Hemen her Avrupa ülkesinin tarih programının ve Avrupa Birliğinin tavsiye kararlarının içinde yer alan eleştirel düşünce, tarihsel bilginin sınanması, tarafsız ve doğru algılanması konusunda oldukça etkili stratejiler önermektedir.

Eleştirel düşünme stratejileri doğrultusunda tarih öğretimini yeniden tasarlamak, öğrencilerin yalnızca ders kitapları başta olmak üzere, birinci ve ikinci elden kaynaklara şüpheyile bakma amacını gütmemektedir. Bu tür bir tarih öğretiminin öğrencilere, duyguları ile düşünce ve inançları arasındaki ilişkiyi, önyargıları ile kararları arasındaki etkileşimi, varsayımlarla olguları ayırt edebilme becerilerini kazandırılması beklenmektedir. Ayrıca onların, abartılı genelleme ve basitleştirmelerden, belirsizlikten ve ırkçı eğilimlerden, kapalı; dayanakları olmayan varsayımlar türetmekten kurtarabileceği öngörülmektedir.

Eleştirel düşünce becerileri için önerilen bazı stratejiler, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Duyuşsal stratejilerden bazıları şöyle sıralanabilir.

- ❖ Bağımsız düşünme,
- ❖ Duygularla düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama,
- ❖ Farklı bakış açılarını dinlemeye istekli olma,
- ❖ Zihinsel dürüstlüğü geliştirme, gibi.
- ❖ Bilişsel stratejiler daha karmaşıktır. Şöyle örnekler verilebilir:
- ❖ Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini araştırma,
- ❖ Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama,
- ❖ Görüşleri, yorumları, inançları ve kuramları analiz etme ve değerlendirme,
- ❖ Varsayımları inceleme ve değerlendirme,

- ❖ Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme, kanıtları ve iddia edilen olgular arasındaki ilişkiyi değerlendirme,
- ❖ Çelişkileri fark etme, gibi.

Avrupa birliğinin aldığı tavsiye kararlarını genellikle, tarih öğretiminin eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik olduğu fark edilmiştir. Kararların, adı konulmasa da eleştirel düşünme stratejilerin öğrencilere kazandırılmasını hedeflemekte, ders kitaplarının da öğrencilerde bu becerilerin gelişmesini sağlayacak biçimde düzenlenmesi gereğinin altını çizmektedir (Safran, 2002: 56).

1.1.7. Eğitim, Öğrenme, Öğretme

Her insan doğumdan ölüme kadar süren bir yetişme ve yetiştirme faaliyeti içindedir. Dünyaya birçok kabiliyet ve temayüllerle gelen insan ilk günlerden itibaren fiziki ve içtimai bir çevre ile kuşatılmıştır; içinde yaşamak zorunda olduğu çevrenin tesirleriyle ve kendi kabiliyetlerine göre gelişmesi ve kişiliğine kavuşması mümkün olacaktır. Bu ilişkiler sonunda insan birtakım bilgiler, beceriler, alışkanlıklar, davranış, düşünüş, duyuş ve inanış şekilleri kazanmaktadır. Bütün bunlar eğitimin mahiyetine giren faaliyetlerdir. Eğitim, öğrenme ve öğretme toplumların devamı, gelişimi, toplumsal yaşamın geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için vazgeçilmez öğelerdir.

Eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bazı eğitim tanımlarını incelersek şu tanımları örnek olarak gösterebiliriz:

- Eğitim (educate) terimi Latince’de “büyütmek, yetiştirmek ve geliştirmek” anlamlarına gelmektedir (Başaran, 1978: 13).
- Eflatun’a göre eğitim, bedene ve ruha sahip olduğu yetkinliği vermektir. Çiçeron’a göre ise eğitim, çocuğu insan haline getirme sanatıdır (Akt. Binbaşoğlu, 1981: 27).

- Başaran (1978: 13), eğitimi yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi ve becerileri elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği biçiminde tamamlanmıştır.
- Diğer bir tanıma bakacak olursak eğitim, bireyleri önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda yetiştirme sürecidir (Fidan ve Erden, 1994: 23).
- Eğitim, amaca ulaşmak için yapılmaktadır. Amaçlar eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler. Amaçların saptanmasında toplumun ve bireyin ihtiyaçları göz önünde tutulur.
- Eğitim amaçları öğrenme yoluyla gerçekleştirilir. İnsanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır (Fidan ve Erden, 1998: 19,20).
- Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı ve sürekli değişikliklerdir (Bacanlı, 2001:5).
- Eğitimde önemli olan, kişide oluşacak davranış değişikliklerinin “olumlu” yani “istenilen” ya da “beğenilen” yönde olmasıdır (Binbaşıoğlu, 1991: 28). Diğer taraftan öğrenmenin kişinin çevresi ile olan etkileşimi sonucu oluştuğunu ve bireyin davranışlarında bu etkileşimin sonucunda değişiklik meydana geldiğini savunan eğitimciler de vardır.
- Bireyin çevresiyle etkileşim kurmasında kastedilen, bireyin çevresindeki uyarıcıları duyu organları aracılığı ile alarak bunlara bir tepkide bulunmasıdır. Bu etkileşimin davranış değişikliği olarak ortaya çıkması doğaldır (Fidan ve Erden, 1998: 20–21).

Biliminin ilerlemesi, bilginin her geçen gün kendini yenilemesi ülkelerin eğitim sistemlerini tekrar sorgulamalarına sebep olmuştur. Özellikle eğitim alanında karşılaştıkları sorunlarda yeni yöntemleri denenmekte ve en ideal eğitim sistemine ulaşmak için çaba sarf etmektedirler. Özellikle okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim sisteminde yaşanan sorunların nedenleri yapılan araştırmalar sonucunda geleneksel yöntemlerin kullanılmasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Geleneksel öğretim uygulamalarına bakıldığında karşılaşılan sorunlar arasında bilginin yoğun olarak verilmesi, ders kitaplarına olan bağımlılık, öğretmenin aktif olurken öğrencinin pasif kalması eğitim sistemlerinde yaşanan sorunlardan yalnızca birkaçıdır.

Geleneksel öğretim uygulamalarının doğurduğu sorunların başında, öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, sınavlar için ezberlenip daha sonra hızla unutulması, bilgilerin çoğunun öğrencilere eksik ya da yanlış anlaşılması ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında etkin biçimde kullanamıyor olmaları gelmektedir. Geleneksel anlayıştan kaynaklanan bu tür sorunlar eğitimecileri daha etkili, verimli ve çekici öğretim uygulamaları geliştirmek üzere çalışmaya yöneltmiştir.

Eğitim ve öğretim uygulamalarının temelinde, birçok araştırma ve uygulama deneyimlerinin sonucu olarak ortaya konulmuş, insanların nasıl ve ne şekilde öğrendiğini açıklamaya çalışan çeşitli genelleme ve ilkeleri olan bir öğrenme modeli, sistemi ve anlayışı yatar.

Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilime ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayış yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi boyutlar benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü yansıtmaktadır.

Öğretme ve öğrenme alanındaki kuramlar genel çizgileriyle incelendiğinde bunların nesnelci (objectivist) ve yapılandırmacı (constructivist) olarak sınıflanabileceği görülmektedir. Bu iki ayrı görüşün algılama, bilme, anlama ve öğrenmeye ilişkin

açıklamaları oldukça farklıdır. Kuşkusuz bu farklılıklar öğretim uygulamalarına da yansımaktadır. (Deryakulu, 2001: 1–2). Bu kuramların ortaya koydukları uygulamaların anlaşılabilmesi için önce bu kuramların bilinmesi gerekir.

1.1.7.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramlarına Genel Bir Bakış

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşamayacağını, öğrenme kuramları betimlemekte ve açıklamaktadır. Öğrenme kavramı, bir çok kuram tarafından açıklanmaya çalışılmıştır (Bilen: 1993: 13). Ancak, bu kuramların hiçbiri tek başına, öğrenme kavramını tam anlamıyla açıklayamamaktadır. Çünkü öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenmeyi açıklamaya çalışmaktadır (Sönmez ve Diğerleri 2000: 102; Senemoğlu 1997: 100).

Bazı psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını iki ana grupta toplamaktadırlar. Bunlar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasında kurulan bağla açıklamaya çalışan davranışçı-çağrışımsal kuramlar ve bireyin çevresi hakkındaki bilişleriyle ve bu bilişlerin onun davranışlarını etkileme yollarıyla ilgilenen bilişsel alan kuramlarıdır. Bunlardan birincisi öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini savunan davranışçı görüştür (Özden, 1999: 21). Davranışçı yaklaşımın temelini uyarıcı tepki-pekiştireç ilişkisi oluşturur. Uyarıcıteпки- pekiştireç ilişkisi koşullanma yoluyla oluşur. Klasik ve operant olmak üzere iki tür koşullanma vardır. Diğer görüş ise öğrenmeyi, insan beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak tanımlayan bilişsel yaklaşımdır.

Bu yaklaşımın başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir: Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısı değil, onların bir özümleyicisi ve oluşturucusu, diğer bir deyişle birey öğrenme için bir çaba göstermelidir. İnsan zihninin kazandığı davranışları, depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp, kullanabilme yetisi vardır ve birey karşılaştığı yeni uyarıcıları eski bildikleri ile karşılaştırarak öğrenir (Erden, 1998: 114).

Birey kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşımaktadır. Davranışçı görüş ile bilişsel görüş ayrı ayrı ele alındığında öğrenmenin tam olarak açıklanamadığı söylenebilir. Bunun için yeni bir görüşe ihtiyaç duyulabilir. Bu görüş de bilgiyi işleme kuramı olabilir (Fidan, 1996: 66-67).

1.1.7.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı

Yukarıda açıklanan davranışçı yaklaşımla bilişsel yaklaşımın ilkelerini kullanarak, sentezini yapan bilgiyi işleme modeli, öğrenmeyi; çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi, belleğe depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi süreci olarak tanımlamaktadır (Fidan ve Erden, 1998: 161-162).

Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin oluşumu şu süreç içinde meydana gelmektedir; uyarıcı dış kaynaklardan duyular aracılığıyla alınır, duyuşal kayıta seçilerek belli formlara dönüştürölür, kısa süreli bellekte işlenir, uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi, çalışan belleğe geri getirilerek yeni bilgi ile bütünleştirilir ve bu yolla kodlanarak yeni bilgiye anlam kazandırılır, kodlanan bilgi uzun süreli bellekte depolanır.

Buna göre zihinsel süreçte bilgi akışı dört temel süreçten geçer; kazanılacak bilgiyi seçme, işleme, depolama, ihtiyaç duyulduğunda geri getirme (Öztürk, 1995: 4). Bilgiyi işleme modeline göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemedir (Erden ve Akman, 1998: 145).

Tablo 1. Bilgiyi İşleme Modelindeki Bellek Türleri ve Özellikleri

BİLGİ GİRİŞİ			
BİLGİNİN KALIŞ SÜRESİ	DUYUŞSAL KAYIT	KISA SÜRELİ BELLEK	UZUN SÜRELİ BELLEK
Kapasite	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
Bilginin biçimi	Yarım saniyeden Dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla 20 saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir
	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7+2 birim olduğu ifade edilmekle birlikte üç birim olduğu da savunulmaktadır)	Sınırsız olduğu düşünülmektedir
	Alınan uyarıcıların aynı kopyası	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal, görsel ve sözel şemalar, önerme ağları

Yukarıda, özellikleri açıklanılmaya çalışılan bilgiyi işleme modelinin bu özelliklerinden yola çıkılarak oluşturulan “öğrenme stratejileri” kavramı, bilgiyi işleme modelinin eğitime sunduğu en önemli unsurdur denilebilir (Senemoğlu, 2004: 483).

1.1.7.2. Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi

Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden inanılmaz çeşit ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak, çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin, öğretimi ihmal edilir. Oysa birçok eğitimcinin de katıldığı bir görüş, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (Weinstein ve Mayer, 1986). Hatta öğrencilere nasıl, öğreneceğini öğretme, eğitimin en temel işlevlerinden biridir. Ancak, bu temel işlevin henüz tam olarak yerine getirildiğini söylemek mümkün değildir. Norman, bu durumu şöyle eleştirmektedir: “Öğrencilerden öğrenmesini bekleriz fakat onlara nasıl öğrenecekleri hakkında nadiren bilgi veririz. Benzer olarak öğrencilerden çok büyük miktarlarda bilgiyi hatırlamalarını bekleriz, fakat nadiren belleğin yapısı ve nasıl hatırlayacakları hakkında bilgi veririz. Eğitimcilerin, bu bilgi ve uygulama eksiklerini gidermelerinin artık zamanı gelmiştir.”

Nasıl öğrenileceğinin, nasıl problem çözüleceğinin, nasıl hatırlanacağını ilkelerini geliştirmeyi ve sonra da bunları uygulamayı sağlayacak öğretim programlarının hazırlanmasına gerek duyulmaktadır (Weinstein ve Meyer, 1986).

Eğitimcilerin kendilerine ilişkin bu özeleştiriler, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin gereğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır.

Bu durum, ilkokullardan başlayarak öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğretmek gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme ve çalışma stratejilerinin öğretimi ilkokuldan başlar, ancak ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında da devam eder. Oysa, Durkin (1978, 1979), ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerine iyi ödevler verdiklerini ancak öğrencilerin nasıl çalışacaklarını ya da nasıl öğreneceklerini çok az açıkladıklarını belirtmektedir. Strotnik (1983) ve Moely ve arkadaşları (1986) tarafından ortaokul ve liselerde yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Ancak son zamanlarda, öğrencilerin etkili olarak kullanabilecekleri öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine başlanmıştır. Bu stratejilerin birçoğu, başlangıçta okuduğunu anlama üstünde yoğunlaşmış; daha sonra matematik, fizik, yazma vb. alanlarda da başarılı olarak uygulanmıştır.

Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Bazı yazarlar öğrenme stratejileri ve çalışma becerilerini ayırmaktadır. Bu stratejiler, büyük ölçüde bilgiyi işleme kuramında açıklanan içsel ve yürütücü biliş süreçlerine dayalı olarak öğrenenin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejilerdir. Öğrenci stratejileri ya da öğrenme stratejileri, "Öğrenenin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir." (Gagne ve Drisscoll, 1988: 133).

Öğrencinin kendi kendini öğretimini sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmasında, öğrenme hedeflerinin öğretmen ya da öğrenci tarafından seçilmesi önemli değildir. Strateji kullanmada önemli olan, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır. Bu nedenle öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir.

Kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ya da yönlendirebilen öğrencilere "stratejik öğrenciler (strategic learners)", "bağımsız öğrenciler (independent learners)",

"özdüzenleyici öğrenciler (self-regulated learners)" ve "öz öğretimli öğrenciler (self-instructing learners)" gibi çeşitli adlar verilmektedir.

Bu çalışmada kendi öğrenmesini kendisi sağlayabilen ve yönlendirebilen öğrenciler için öz öğretimli öğrenciler, aşağıdaki dört işlem basamağını etkili olarak uygulayabilen öğrencilerdir:

- Belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanıma, "öz öğretimli öğrenciler" (kendi öğretimini düzenleyebilen) terimi kullanılmıştır.
- Öğrenebilmesi için gerekli en uygun öğrenme stratejisini seçme,
- Stratejinin ne derece etkili olduğunu izleme,
- Öğrenmeyi gerçekleştirinceye kadar, güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme (Arrends, 1997).

Hedefi analiz etme ve tanımlama: Bu, birinci basamakta öğrenci ne öğrenileceğini belirleyecek ve öğrenme çevresinin taleplerini değerlendirecektir. Yani öğrenci, bu basamakta ne öğrenileceğini ve bu öğrenmenin hangi ölçütlere göre, nerede ve ne zaman gerçekleştirileceğini belirleyecektir.

Stratejiyi planlama: Birinci basamakta yapılan analizlere göre, öğrenci, ne öğrenileceğini, nerede ve ne zaman öğrenileceğini dikkate alarak istedik öğrenmeyi sağlayacak strateji ya da stratejilerden oluşan bir plan hazırlayacaktır. Öğrenci, böyle bir öğrenme birimi bu yolla başarılabilir. O halde bu öğrenme taktiklerini kullanmalıyım" şeklinde düşünüp öğrenme planını yapacaktır.

Stratejiyi uygulama: Bu basamakta öğrenci, öğrenme hedefine ulaşmak üzere belirlediği öğrenme stratejisini ya da stratejilerini uygulayacaktır.

Stratejilerin sonuçlarını izleme: Bu basamakta öz öğretimli öğrenci, seçtiği ve uyguladığı strateji ya da stratejilerin kendisinin amacına ulaşmasına ne derecede yardım ettiğini izleyecek ve değerlendirecektir. Örneğin şu sorulan kendi kendine sorup cevaplayabilir: "Bu bellek destekleyici teknik, öğrenmeme ve hatırlamama yardımcı oldu mu? Konuyu şematize ederek çalışma alanını kolaylaştırdı mı?" vb.

Stratejiyi uygun hale getirme: Eğer dördüncü basamakta sorulan sorulara alınan cevaplar evet ise strateji, öğrenmeye yardım etmiştir. Bu durumda öğrenci, strateji değiştirmesine gerek olmadığına karar verir; ancak, strateji öğrenme bakımından tatminkâr bir sonuç vermediyse, öğrenci, durumu yeniden gözden geçirip orijinal hedef analizinde ve planda bir değişiklik yapacaktır (Senemoğlu, 2004:560).

Öğrenme stratejileri bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alınıp incelenmiştir. Bu stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler ve yürütücü biliş (izleme) stratejileridir.

Daha önce açıklandığı gibi öğretim etkinliklerinin birincisi, öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmektir. Kendi kendisinin öğrenmesini sağlayacak öğrenci de, öğreneceği hedefe bağlı olarak, birçok dikkat çekme stratejisinden birini kullanarak dikkatini öğrenilecek hedef üstünde yoğunlaştırabilir. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencinin dikkatini, öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir.

Altını çizme, öğrencinin dikkatini önemli noktalarda, toplamasını sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda etkili olarak kullanılamadığı gözlenmiştir. Altını çizme stratejisinin etkili olarak kullanılabilmesi için, önemli bilginin önemsiz bilgidan ayırt edilmesi gereklidir. Küçük yaşlardaki öğrenciler, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri nedeniyle bu stratejiyi kendi kendilerine etkili olarak

kullanamamaktadırlar. Öğrenmenin meydana gelmesi için, fiziksel olarak satırların altını çizme yeterli değildir. Çünkü, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme, bilgiyi anlamayı gerektirir. Okuduğu metni anlayabilen birey, ancak önemli bilgiyi seçerek altını çizebilir. Altını çizme, öğrencinin öğrenmesinde şu yararları sağlar:

1. Öğrenci, metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilir.
2. Altını çizme öğrencinin kendisinde var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar (bilişsel yapılar, ön bilgiler) rol oynar. Küçük yaştaki öğrencilerin kazanmış olduğu şemalar, büyüklere göre daha az olduğundan, küçükler bilginin hangi öğeleri önemli, hangileri daha az önemli olduğu konusunda karar vermekte güçlük çekerler. Bu nedenle, yukarda da belirtildiği gibi küçük yaşlarda altını çizme stratejisi etkili, olarak kullanılamayabilir (Senemoğlu, 2004:789).

Ayrıca öğrenciler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları bilgiye dikkatlerini daha kolay yöneltirler. Örneğin; İlk insanların yaşamlarını öğrenmek isteyen öğrenciler, dikkatlerini uygun film, belgesel, kitap, dergi vb. materyalleri bulmaya, araştırmaya yöneltebilirler. O halde, öğrencinin dikkatini bir konuda yoğunlaştırması için öğrenmeye ilgi ve ihtiyaç duyması gerekir.

Öğrencilerin dikkatlerini bir konuda toplamalarına yardım eden bir başka faktör de öğrencilerin, öğrenme hedeflerine sahip olmalarıdır. Daha önce de açıklandığı gibi öğrenme hedefleri ister öğretmen tarafından seçilsin, isterse öğrenci tarafından seçilsin, dikkati yönlendirmede önemli olan, öğrencinin öğrenme hedefinden haberdar olması ve hedef alınan öğrenmeye ihtiyaç duymasıdır.

Dikkati çekmede kullanılan bir diğer öğrenme ya da çalışma stratejisi de metin kenarına not almaktır. Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın

yanına son olarak sorulabileceğini belirtmek üzere konan işaretler, paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi işaret ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklanmasını ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar. Metnin yanına yazılan bu açıklama ve işaretler, öğrenci için bir bakıma ikinci okumada paragrafla ilgili bir organize edici bilgi niteliği de taşır.

Diğer önemli bir strateji ise, daha çok bilgiyi kısa süreli bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir. Örneğin; tarih dersindeki kavramları, öğrenmek durumunda olan bir öğrenci, kavramları kategorilere ayırarak bilgiyi organize edip öğrenebilir. Daha karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için, kavramlar ve diğer bilgileri şöyle gruplayabilir: Grafik çizebilir, bilginin ana hatlarını (orta başlık ve alt başlıklar) belirleyebilir. Öğrenciler anahtar sözcük ya da anahtar ifadeleri kullanarak öncelikle metindeki ana fikri belirlerler. Daha sonra da ana fikri destekleyen yan fikirler ve detayları tanımlarlar. Belirlenen bu başlık ve alt başlıklar, kitaptan öğrenirken bilgiyi gruplamada öğrencilere yardım eder.

1.1.7.2.1. Anlamlandırmayı (Kodlama) Güçlendirici Stratejiler

Anlamlandırmayı ya da kodlamayı güçlendirici öğrenme stratejileri, şu öğretim etkinliklerinde özellikle kullanılmalıdır: Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama; uyarıcıları sunma; öğrenme rehberi sağlama. Özellikle ilk iki etkinlik öğrencilerin, öğrenme hedeflerine uygun olarak önkoşul kavramlar ve materyallerin anlamlarını, kendi kendilerine hatırlattıklarında öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Örneğin, öğrenci “Endüstri Devrimini” başlatan olay hakkında bilgi edinecekse, öncelikle "endüstri devrimi" kavramı hakkındaki bilgisini kendi kendine hatırlatacak, daha sonra bu devrimi başlatan olayı uygun stratejileri kullanarak yeni bilgiyi anlamlandıracaktır (kodlayacaktır). Bu amaçla; örneğin endüstri devrimini başlatan olayları ve endüstri devriminin oluşumunu şematize edebilir.

Öğretmen, belirlenmiş öğrenme hedeflerine uygun olan öğretim stratejilerini seçerek öğrencilerin öğrenmelerine nasıl yardım etmeye çalışıyorsa; öz öğretimli öğrenciler de belirlenmiş öğrenme hedeflerine uygun öğrenme stratejilerini seçebilmelidirler. Örneğin; basit ilişkileri öğrenmek için bellek destekleyici, stratejileri kullanılabilir.

Öz öğretimli öğrenciler, daha karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için, benzetimler gibi ekleme stratejilerini, not tutma, özetleme, ana hatlarını belirleme, bilgiyi şematize etme (bilgi haritası çıkarma), bilgiyi tablolama gibi örgütleme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler. Bu stratejilerin bir kısmı bilgiyi işleme kuramının incelendiği ünite işlenmiştir.

1.1.7.2.2. Ekleme Stratejileri

Ekleme Stratejilerinden en önemlisi benzetimler kurmadır. Ekleme stratejileri; eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. Benzer cümleler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım eder. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmamızı ve yeni bilgiyi anlamamızı sağlar. Tarih derslerinde savaşların başlamasındaki benzer nedenler bilginin anlaşılmasını sağlar. “Okullar, fabrikalar gibidir. Öğrenciler fabrikanın ham maddeleridir. İşlemler yoluyla bu ham maddeler ürüne dönüştürülür. Fabrikanın ürünleri ise eğitilmiş bireylerdir”. Bu örnekte de görüldüğü gibi, okullarla ilgili yeni olan fikir ve bilgiler, fabrikalarla benzerlikleri kurularak ilişkilendirilebilir(Senemoğlu, 2004:564).

1.1.7.2.3. Örgütme Stratejileri

Örgütme stratejileri de ekleme stratejileri gibi, öğrencinin yeni materyali anlamlandırma düzeyini yükseltici stratejilerdir. Bu stratejiler, öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Örneğin; önemli fikirleri, anahtar sözcükleri, kavramları not alma, özetleme, uzamsal temsilciler

oluşturma, öğrencinin bilgiyi kendine göre yeniden organize ettiği öğrenme stratejileridir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Not Alma: Not alma, daha önce dikkat stratejileri konusunda da açıklandığı gibi gerek metnin kenarına not alma, gerekse öğretmenin ya da kitabın sunduğu bilgiyi yeniden organize ederek ayrı bir kağıda not alma, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt etmesini ve kendisi için daha anlamlı olacak şekilde organize etmesini gerektirir. Bu durumda, öğrencinin not alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üstünde yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesini gerektirmekte ve sağlamaktadır. Sonuç olarak not alma, hem dikkat, hem eklemleme hem de örgütleme stratejisi olarak kullanılabilmektedir (Akt: Özcan Demirel: Kiewe, 1985, Eggen ve Kauchak,1992; Arends, 1997).

Not alma, öğrencinin daha sonra bilgiyi tekrar etme ve gözden geçirmesini hızlandırır ve kolaylaştırır. Ancak not alma, öğretmenin ağzından çıkan herşeyi kaydetme değildir. Etkili not alan öğrenciler, öncelikle öğretmenin söylediği ya da kitapta yazılı olan önemli fikirleri tanıyıp, kendine özgü bir biçimde özetleyebilen öğrencilerdir. Örneğin; öğrenci, not alacağı konunun anahatlarını çıkarıp bu anahatların içine önemli fikirleri yerleştirebilir. Anahatlar öğretmen tarafından verilip öğrenci önemli fikirleri bu anahatlar içine yerleştirebilir. Özellikle sosyal derslerde bu yöntem sıklıkla başvurulmaktadır.

Özetleme; Öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili çalışma ya da öğrenme stratejilerinden biridir. Farklı öğrenme stratejileri üzerinde yapılan çalışmalar gözden geçiren Pressley ve diğerleri (1989), özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır, özetleme, öğrencinin, bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Çünkü özetleme öğrenciyi; anlamak için okumaya, önemli fikirleri ayırt etmeye bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirmektedir. Özetlemenin gereği olan bu ilkeler, bilginin yeniden

örgütlenmesini ve anlamlandırmasını sağlamaktadır. Ancak, özetleme yeterliğinin kazanılması öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır.

Özetleme Stratejisini Öğretmede İzlenecek Basamaklar:

- Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
- Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
- Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
- Metnin ana fikri ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri, belirleme anlamı ve bozmadan, çok kısa olarak bütünleştirme

Özetleme ile ilgili öğretim zaman alıcı olmakla birlikte, yapılan araştırmalar, özetlemenin hatırlama ve kavramayı artırdığını göstermektedir. Aşağıda bir özetleme örneği verilmiştir.

Öğrencilerinin bağımsız, özöğretimli öğrenciler haline gelmesi için çaba harcayan öğretmen, öğrencilerine aşağıdaki açıklamayı yapmaktadır: "Bugün okuduğumuz şeyi anlamamızı sağlamak ve anlayıp anlamadığımızı kontrol etmek için yeni bir yol öğreneceğiz. Bu yolun adı özet yapmadır. Bu yolun birkaç basamağı vardır. Önce metni gözden geçireceğiz ve anlayıncaya kadar okuyacağız. Metindeki önemsiz bilgileri eleyeceğiz önemli olanları listeleyeceğiz. İçlerinden metinde işlenmek istenen ana fikri bulacağız. Bu anafikri desteklemek üzere her paragrafta açıklanmamış olan paragrafta ait temel fikri (metindeki ana fikirle ilgili yan fikirleri) bulup, kendi sözcüklerimizle yeniden kısa bir biçimde yazacağız." (Senemoğlu, 2004: 568)

Anahatları Oluşturma: Bölümün, ünitenin konunun ya da okuduğu herhangi bir metnin anahatlarını oluşturma, öğrencinin, o konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder. Pek çok kitapta bölüm, ünite ya da konu başlarında o bölümde, ünite, konuda işlenecek olan anahtar fikir ve alt fikirler arasındaki ilişkileri önceden gözden geçirmesine yardım edilir. Diğer öğrenme stratejilerinde olduğu gibi anahtar oluşturmada da öğrenciler başlangıçta iyi birer

anahtar oluşturucu değildirler. Ancak, bir konunun, bir okuma parçasının anahatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda öğretmenlerin çocuklara, model olmaları; metnin anahatlarını oluştururken, diğer stratejilerde de olduğu gibi sesli düşünerek anahat oluşturmaya öğrencilere öğretmeleri gerekmektedir. Bu konuda yeterli alıştırma olanağı verildiği takdirde öğrencilerin, etkili bir biçimde metnin anahatlarını oluşturduğu gözlenmektedir (Senemoğlu, 2004: 506).

şematize Etme (Haritalama): şematize etme stratejisinin, bazı durumlarda özellikle, karmaşık materyali öğrenme durumunda, ana hatlarını çıkarma stratejisinden daha etkili olduğu ileri sürölmektedir. şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu; diğerleriyle nasıl ilişkilendiğini açık olarak görölmesine ve bilginin anlamlandırılmasına yardım eder, Posner ve Rudnitsky "kavram haritaları, yol haritaları gibidir. Ancak kavram haritaları yerlerden ziyade, fikirler arasındaki ilişkileri gösterir." demektedirler. Öğrencilere bilgiyi şematize etmeyi öğretmek için, öncelikle onlara, konudaki anahtar fikri ve anahtar fikir ile ilgili diğer başlıkları tanımayı öğretmek gerekir. Daha sonra, temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkiler mantıksal bir yapı içinde organize edilir. Bilgi şemaları bazen hiyerarşık bir yapı içinde örgütlenirler; bazen de nedensel ilişkileri gösterecek biçimde oluşturulurlar (Posner ve Rudnitsky, 1986:25).

Bilgi şeması oluşturmada genellikle aşağıdaki adımlar izlenmektedir.

- Ana fikri, kavramı ya da diğerlerinin üstündeki en temel ilkeyi belirleme,
- Ana fikri ya da kavramı destekleyecek ikincil fikirleri ve kavramları belirleme,
- şemanın merkezine ya da en tepesine ana fikri yerleştirme,
- Ana fikir etrafındaki ikincil fikirleri, ana fikirle ve birbirleriyle ilişkilerini görsel olarak ortaya koyacak biçimde grüplama (Arends, 1997).

Birçok öğrenci için bilgiyi şematize etmek çok eğlencelidir. Bilgiyi şematize etmek aynı zamanda değişik fikirler arasındaki ilişkileri görsel bir biçimde ifade ettiğinden, bilginin anlamlandırılmasını, anahat oluşturma stratejisinden daha etkili olarak sağlamaktadır.

SQ4R: Öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları en eski stratejilerden biri de SQ4R'dır (Robinson, 1961; Thornas ve Robinson, 1972). SQ4R stratejisi altı basamaktan oluşmaktadır. Bu strateji, önceleri SQ3R olarak adlandırılmıştır. Daha sonra "R" (Reflect) basamağı eklenmişti.

Bu strateji ilköğretim yıllarında Öğrencilere etkili olarak öğretilebilecek bir stratejidir. SQ4R; ingilizce S "Survey-göz gezdirme", Q "Question-soru sorma", dört II' de "Read-okuma", "Reflect-yansıtma", "Recite-bakmadan cevaplama" ve Review-yeniden gözden geçirme" sözcüklerinin baş harflerinden oluşmaktadır.

SQ4R stratejisinin öğrencilere öğretimi altı basamakta gerçekleşmektedir:

1. **Göz Gezdirme (Survey):** Öğrenci, okuma materyalini ana başlık ve alt başlıklara dikkat ederek gözden geçirir. Okuma parçasının hangi konu ile ilgili olduğunu tahmin eder.
2. **Soru Sorma (Question):** Öğrenci ana başlık ve alt başlıkları dikkate alarak okuma materyali ile cevaplandırılabilen sorular sorar.
3. **Okuma (Read):** Öğrenci, ana fikre dikkat ederek ve sorduğu soruların cevaplarını araştırarak materyali derinlemesine okur.
4. **Yansıtma (Reflect):** Öğrenci, okuduğu metin hakkında düşünür. Okuduğu metnin görsel imajlarını oluşturmaya çalışır. Hâlihazırda var olan bilgileri ile okuduğu yeni bilgiler arasında ilişki kurmaya çalışır.

5. **Bakmadan Cevaplama (Recite):** Öğrenci kitabı kullanmaksızın, 2.ba samakta sorduğu soruları kendi kendine ya da başka birine yüksek sesle cevaplar. Metinde bulunan önemli bilgi listelerini ya da diğer olguları ez bere, sesli ya da sessiz olarak tekrar eder.
6. **Yeniden Gözden Geçirme (Renew):** Öğrenci, materyale tekrar dönerek bilgiyi yeniden gözden geçirir, organize eder. Hatırlayamadığı, anlayamadığı, cevaplamakta güçlük çektiği yerleri yeniden okur ve soruları tekrar cevaplar.

SQ4R öğrenme stratejisi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu, bu stratejinin öğrencilerin okuduğunu hatırlama ve anlama düzeyini artırdığını göstermektedir (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980, Adams, Camine ve Gersten, 1982; Kıröğlu, 1995). Göz gezdirme ve okumadan önce soru sorma etkinlikleri, dikkati okuma materyali üstüne çekmekte ve ön bilgileri harekete geçirmektedir.

Ana başlık ve alt başlıkları gözden geçirme, öğrenci için ön organize edici bilgi oluşturmakta, öğrencinin materyali örgütlemesine yardım etmekte ve bilginin kısa süreli bellekten anlamlı bir biçimde uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamaktadır. Gerek yansıtma, gerek bakmadan cevaplama ve gerekse yeniden gözden geçirme, bilgiyi anlamlandırarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişini sağlamakla birlikte, bilginin kolay bir biçimde geri getirilmesine de yardım eden önemli etkinliklerdir (Akt: Kıröğlu,1995: Meyer, Brandt ve Bluth, 1980: 430)

Bellek destekleyici öğrenme stratejileri de bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleşmesini sağladığından, kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli etkiye sahiptirler. Özellikle sözcüklerin, ilkelerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bellek destekleyici öğrenme stratejileri sıkça kullanılmaktadır.

1.1.7.2.4. Geri Getirmeyi (Hatırlama) Artırıcı Stratejiler

Kodlamaya (anlamlandırma) yardım eden stratejiler, geri getirmeyi ya da hatırlamayı da kolaylaştırmaktadır. Örneğin; olayların tarihini hatırlamak isteyen öğrenci olaylar arasında bağlantı kurarak daha önce öğrendiği tarihleri tekrar hatırlayabilir böylece bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmede kullandığı gibi, aynı imajı bilgiyi hatırlamada da kullanabilir. Bunun gibi bilgiyi kodlamada kullanılan benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin geri getirilmesine de yardım eden stratejilerdir. Bilgi ne kadar etkili bir biçimde anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilirse geriye getirilmesi de o kadar kolaylaşır (Peper ve Mayer, 1978; Carrier ve Titus, 1981)

1.1.7.2.5. GÜDÜLEME Stratejileri

Bundan önceki bölümde öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrencilerin kullandıkları bilişsel öğrenme stratejileri üstünde duruldu. Ancak, bazen öğrenci kendi kendini öğrenmek için uygun bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmakla birlikte yine de, öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşabilir. Bu güçlükler, bilişsel olmaktan çok güdüsel ya da duygusal faktörlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir.

Özöğretimli öğrenciler, duyuşsal stratejileri de kullanarak en üst düzeyde öğrenmelerini sağlayabilirler. Öğrenciyi en üst düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmek için, öğrenci kendi içinde şu dört koşulu karşılaması gerekmektedir. Dikkat (attention), uygunluk (relevance), güven (confidence), doyum (Satisfaction).

1.1.7.2.6. Dikkat Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

Öz öğretimli öğrencilerin en yaygın olarak karşılaştıkları problemlerden biri, çalışmalarının bölünmesidir. Çalışmanın bölünmesi genellikle dışsal kaynaklıdır.

Örneğin, öğrenci çalışırken ya da birşey okurken oda arkadaşının içeri girmesi ya da yüksek sesle müzik dinlemesi vb. durumlar; öğrencinin çalışmasını bölücü faktörlerdir. Bu tür kesintilerle karşılaşan özöğretimli öğrenciler için bazı araştırmacılar ruh hali yönetimi (mood management) yöntemini önermektedirler (Dansereati, 1985). Bu yöntemde öğrenci, öncelikle öğrenmesini en iyi destekleyecek çevresel özellikleri belirleyip düzenleyerek ruh halini, öğrenme için uygun hale getirmelidir. Bu amaçla; kendi hoşlandığı çevresel çalışma koşullarına göre kütüphanede sessiz bir köşede, tek kişilik masa bulup çalışabilir.

Her zaman yemek masasında çalışmaktan hoşlanabilir. Çalışırken arka planda müzik dinlemekten hoşlanabilir. Bütün bu stratejiler, öğrencinin öğrenme sırasındaki istenmeyen bölünmeleri en aza indirerek dikkatin sürekliliğini sağlayan güdüsel koşulların artırmasına hizmet edebilir. Ayrıca, öğrenmenin bölünmesi öğrencinin kendi içinden, de gelebilir. Örneğin; öğrenci "ben bunu anlayamam"; "bu ödevden muhtemelen zayıf alacağım" gibi kendine ilişkin olumsuz iç konuşmalar güdülenmenin düşmesine neden olabilir. Bu durum ise, öğrenme birimine karşı dikkati azaltır.

"Ruh hali yönetimi"nin ikinci yönü de, öğrencinin kendisiyle ilgili olumsuz konuşmalardan, ifadelerden kurtulmasını ve bunların yerine olumlu ifadeler koymasını sağlamaktır. Meichbaum'a (1977) göre, kendi kendisiyle olumsuz konuşmalar yapan öğrenci, bundan vazgeçmeli ve onların yerine kendisiyle ilgili ifadelerini olumlu hale getirmelidir. Böylece öğrencinin kendi kendini bozguna uğratmaktan uzaklaştığı, giderek yüksek düzeyde güdülenmiş davranışlar gösterdiği gözlenmektedir. Sonuç olarak, öğrenci kendini olumsuz olarak algılamaktan vazgeçip, kendi kendisiyle ilgili olumlu konuşmalar yapmalıdır

1.1.7.2.7. Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler

Öz öğretim becerisi kazanmış öğrenciler, genellikle öğrenilecek konunun kendilerine ne derecede uygun olduğunu belirlemede oldukça yeterlidirler. Kendi kendilerine şuna benzer sorular sorarlar: "Niçin bu?", "Bu olmalı mı?" "Benim için

önemli mi?", "Bunu kazanmanın benim için şimdi ya da gelecekteki önemi nedir?" Bu sorulara olumlu cevaplar verme, öğrencilerin öğrendikleri materyale karşı ilgi ve isteklerini artırır ve devam ettirir.

Öz öğretimli öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğini artıran diğer bir strateji de “yeni öğrenilen materyali” önceki öğrenilenlerle nasıl bütünleştirileceğini araştırmaktır. Diğer bir deyişle, öz öğretimli öğrenci bu stratejide şu soruyu kendine sorar; “öğrendiğim bu yeni şeyler daha önce bildiklerimle nasıl bütünleşir, nasıl birbirine uygun hale gelir?”

Eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında zıtlıklar bulunduğunda, öz öğretimli öğrenciler bu iki bilgiyi birbirine uygun hale getirmeye, uzlaştırmaya çaba harcar. Böylece öğrenci, bu stratejiyi kullanarak yeni öğrendiği bilgiyi kendisi için uygun hale getirmeye çalışır.

1.1.7.2.8. Güveni artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

Güven, öğrencinin öğrenme hedeflerini başarabileceğine ilişkin inancının bir göstergesidir ve konuyu öğrenmek için sebat etmesini, ısrar etmesini sağlar. Daha önce betimlenen olumlu iç konuşmalar, öğrencinin kendine olan güvenini sürdürmesinde bir etken olabilir. Ancak, öğrencinin testi, projeyi ya da diğer ödevleri eksik, yanlış, zayıf yapacağına ilişkin korkulan, kaygıları da kendine olan güvenini olumsuz etkilemektedir.

Öğrencinin aşırı kaygısı onun güdülenme düzeyini düşürmekte; .güdülenme düzeyinin düşmesi de performansta zayıflığa neden olmakta; performans zayıflığı ise öğrencinin kendine olan güvenini azaltmaktadır. Ne yazık ki bu, bir kısır döngüdür. Öğrencilerin aşırı kaygılarının üstesinden gelmeleri için birçok yaklaşım bulunmaktadır. Örneğin; rahatlatma teknikleri, olumlu öz konuşma yapma, test alma vb. yaklaşımlar öğrencinin öğrenmeye ilişkin korku ve kaygısını azaltabilir. Özellikle başlangıçta, öğrencinin başarabileceği düzeyde testler alması ve başardığını görmesi kendine güven kazanmasında önemli bir yaklaşımdır.

Ayrıca, öz öğretimli öğrenciler, kendilerine olan güvenlerini artırmak amacıyla şu genel stratejiyi kullanabilirler: Öğrenme birimi, başarılabilecek büyüklükte parçalara ayrılır. Öğrenci bir parçayı başarıyla tamamlayıp diğerine geçer. Böylece kendine olan güveni artar ve tüm parçaları başarılı bir biçimde tamamlayarak temel hedefe ulaşır. Yaptığı başarılı çalışma kendine olan güveninin daha da pekişmesini sağlar.

1.1.7.2.9. Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler

Öz öğretimli öğrenciler, performansı ortaya çıkarma ve dönüt sağlama gibi öğretim etkinliklerini desteklemek üzere öz denetim yaparlar ve bu da öğrencilerin elde ettikleri sonuçlara göre doyumlarını artırmalarına yardım eder. Öğrencilerin öğrenme birimine başlarken, sahip oldukları beklentilerini gerçekleştirdiklerini görmeleri, onların doyumuna ulaşmalarını sağlamaktadır.

Ayrıca, öğrenciler güdülenme düzeylerini artırmak ve sürdürmek için pekiştirme stratejilerini de etkili olarak kullanabilirler. Örneğin; öğrenci kütüphanede ödevi için üç saat araştırma yaptığı takdirde kendisine, ağaçlı bir yürüyüş yolunda bir saatlik yürüyüş ödülü ya da sevdiği şarkılardan oluşan bir kaset dinleme arası verebilir. Böylece, kendisine söz verdiği ödüle bir an önce ulaşmak için çalışmasını istekle sürdürür.

1.1.7.2.10. Yürütücü Biliş Stratejileri

Yürütücü biliş, bireyin kendi düşünmesi, öğrenmesi, bilişsel stratejileri ve ürünleri ile ilgili bilgisidir (Flavel, 1985). Diğer bir deyişle, yürütücü biliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Bu konuda otorite olan birçok bilim adamı, yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içindedir. Bu öğelerden biri; biliş hakkındaki bilgidir. Diğeri de, bilişi kontrol izleme, düzenleme gibi öz düzenleme mekanizması'dır.

Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsar. Örneğin; daha çok görsel olarak öğrenmeye eğilimli bir öğrenci, çok büyük miktardaki, bilgiyi anlamak ve hatırlamak için, bilgiyi şematize etmenin kendi öğrenmesi için etkili bir yol olacağını bilir.

Yürütücü bilişin ikinci ögesi ise bilişi bilmeme'dir. Bilişi izleme, bireyin bir taraftarı öğrenilecek durumun özelliklerine uygun öğrenme stratejilerini seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenleme yapma yeteneğidir. Örneğin; görsel olarak öğrenme eğilimi ağır basan öğrenci örneğini yine devam ettirecek olursak, tarih dersinde farklı bir kavramı öğrenmek isteyen öğrenci bu duruma en uygun öğrenme stratejisini seçecek; bu öğrenme stratejisi, bellek destekleyicilerden anahtar sözcük yöntemi olabilir.

Öğrenci anahtar sözcük yöntemini kullanacak; öğrenmesinde anahtar sözcük yönteminin ne derece etkili olduğunu izleyecek ve sonuçlara göre bu yöntemi kullanmayı sürdürecektir ya da bir başka stratejiyi deneyecektir. Yürütücü bilişin ikinci ögesi daha çok işlemsel bilgiyi kapsamaktadır ve ilköğretimin ilk yıllarından itibaren özellikle de 3. 4. ve 5. sınıflardan itibaren öğrencilere etkili olarak öğretilmektedir.

MURDER sistemi adı verilen ve SQ4R'da olduğu gibi İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşan bir yürütücü biliş stratejisi aşağıda açıklanmıştır.

MURDER: Bu sistem, SQ4R'dan daha karmaşık bir stratejidir. MURDER aşağıda verilen İngilizce sözcüklerin baş harflerinden oluşmuş bir sözcüktür (Dansereau, 1985; Bulunduğu kaynak: Eggen ve Kauchak, 1992). Bu sistemle öğrenci, aşağıdaki etkinlikleri yapar:

M: Mood (Yoğunlaş): Bu basamaktaki etkinlikler; çalışma planı yapma; zaman çizelgesi düzenleme ve öğrenme birimindeki konantrasyonunu izleme

U: Understand (Anla): Öğrenme birimindeki önemli ve güç fikirleri belirleme

D: Digest (Özümse): Öğrendiklerini yansıtmaya, anahtar noktaları, ve güçlük olan noktaları yeniden çalışarak sindirme

E: Expand (Genişlet): Bilginin uygulanmasına ilişkin kendine soru sorma

R: Review (Gözden geçir): İzleme sonuçlarına göre hatalarını analiz etme ve çalışma yöntemlerini değiştirme ya da uygun hale getirme.

Yukarıdaki strateji, bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini, sürdürmesini ya da stratejisinde değişme yapmasını sağladığından bir yürütücü biliş stratejisi olarak düşünülebilir.

1.1.7.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenciler bilişsel ve yürütücü biliş becerilerine sahip olmadıkça, onlara akademik konuları öğretmek ya da onların, öz öğretimli öğrenciler haline gelmesini sağlamak oldukça zordur ya da çoğu zaman boşuna zaman harcamaktır. Öğrencilerin okuldaki başarılarında kendi kendilerine öğrenme ve öğrenmelerini izleme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır. Bu durum, yukarıda bazıları açıklanan öğrenme stratejilerinin ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak, ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında öğrencilere öğretilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Öğrenme stratejilerinin etkili olarak kullanımı, öğrenme stratejileri hakkındaki şu bilgileri öğrenmeyi gerektirir:

(1) Birinci olarak öğrenciler, öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle benzerlikleri, birbirlerinden farklılıkları nelerdir, gibi konularda bilgilendirilmelidirler. Örneğin; öğrenciler not alma ve altını çizme stratejilerinin ne demek olduğu, öğrencinin öğrenmesine ne tür katkıları olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu hakkında bilgiye sahip olmalı ki öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilsinler.

(2) İkinci olarak öğrenciler, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirilmelidirler. Örneğin; matris halinde not alma ve altını çizme nasıl kullanılmalıdır? Altını çizerken nelerin altını çizmeliyiz? Neden tüm sözcüklerin altını

çizmemeliyiz? vb. soruları cevapladıklarında öğrenciler, öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanabilirler.

(3) Üçüncü olarak da öğrenciler, belirli stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler. Öğrencilerin bu soruların cevaplarını öğrenmeleri gerekir. Sonuç olarak; öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkili olarak kullanabilmeleri için, öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl kullanılmaları gerektiği, hangi durumda ve niçin kullanmaları gerektiği konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

1.1.7.3.1. Öğrenme Stratejilerini Öğretme Yaklaşımları

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda iki temel yaklaşım kullanılmıştır. Bunlardan biri; doğrudan öğretim (direct instruction), diğeri ise karşılıklı öğretim (reciprocal teaching) yaklaşımlarıdır.

1.1.7.3.2. Doğrudan Öğretim

Öğrenme stratejilerinin öğretimi de, herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminden büyük bir farklılık göstermez. Bu nedenle öğretim stratejilerinin işlendiği bölümde açıklanan tüm öğretim stratejileri, öğrenme stratejilerinin öğretiminde kullanılabilir. Özellikle öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımının daha etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Gagne, E. 1985).

Önceki bölümde de açıklandığı gibi doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hale getirmesini; öğretilecek davranışı açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt verilmesini kapsamaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımı genel olarak, öğrenme stratejilerini öğrencilerine sunmada da kullanabilirler.

Aşağıda öğrenme stratejilerini, doğrudan öğretim modeliyle öğretme basamakları özetlenmiştir:

1.Basamak: Dersin hedeflerini açıklanır ve öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirilir: Öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme ve dersin hedeflerini açıklamada, öğrenme stratejilerini öğrendikleri takdirde daha kolay ve etkili olarak öğrenebileceklerini, daha iyi performans gösterip yüksek notlar alacaklarını somut örneklerle gösterilebilir.

2. Basamak: Belirli bir strateji açıklayıp gösterilir: Sözel açıklamalar ve gösterme (demonstrasyon) yoluyla stratejiyi öğretilir. Öğrencinin stratejiyle ilgili önceki bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirilir ve stratejinin nasıl işlendiğini, öğrencilere gösterilebilir. Özellikle yüksek sesle düşünerek, strateji kullanıldığında öğrenme için zihinde ne olup bittiğini, ne gibi bilişsel süreçlerin harekete geçtiğini, ne gibi işlemlerin olduğunu öğrencilere açıklanabilir.

3. Basamak: Öğrencilere, sizin rehberliğinizde alıştırma fırsatları sağlanabilir: Anında dönüt almaları için, stratejiyi daha iyi kullanan öğrenciler arkadaşlarına rehberlik edebilirler.

4.Basamak: Öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol edilip ve ardından dönüt verilir.

5. Basamak: Öğrencilerin alıştırma yapmalarını durdurup, stratejiyi kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıkları belirlenir. Öğrencilerin stratejiyi kullanırken zihinlerinde ne olup bittiği hakkında sesli düşünceleri sağlanarak ve yaptıkları ile ilgili dönüt verilir. Strateji ile ilgili tartışma sürdürülebilir.

6. Basamak: Bağımsız alıştırma ve transfer yapmaları sağlanır. Stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları için fırsatlar verilir ve daha sonra alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendirilir.

1.1.7.3.3. Karşılıklı Öğretme

Öğrenme stratejilerinin öğretiminde özellikle de okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak karşılıklı öğretim yaklaşımı kullanılmaktadır. Karşılıklı öğretim yaklaşımı, öğretmenin öğrenme sürecinde sunuş, yapmasından çok, model olmasını gerektirmektedir. Brown ve Palincsar'a (1984) göre öğretmen, yaratıcı bir biçimde düzenlediği öğrenme yaşantıları yoluyla öğrencilerine model olur.

Öğrenme stratejilerini nasıl kullandığını sesli bir biçimde düşünerek gösterir. Daha sonra öğrencilerin bu öğrenme stratejilerini ya da bilişsel becerileri öğrenmelerini sağlamak için, onları teşvik ederek, destekleyerek, onların bu öğrenme stratejilerini kullanmalarına yardım eder.

Karşılıklı öğretim yaklaşımı, özöğretimli öğrencilerin özellikle dört temel kavrama stratejisini kazanmalarında daha etkilidir. Bunlar; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etmedir. Bu stratejileri öğretmek için öğretmen önce, sesli düşünerek nasıl özet yapılacağını öğrencilere gösterir. Daha sonra metinle ilgili nasıl soru sorulacağını, yine sesli düşünerek açıklayıp soru sorar. Üçüncü adımda, metinde tam olarak anlaşılmayan, açıklığa kavuşturulması gereken noktaları, sesli düşünerek bulur ve açıklayarak bu basamağı da model olarak örneklendirir.

En son ve dördüncü basamakta da, metnin bundan sonra nasıl devam edebileceğini yine sesli düşünerek tahmin eder. Öğretmen özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme stratejilerini model olarak gösterdikten sonra bu kez öğrenciler, öğretmenin rolünü alır ve kendileri stratejiyi kullanarak arkadaşlarına model olurlar.

Bu yaklaşımı kullanırken öğrencilerin küçük gruplara ayrılmasının sağlanması ve grup içinde her bir öğrencinin öğretmen rolünü alması daha etkili bir yol olabilir. Öğrenciler stratejiyi, sesli düşünerek uygularken gerek öğretmenlerinden gerekse diğer arkadaşlarından dönüt alarak desteklenmeli, stratejiyi öğrenmeye teşvik edilmelidir.

Karşılıklı öğretim yaklaşımının özetleme ile ilgili bölümü "özetleme" stratejisinin açıklandığı kısımda örneklendirilmişti. Aşağıda soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahminde bulunma ile ilgili öğeler aynı metin üstünde örneklendirilmiştir.

Normal okul koşullarında öğretmenler, yukarda açıklanan dört basamağı model olarak örneklendirdikten sonra, öğrencilerin model olmalarını sağlayabileceği gibi, her bir basamağı öğretmen örneklendirdikten sonra, öğrencilerin örneklendirmelerini de isteyebilir. Böylece, öğrencilerin kendi hızlarıyla ilerlemelerine imkân vermiş olur. Ayrıca, karşılıklı öğretim yoluyla öğrencilerin yürütücü biliş stratejilerini yönlendirebilen öz öğretimli öğrenciler haline gelmeleri sağlanabilir. Karşılıklı öğretim yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin ilkökul üçüncü sınıftan, yüksek öğretim düzeyine kadar çok çeşitli konu alanlarında yapılan birçok araştırmada bu yaklaşımın etkili olduğu kanıtlanmıştır (1997; Gümüş, 1997).

Bu durumda, uygulanması oldukça kolay olan bu yaklaşımı kullanabilmek için, öz öğretimli öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Öz öğretimli öğretmenler yetiştirerek, öz öğretimli öğrencilerin yetiştirilmesine katkıda bulunmak ise, öğretmen yetiştiren kurumların temel amacı olmalıdır.

1.1.8. Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Etkili öğretim, öğrenmenin doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin özelliklerini anlamayı gerektirir. Öğretimi düzenlemede bu iki öge önemli rol oynamaktadır. Öğretim; içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere yönelik öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olarak öğretmenin görevi, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama gibi görevleri vardır. İster ders kitaplarından öğrenilsin isterse öğretmenler

tarafından öğretilsin bilgiler ve olaylar arasındaki ilişkiler düşüncelerin tutarlı olması düzeyinde kalıcı olur ve öğrenilir. İçerik, öğrencilerin işlenen konulardan neler öğrenecekleri konusundaki etkinliklerin yol gösterdiği şekilde seçildiğinde anlamlı bir bütün oluşturabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere olaylar arasındaki ilişkileri tutarlı olarak düzenleyip vermesinde yarar vardır.

Öğretmen sunu yaparken, açıklama yapıp örnekler verirken etkili olabilmek için, içeriği özenle planlayıp, düzenleyerek açık ve tutarlı bir bütün hâlinde öğrencilere sunmalıdır. Öğretmenler içeriği sözlü-sözsüz iletişim biçimlerini kullanarak, bilgiyi küçük basamaklar hâlinde öğrencilerin bildiklerinden başlayarak vermelidirler (Borohpy, 1999).

Derse yoğunlaşmayı engelleyecek ve dersin akışını bozacak belirsiz, anlamsız, argo bir dil kullanmadan kaçınmalı, etkili bir öğretim için etki-tepki mekanizmasını işe koşarak, her bir basamak öğretilip kalıcı hâle getirildikten sonra bir üst basamağa geçilmelidir. Öğretmen içeriği sunarken ana noktaları tekrar tekrar vurgular, kavramlar arasındaki genel ilişkileri gösterir, öğrencilerin kendi sözcükleriyle öğrendiklerini ifade etmelerini sağlar ve yeni durumlara uygulama olanaklarını görür. Öğretmen gerekirse öğrencilerin içeriğin genel yapısını izleyip kolayca algılayabilmesi için anahtar kavramlara dikkati çeken ilkeler ve ilişkileri belirleyerek bunları somutlaştıracak çizim, tablo ve grafikleri de kullanmalıdır. Bütün bunlarla öğrencilerin bilgiyi okulun dışında da kullanabilecekleri anlamlı bilgiler elde etmelerine de yardım edilebilir (Senemoğlu, 2004).

Öğretmenler öğretim yöntemleri, öğretim amaçlı kullanılacak materyaller, kendi değerleri ve yerleşik bilgileri arasında denge kurmalıdırlar. Klasik öğretmen-öğrenci ilişkisini kurup etkili bir öğretim yapmak hemen her zaman kolay değildir. Öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı bu etkililiği kolayca gerçekleştiremezler (Newman, 1997, 253-268). Bir yandan meslekî kültürü ve kişiliği ile diğer yandan da rehberlik etmek suretiyle sınıfta gelişigüzel toplanmış öğrenciler arasındaki duygu, düşünce ve davranış ayrılıklarını kaldırmak gibi çok yönlü sorumluluklar yüklenmişlerdir (Demirel, 1999, 188). Bu sorumlulukları yerine getirip sınıf içinde etkili bir öğretim yapabilmek için oldukça çaba gösterilmelidir.

Her ülke, eğitim sisteminin yalnızca öğrencilere değil, bir bütün olarak topluma katkıda bulunmasını bekler ve bu nedenle eğitim sistemini hep denetim altında tutmak ister. Eğitim sisteminin verimi ve niteliği verilen eğitimin niteliği ve etkililiğine bağlıdır. Eğitimin etkililiğini artırmak için aşağıdaki noktalara dikkat etmek yararlı olabilir:

- Öğretmenlerin niteliğini yükseltmek
- Eğitim programları ve öğretimle ilgili etkinlikleri ele alıp düzenlenmek ve geliştirmek
- Okul yönetimini eğitim ve öğretime etkinliklerine katılma konusunda geliştirmek
- Eğitimin etkililiğini ve kalitesini artırmak (Amagi, 1996, 200) gibi düzenlemelerin yapılması öngörülmektedir.

Etkili öğretim, öğrenmenin doğasını ve farklı gelişim aşamalarındaki öğrencilerin özelliklerini anlamayı ve kavramayı gerektirir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük, öğrenmeler oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi yerinde olacaktır. Bu nedenle sınıf içinde aşağıdaki etkinliklere yer verilmesi etkili bir öğretim için yararlı olabilir.

1.1.8.1. Destekleyici Bir Sınıf Atmosferi Yaratmak

“Özenli ve iyi düzenlenmiş öğrenme yaşantıları etkili bir öğretimin ön koşuludur.” Araştırmalar, sınıftaki eğitim durumlarında, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, cinsiyet farklılıkları, kültür, sosyo ekonomik durum, öğrenmeyi etkileyen olgular ve diğer bireysel farklılıkların tümünün öğrenmeyi etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Newman, 1997). Öğrenme etkinliklerine istekli olarak katılma, öğretim materyallerine hâkim olma, sınıftaki diğer arkadaşlarının bireysel, sosyal ve akademik özelliklerine saygı duyma gibi durumlar öğrenme durumunu geliştirmeye yardımcı olabilir.

Öğretmenler, öğrenciler için destekleyici ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendileri iyi bir model olmalı ve bu özellikleri sınıf içine yansıtabilmeli;

rahat davranma, dostça yaklaşım, demokratik duyuşsal yönden gelişmişlik, nezaket, saygı, öğrencileri birey olarak görüp kişiliklerini göz önünde bulundurarak, etkinliklere öğrencileri katma, aktif kılma ve iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden olduğunu bilmelidirler.

Bu özelliklerin sınıf içinde sergilenmesi öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini de olumlu yönde etkileyecek, dolayısıyla sınıf içinde tolerans ve saygının hâkim olduğu sağlıklı bir iletişimin gerçekleştiği, demokratik sınıf ortamı yönünde adımlar atılmış olacaktır. İçeriği oluştururken ya da sınıfta içerik düzenlenip sunulurken, öğretmen öğrencilerin birikimlerini ve aileden getirdiklerini dikkate alıp önceki bilgileriyle bağlantılar kurmalı, yeni bilgiler bunlar üzerine inşa edilmelidir. Öğretmen, sınıf içinde yapılacak olan etkinliklerden öğrencilerin neler öğrenebileceklerini belirleyip, etkinliklerin ne işe yarayacağını vurgulayarak öğrenmenin doğal bir yanı olarak hataları düzelterek ve öğrencilerin birbirleriyle iş birliği hâlinde çalışmalarını teşvik ederek öğrenme durumlarını daha iyi bir duruma getirebilir. Öğrencilere sorularını korkmadan ve çekinmeden sormaları, derse katkıda bulunmaları, düşüncelerini çekinmeden söylemeleri, öğrenme etkinliklerinde küçük grup ya da ikili çalışmalar yapmaları desteklenmelidir (Borophy, 1999, 8-9).

1.1.8.2. Okul Gelişim Hedeflerinin Belirlenmesi

Eğitime, öğrenci başarısı açısından bakıldığında dikkate alınması gereken en önemli konu, anaokulundan lise son sınıfa kadar bütün sınıf seviyelerinde öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerinde merkez olarak alınması gerekliliğidir. Bir başka deyişle "Öğrenci Merkezli Eğitim"; öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesidir.

Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde geliştirilen ve eğitimde nitelik artışını hedefleyen "Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli", öğrenci merkezli eğitimi esas almıştır. Bu yaklaşıma göre öğretim yaşantıları planlandığında, öğrenciler arasındaki öğrenme hızı ve türlerindeki farklılıklar da dikkate alınır. Müfredat Laboratuvar Okulları'nın sürekli gelişiminde de aynı yaklaşımın dikkate alınması büyük önem taşımaktadır

Planlı okul gelişiminde de öğrenci merkez olarak kabul edileceğine ilk olarak "Başarılı öğrenci kimdir?" sorusunun cevabını açığa kavuşturmamız ve öğrenci başarısının artırılmasından nelerin hedefleneceğini ortaya koymamız gerekmektedir.

O halde; Başarılı öğrenci kimdir?

Başarılı bir öğrenci; bilgiyi ezberlemekten çok bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, üretken, kişilikli, evrensel ve kültürel değerleri kazanma yolunda gelişim gösterebilen öğrencidir. Ayrıca, başarılı öğrenci, daha sonraki gelişimi için gerekli olan becerilerin farkında olan ve buna süreklilik kazandırabilen öğrencidir.

Hedeflenen başarılı öğrenci profili, öğrencilerin kazanması gerekli olan beceriler esas alınarak aşağıda belirtilmekle birlikte bunlarla sınırlı değildir.

Başarılı Öğrenci:

- ❖ Çevresi ile etkili iletişim kurabilen,
- ❖ Bilimsel,akılcı ve mantıklı düşünme becerisine sahip,
- ❖ Problem çözme becerisi kazanmış,
- ❖ Yaşam boyu sürdüreceği bir beceri olarak öğrenmeyi davranış haline getirebilen ve kendi öğrenmesi için çaba harcayabilen,
- ❖ Öğretim programlarında belirtilen hedeflere yönetebilen,
- ❖ Toplumların ve bireylerin küresel bir bütünlük içi-nde birbirlerine yardımcı olmaları gerekliliğini kavramış.
- ❖ Evrensel, kültürel ve ailevi değerlerin bilincinde bir insan olarak insanlık değerlerine sahip çıkan,
- ❖ Teknolojinin insanlığa hizmet veren bir araç olduğu bilincine sahip olan bireylerdir.
- ❖ Başarılı öğrencinin sahip olması gerekli kişilik özellikleri aşağıda belirtilmekle birlikte bunlarla sınırlı değildir.

Başarılı Öğrencinin Kişilik Özellikleri

- Kendi kendisini yönetebilen,
- Mantıklı düşünen,
- Yaratıcı düşünceye sahip,
- Zamanı verimli olarak kullanabilen,
- Araştırmacı,
- Özgür düşünceye sahip, sorgulayıcı,

- Estetik duygusuna sahip ve yaşamında estetiğe özen gösteren,
- Gelişim için risk alabilen,
- Amaçlara ulaşmada gereken çabayı gösterebilen,
- Duygusal olarak dengeli,
- Başkalarında ilgi uyandırma ve güdüleme becerisine sahip bireylerdir
(<http://www.hayatboyugelisme.com/ogyebelgeleri/resmi%20yazilar/okulgeli-simhedeflerininbelirlenmesi.doc>).

Öğrencilerin, Millî Eğitimin Temel Amaçları doğrultusunda öğretim programlarında belirtilen hedeflere ulaşmaları, kişilik özelliklerini ve değerlerini kazanmaları için okullarımızda planlı gelişim anlayışının benimsenmesi yararlı olacaktır.

Planlı Okul Gelişimi'nde okulun fiziki kaynaklarının sürekli geliştirilmesi ile aynı paralellikte insan kaynaklarının da sürekli geliştirilmesi esastır. Bu esasa göre okulun gelişim hedefleri belirlenecek ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gerekli çalışmalar planlanıp uygulanacaktır.

Okulun fiziksel kaynaklarının geliştirilmesinde MLO Modeli ve MLO Stantardları başlangıç olarak alınabilir. Okuldaki eğitim-öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde ise, okulun ilkeleri ve değer yargıları dikkate alınarak gelişim hedefleri belirlenmelidir.

1.1.8.3. Öğrenme Olanaklarının Sağlanması (Fırsat Verilmesi)

“Ders zamanının büyük bir kısmı programla ilgili etkinliklere yayılıp, sınıf içi yönetimde öğrencilerin etkinliklere katılmasına önem verilirse öğrenciler daha fazla bilgi öğrenebilirler.” Herhangi bir akademik alandaki öğrenmenin temel belirleyicisi okulda alana ilişkin verilen bilginin yeterlilik derecesidir. Okulda geçirilen sürenin uzunluğu ve öğretim yılı öğrencilerin öğrenme olanaklarının temel sınırlayıcısıdır. Bu sınırlar içinde öğrencilerin yaşantılarıyla elde ettikleri ve kendilerine sunulan öğrenme olanakları öğrencilerin derslerde ve öğrenme etkinliklerine katılmada ne kadar zaman harcadıklarına bağlıdır. Etkili ve yeterli bir öğretmen, zamanının çoğunu hedeflere ulaşabilmek için tasarlanmış etkinliklerin gerçekleştirilmesine ayırır. Araştırmalar; sınıfta yönetim sürecini etkili bir öğrenme ortamı oluşturma süreci yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, disiplin sağlayıcı role bürünen öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Etkili bir öğretmen davranış sorunlarıyla uğraşmaktan çok, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılma ve diğer arkadaşlarıyla iş birliğine girmelerini sağlamak için kullanır. Öğrenme ortamı kavramıyla vurgulanan; sınıf ortamında çalışırken, genelde öğretmenlerin sınıftaki davranışlarla ilgili olarak beklentileri; özelde ise derslere ve öğrenme etkinliklerine öğrencileri olabildiğince fazla katabilme durumudur (Ornstein ve Lasley, 2000).

Bu etkinlikler süresince verimli katılmayı geliştirecek süreçleri, bu süreçler arasındaki yumuşak geçişleri ve bunları gerçekleştirecek süreçlere ilişkin temel becerileri öğretir, ipuçları ya da hatırlatmalara gerek duyulup duyulmadığını izler ve gerekiyorsa ipuçlarını ve hatırlatmaları yapar.

1.1.8.4. Sınıf İçinde Neler Yapılmalı?

Hemen her zaman sınıfta öğretime ayrılan sürede öğretilecek daha çok konu vardır, bu nedenle sınırlı olan ders zamanının etkili kullanılması gereklidir. Etkili bir öğretmen bu zamanının çoğunu programda yer almayan ya da amaçlara hizmet etmeyen akademik olgulardan çok derslere ve öğrenme etkinliklerine ayırır. Öğrencilerin de bu etkinlikler üzerinde yoğunlaşmasını sağlar.

Etkili öğretmenler okulun amaçları konusunda bilgi sahibi olup zamanın kullanımına önem verirler. Derse zamanında girip, zamanında çıkarlar, geçişleri kısa tutup öğrencilerine çalışırken zamana nasıl uyacakları ve bu beceriyi nasıl kalıcı hâle getireceklerini öğretirler. İyi bir planlama ve hazırlık, dersi kolayca, paniklemeden ve duraksamadan, notlarına sürekli bakmadan işlemeye olanak verir. Uygulamaları zamanında ve yerinde yaparak öğrencilerin sıkılmalarını ya da dikkatlerinin dağılmasını önler.

Başarılı öğretmen öğrencilerinden ne beklediğini dile getirmede açık ve tutarlı olmalıdır. Dönemin başlangıcında istenen sürede ne gibi doğrudan eğitim olanaklarının olabileceğini belirlemelidir. Öğretmen bu süreç içerisinde öğrencilere gerekli durumlarda

hatırlatmalar ve ipuçları verebilir. Öğrencilerin dikkatini dağıtmadan ya da bölmeden onlara müdahale edebilmeli ya da buna uygun stratejiler geliştirebilmelidir. Sınıfı gözlemleyip sorunlar çıkmadan, önlemler almalıdır. Öğrencilere derse katılma, öğrendiklerini paylaşmayı öğrenme, grup çalışmalarına katılma, öğrenmeye istekli olma ve zamanlamasını yapıp kendi kendilerine çalışma becerilerini öğretebilmelidir. Öğretmenler öğrencilerin içerik üzerinde çalışmalarına olanak sağlayarak, içeriği öğrenmelerine yardım etmeli; bunu yaparken etkileşime daha fazla önem vermelidirler (Ornestein ve Lasley, 2000, 3-5).

1.1.8.5. Programı Uygun Şekilde Düzenleme

“Eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için programın bütün parçaları bütünleşik olarak programın alt amaçlarına ulaşabilecek şekilde düzenlenmelidir.” Araştırmalar, eğitim politikalarını oluşturanların, ders kitaplarını hazırlayanların ve öğretmenlerin, çoğu kez içeriğe, eğitsel etkinliklere yoğunlaşıp, programın sınıfın gerçeklerine göre planlanmasına yol gösterecek ayrıntılı ve ileri amaçları göz ardı ettiklerini göstermektedir (Labarcane vd, 1998). Öğretmenler de sınıf içinde amaçlara ve öğretimin sonuçlarına bakmaktan çok içeriği sunup etkinlikleri gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine bakarlar. Yayıncılar da özel çıkar gruplarının baskılarıyla içeriği genişletirler ve derinliğine işlemek yerine genellikle konu başlıklarını artırırlar. İçerik tutarsız ve bağlantısız bir hâle dönüşür, beceriler içerikle uyumsuz; öğretmen kitapları da hedeflerle ilgili önemli açıklamaları yapmaz ya da yer vermez. Öğrencilere de ders kitaplarından belli bölümler okutulup, ezberletilir fakat öğrenilen bilgiler arasında bağlar kurulmaz (Borophy, 1999).

Öğretim programı başlı başına ne son ne de başlangıçtır; program, öğrencileri toplumda geleceğin yetişkinleri olarak yerlerini almalarına yardım edecek ve bireysel olarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardım eden araçtır. Amacı bireylerin topluma uyum sağlamalarını, değerler, tutumlar ve beceriler kazanmalarını sağlamaktır.

Hedefler programın varoluşunun nedenidir ve onların ulaşılmasına yönelik düşünceler programların planlanması ve uygulanmasında her bir basamağa rehberlik eder.

Eğer programın bütün öğeleri (içerik, yöntem, süreç ve değerlendirme araçları) iyi seçilirse, programın bütün amaçlarına ulaşılabilir.

Bu durum, öğrencilerin hem şu an hem de gelecekte okul içi-dışı yaşamlarında kullanabilecekleri yetenekleri işletebilmelerine yönelik olarak programların ve öğretimin geliştirilmesini içerir. Bu nedenle hedeflerin anlaşılması, yaşama uygulanması ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Anlama ile vurgulanmak istenen, öğrencilerin öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmeleridir. Değerlendirme ise, öğrendiklerinin değerini bilmesidir ve öğrendiklerinin iyi nedenleri olduğunu düşünmeleridir. Yaşama geçirilmesi öğrencilerin öğrendiklerini kalıcı hâle getirmeleri ve gerekli olan alanlarda kullanabilmeleri demektir. Bu bağlamda oluşturulan içeriğin içsel olarak tutarlı olması ve anlamlı öğrenmelere yol açıp, uygulanma olanağı vermesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasında bağlantılar kurmaları oldukça önemlidir (Labarcene, Last ve Nichols, 1998, 191-192).

1.1.8.6.Öğrenciyi Öğrenmeye Yönelme

“Öğretmenler, öğrencilere neler kazandıracaklarını önceden belirleyip, öğrenme stratejileri için gerekli ipuçlarını oluşturarak öğrencileri öğrenmeye yönlтип hazır hâle getirebilirler.” Araştırmalar, ileri düzeyde düzenlemeler ve tekrarları içeren etkinliklerin derslerle öğrencileri öğrenmeye yönltemde oldukça büyük öneme sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenciye etkinliğin doğasını ve amacını anlatmak, daha önceki bilgileriyle bağlantılar kurmak ve öğrencilere gerekli ipuçlarını vermek, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakabilir. Bu durum, öğrencilerin hedefe yönelmesini sağlamaktadır; çünkü öğrenciler bilgiyi işleyip herhangi bir etkinlik ya da gösterilmesi gereken davranış için gerekli tepkileri verebilirler. İyi bir yönlendirme öğrencilerin öğrenme için iletişim kurarak öğrenmelerini ve öğrendiklerinin değerlerini kavramalarına yardımcı olur.

Etkinliklerin iyi düzenlenmesi, ders başlamadan önce öğrencileri ne öğrenecekleri konusunda yönlendirmeyi sağlayabilir. Bu düzenlemeler etkinliğin durumunu belirler ve

öğrencilere öğretmenler tarafından ya da metinde sunulacak olanların özellikleri arasında bağlantılar kurup anlayabilecekleri bağlantılar sunar.

Bu düzenleme biçimi öğrencilerin konunun özüne odaklanıp, düşüncelerini etkili olarak düzenlemelerine yardımcı olur. Bu nedenle ders başlamadan önce öğretmenler öğrencilerin ne öğreneceklerini ve bu öğrendiklerinin öğrenciler için ne anlama gelip niye önemli olduğunu açıklamalıdır. Öğrencileri öğrenmeye yöneltmenin diğer bir yolu da etkinliklerin hedeflerine dikkati çekip, temel basamak ya da ana noktaları işleyerek, önemli noktalara dikkati çekip, öğrencilerin konuya duyarlılığını sağlayıp, konu hakkındaki düşüncelerini harekete geçirme konusunda ön gerekleri yerine getirmelerini sağlamadır (Borophy, 1999 ve Ornestein, 2000).

1.1.8.7. İçeriğin Tutarlı Olarak Sunulması

“Anlamlı öğrenme ve öğrenmede kalıcılığı artırmak için, içerik açık ve anlamlı bir şekilde öğrencilere sunulmalıdır. İçeriğin yapısı ve alt başlıklar arasında bağların kurulmasına da özel önem vermek gerekir.” Araştırmalar, önemli düşünceler etrafında birbiriyle bağlantılı olan bilgi örüntülerinin daha iyi anlaşıldığını ve uygulama için kabul edilebilir formda kalıcı hâle getirilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Birbiriyle bağlantısı olmayan içerik, çok zor öğrenilir, ezberlenir ya da bu bilgilerin kalıcılık düzeyleri oldukça düşük kalır. Aynı şekilde eğer beceriler bireyin gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenebilirse, kolayca öğrenilip etkili olarak kullanılabilir. Bu beceriler programdan bağımsız olarak öğretilirse öğrenciler bilgileri bütünleştiremeyebilirler (Açıkgöz, 1996).

Hedef ve davranışların kazandırılmasında bir araç olarak içerik, öğrencilerin, kazandırılacak hedef davranışların ve konu alanının özellikleri dikkate alınarak örgütlenmelidir. Ayrıca konu, alt başlıklara, kategorilere ayrılırken birbiriyle ilişkili olan konuların bir alt başlık altında toplanmasına dikkat edilmeli ve alt başlıklarda ön koşul olma özelliklerine göre hiyerarşik olarak sıralanmalıdır (Senemoğlu, 2004: 578).

1.1.8.8. Tartışma ve Soruları Yönlendirme

“Sorular önemli düşünceler etrafında oluşturulmuş olan tartışmalarla birleştirilirse, öğrencilerin olumlu kazanımlar elde etmelerine yardım edilmiş olur.” Etkili bir öğretmen bilgiyi sunup, becerilerin uygulanmasını gözlemenin yanı sıra içeriğe dayalı bir tartışma ortamı da oluşturmalıdır. Bunu yapmanın yollarından biri de sorular oluşturmaktır. Öğretmenler soruları öğrencilerin süreçte ilerlemeleri, içerik üzerinde düşünme, problem çözmede, karar almalarına yardım etmede ya da daha üst düzey öğrenme etkinliklerinde (analiz, sentez, değerlendirme) kullanmalarına yönelik olarak düzenleyebilirler. Tartışmalar kısaca cevapları gerektiren sorulara yönelik ezber işlemiyle sınırlı olmamalıdır. Tersine, temel düşüncelerin geliştirilebileceği biçimde formüle edilmelidir. Öğrencilerin hemen hepsi tartışmaya katılarak içerikle ilgili düşüncelerini oluşturup yeni sentezlere gidebilecekleri gibi sağlıklı iletişim becerileri de geliştirebilirler. Öğretmenler, süreçte, çocuksu düşünceler ve yanlış anlamaları giderip, öğretimsel hedeflerde yer alacak daha anlamlı ve geçerli düşünceleri yerleştirebilirler (Newmann, 1997: 201).

Tartışma durumunda öğretmen, soruları, içeriği sistematik olarak düzenleyerek, öğrencilerin önceki bilgileriyle bağlantılar kurarak yeni anlayışlar kazanmasına yardım edebilir. Soruların biçimi ve bilişsel düzeyleri öğretimsel hedeflerle uyuşmalıdır. Öğretmenler daha önce öğrenilmiş bilgileri değerlendirip yeni öğrenilenleri gözden geçiriyorlarsa, kapalı uçlu sorular; çok önemli öğretimsel ürünler elde etmeyi hedeflemiyorlarsa, öğrencilerin öğrendiklerini analiz, sentez ve değerlendirme basamağında oluşturmalarını bekliyorsa açık uçlu sorular kullanırlar. Bilişsel süreçler ve bilginin oluşturulmasıyla öğrencileri uğraştırdığı için, sorular bir bütün olarak sınıfa sorulmalıdır.

Bu durum, bütün öğrencileri cesaretlendirir, bütün soruları dikkatle dinleyip her soruya düşünerek, anlamlı cevaplar vermelerini sağlar. Sorudan sonra öğrencilere cevabı bulabilmeleri için süre verilir. Böylece öğrenciler üst düzey düşünme becerileri geliştirebilirler.

Tartışmanın başarıya ulaşabilmesi için, tartışmadan önce grupla birlikte belli bir planlama yapılır. Tartışmanın amacından sapmaması ve konunun dağılmaması için, öğretmen tartışmayı yönlendirmeli, belli bir amacın konulup asıl konudan uzaklaşmasına engel olmalı, grup içi tartışmalarda sözellik ve yüzyüze gelmeleri sağlanıp, grup üyelerinin tartışma konusuna ilgi duymaları sağlanmalıdır (Açıkgöz, 1996, 289-290).

1.1.8.9. Alıştırma ve Uygulama Çalışmaları

“Öğrenciler öğrendiklerini pekiştirip uygularken geri bildirim almak isterler. Bu nedenle alıştırma ve uygulama çalışmaları yaparken öğrencilere geri bildirim de sağlanmalıdır.” Öğrencilerin çoğunluğunda görülen beceri eksikliklerinin nedeni genellikle alıştırma çalışmalarının yetersiz olması ve uygun olmayan alıştırma çalışma süreçlerine başvurulmasıdır. Alıştırma ya da uygulama, zaman içinde test edilmiş eski bir tekniktir. Hemen her alan için çok gereklidir. Ama alıştırmaları amaçsız ve gereksiz kullanmak da zarar verir. Zihinsel ve motor beceriler alanındaki özel durumlar dışında, belli konuları alıştırma yapıyoruz diye ezberletmek alıştırmanın yanlış kullanımına bir örnektir. Alıştırmadan kasıt yapılanların gözden geçirilmesi değildir, alıştırmadan kasıt öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve bilmedikleri noktaların tekrar ele alınmasıdır. Alıştırma gözden geçirme ya da tekrar etmenin bir uzantısı olmalıdır (Hoolingsworth and Hoover, 1999: 119).

Öğrenilen konular üzerinde pratik ya da alıştırmalar yapmanın kalıcılığı artırdığı gibi öğrenilenlerin gerçek yaşama uygulanmasını da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri özellikle uygulamalı çalışmalarda otomatik hâle gelmektedir. Okuldaki programlara dahil edilen birçok becerinin zamana yayılıp ve parçalara ayrıldığında daha iyi öğrenildiği kabul edilmektedir. Öğrenme aşamasında zaman zaman yapılan tekrarlar ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulama durumlarının oluşturulması etkili bir öğretim için oldukça önemlidir.

1.1.8.10. Sınıf İçerisindeki Zaman Nasıl Kullanılabilir?

Uygulamalar birçok öğretmenin sınıfta en az önem verdiği alandır. Sözcüklerin söyleniş biçimlerini söyleme gibi kolay davranışlar için çok az ya da hiç uygulama yapmaya gerek duyulmayabilir; fakat karmaşık becerileri öğrenme ya da kalıcı hâle getirebilmek için uygulama daha önemli hâle gelir.

Başarılı uygulama, becerilerin geliştirilmesi, istenen düzeye getirilmesi, daha etkili ve otomatik hâle getirme gibi pekiştirme, kalıcılığı sağlama gibi işlemleri içerir. Sayısal işlemlerde ezber, boşluk doldurma gibi uygulamalar yapmaktan kaçınılmalıdır. Okuma çalışmalarında ise metni okuyup yeniden oluşturmak oldukça önemlidir.

Okulda öğrenme olanakları öğrencilerin bağımsız olarak çalıştıklarında zorlanmayacakları derecede olmalı, yapabileceklerinden fazla şeyler beklenmemelidir. Öğrencilerin ne yapacaklarını bilmelerini sağlamak için öğretmen öğrencilere sınıfta uygulama yaptırmaya başlar ve evde tamamlamalarını ister. Ödevlerin tamamlanıp tamamlanmadığı belirlenir ve ertesi gün sınıfta çalışmalar gözden geçirilir.

Daha yararlı olabilmek için yalnızca öğrenilenleri uygulamak için zaman verilip, zamanında geribildirim de verilmelidir. Geribildirim değerlendirmeden çok bilgilendirici olmalı, öğrencilerin temel hedeflere göre ilerlemelerini değerlendirmelerine, hatalarını anlamalarında ve yanlışlarını düzeltmelerinde yardımcı olmalıdır. Öğretmen sınıfın tümünü gözlemleyip, geri bildirim sunmıyorsa, öğrencilerin birbirlerine geri bildirim verip cevap kağıtları hazırlayarak eşleştirip karşılıklı çalışmalarını sağlamalıdır (Borophy, 1999, 21-22).

1.1.8.11. Temel Destek Noktalarının Belirlenmesi

“Öğretmen, öğrencilerin öğretim etkinliklerine verimli olarak katılabilmeleri için ne tür yardıma gereksinim duyduklarını belirleyip yardımları zamanında ve yerinde sağlamalıdır.” Öğrencilerin çalışmalara uyum sağlayabilmeleri, yeterince yeni öğrenme yaşantıları oluşturabilmeleri için sınıftaki etkinlik ve uygulamaların değişik durumlarda

öğretimin etkililiği artabilmektedir. Uygulamalara yeterince zaman verilip, çaba gösterilirse sınıftaki başarı oranı artırılabilir.

Öğretmen, öğrencilerin bağımsız olarak çalışmaya başlamasından önce, çalışmalarını açıklayıp, uygulamaya dönük örnekler verirse, süreci gözlemleyip, gerektiğinde yardım sağlarsa, uygulamaların etkililiği artabilir. Öğrencileri kendi sınırlarını sonuna kadar geliştirme ilkesi, öğretmenler ve diğer eğitimcilerden yardım, rehberlik, model olma, açıklama yapma gibi yardımları da almaları anlamına gelmektedir. Öğrenciler belli bir gelişmişlik düzeyine çıkınca, yönlendirmelerden ve yapılandırmalardan vazgeçilebilir. Böylece, öğrenciler öğrendiklerini bağımsız olarak kullanabilmeli, kendi üretici uygulamalarını ve çalışmalarını düzenleyebilmelidirler.

İyi tercihler yapmanın yanısıra tam olarak etkili olma bekleniyorsa, etkinliklerin, gözleme dayalı ve izlemeli olarak sunulmasında yarar vardır. Bu, öğrencileri bir etkinlik için ilerletme, rehberlik sağlama ve etkinlik boyunca geri bildirim verme, etkinlik sonrasında belli dönütler vererek hazırlamak anlamına gelir. Etkinlikleri belirlerken, öğretmen amaçlarını öğrencilerinin ulaşılacak hedefler konusunda açık seçik düşünce sahibi olmalarını sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Daha sonra öğrencilerin hazır oluşluk düzeylerine dikkat çekilir, örneğin eğer okumayla ilgileniliyorsa, öğretmen ana fikri özetleyip öğrencilerin anlamaları geliştirmelerini ve gözlemlerini hatırlatabilir.

Dikkat ana düşünceye yönlendirilir ya da öğrencilerin kullandıkları stratejileri içeren basamakları oluşturmaları istenir. Öğrenci etkinliklerde ya da uygulamada çalışırken, öğretmen onların gelişmelerini izlemeli gerekiyorsa yardım sağlamalıdır. Öğrencilerin neyi nasıl yapacakları konusunda genel bir fikre sahip oldukları düşünülüyorsa, müdahaleler kısa olmalı, dolaylı yardım etme şekline dönüşmelidir. Eğer yardım doğrudan ve geniş kapsamlı olursa, öğretmenler öğrencilerin belli görevleri yapmalarına yardım etme yerine, onun yerine yapabilirler.

Öğretmenler performansı tamlık ve doğruluk açısından da değerlendirmeye gerek duyabilirler. Performans yetersiz ise, içeriğin anlaşılıp becerilerin kalıcı hâle getirilmesi için tekrar ve izleme uygulamalarına gidebilirler. Birçok uygulama tam olarak tekrar edilip,

dönüt alınmaksızın başarıya ulaşp etkili olmayabilir. Ayrıca temel hedefler konusunda bireylere pekiştirmeler de sunulmalıdır. Uygulamalarda öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin günlük hayatla bağlarının kurulup kurulmadığının da belirlenmesi gerekir (Cohen ve Morrison, 1996,51).

Dönüt öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef-davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirimin sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır (Demirel, 1999, 135).

Dönüt aracılığıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler yapılan etkinliğin amacına ne kadar ulaşp ulaşamadığını belirleyebilirler. Zamanında ve yeterli geri bildirim sağlandığı takdirde öğretmenin sınıf içindeki etkinliğinin artacağı kabul edilmektedir. Bu aynı zamanda öğretmene kendini değerlendirmesi için de bilgi sağlamış olur.

1.1.8.12. Stratejileri Öğretebilmek

“Öğretmenler, öğrencilere öğrenme ve bilgileri kalıcı hâle getirebilmeleri konusunda bilmeleri gereken stratejileri öğretebilmelidirler.” Genel öğrenme ve çalışma becerileri, belli alanlardaki gibi (metinden anlamlar çıkarma, nedensellikler oluşturma) çok yönlü olarak oluşturabilir ve amaçlı olarak oluşturulmuş stratejiler olarak öğretilirlerse uygulamaya kolayca geçirilebilir. Bu durum özel önemi olan bilgiye yönelme, ne yapacağını, nasıl yapacağını, ne zaman ve niçin yapması gerektiğini öğretme gibi çok yönlü öğretimi gerektirir. Strateji öğretmek, kendi kendine düzenleme yapmada başarısız olup kendi kendini gözlemlemenin değerini anlayamayan ve bildiklerini öğrenme sürecine yansıtamayan öğrenciler için özellikle önemlidir.

Çoğu öğrenci kendi başına etkili öğrenme ve problem çözme stratejileri geliştiremez, fakat model alma ve öğretmenlerden açık yönergeler alarak stratejilere ilişkin beceriler kazanabilir. Örneğin okuma yetersizliği olanlar, okuma sırasında ne

amaçla yapıldığı gibi okuma-anlama stratejilerini öğrenebilirler bunun yanısıra temel noktaları belirleme, içeriğin akışı, içerik konusundaki sorulara cevap vermeye çalışma konusunda stratejiler geliştirerek neler anladığını gözleme, yorumlar ve çıkarsamalar yaparak, kestirmelere ve sonuçlara ulaşma gibi stratejileri kavramalıdır. Öğretim, yalnızca becerileri uygulamak için fırsatlar vermeyi değil, becerilerin amacını ve hangi durumda kullanılacaklarına ilişkin bilgiler ve açıklamalar da vermelidir (Weinstein ve Mayer, 1986: 315-327).

Stratejiler, öğrencinin dikkatine, öğrenmesine, hatırlamasına ve düşünmesine rehberlik eder. Bireyin kendini izleme, kendine rehberlik etme etkinlikleri daha çok onun entellektüel becerileri etkili olarak kazanmasına ve kullanmasına yardım eder. Öğrencinin dikkat etme, kodlama, geriye getirme, transfer ve problem çözme için çeşitli stratejileri öğrenmesi, bağımsız öğrenciler ve bağımsız düşünürler yetiştirmek açısından da önem taşımaktadır (Senemoğlu, 1994:489).

Stratejilerin öğretilmesi bilişsel model almayı ön plana aldığında en etkili biçimde öğretilebilir. Öğretmen, stratejinin kullanımına ilişki model oluşturmada sesli düşünebilir. Stratejilerin farklı yapılar içinde kullanım ve işleyişi de ele alınmalıdır. Bu, bireylere kendi kendilerine düşünüp stratejileri kullanırken öğrendiklerini doğrudan uygulama edebilme olanağı verir.

Strateji öğretmede gözlem ve düşünmenin önemi büyüktür. Gözlem ve düşünme yalnızca öğrenilecek içeriğe değil sorunları çözmeye de yönlendirilmelidir. Bu, öğrencilerin uygun stratejileri seçip kendi öğrenmelerini daha sistematik olarak düzenleyebilirler.

1.1.8.13. İş Birlikli Öğrenme

“Öğrenciler belli bir konuda düşünce sahibi olmak, bir diğer alanda beceriler geliştirmek için küçük grup ya da çiftler hâlinde çalışmadan önemli eğitsel kazançlar elde edebilirler.” Araştırmalar, öğrencilerin etkinlikler ya da uygulamalarda küçük gruplar, ikili çalışmalarla iş birliğine dayalı çalışmaların oluşturulması durumunda büyük eğitimsel

kazançlar sağlayabileceklerini ortaya koymuştur. Bunlardan biri de iş birlikli öğrenmedir. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin konulara ilgisini artırır, etnik, cinsiyet, ırksal, zeka düzeyleri ve kişisel özellikleri farklı öğrenciler arasındaki olumlu tutumları ve sosyal etkileşimleri geliştirir. İş birlikli öğrenmede grubun her üyesi aktif katılımı ile hedeflere ulaşmak için göz önüne alınır.

Burada etkinlikler grupla çalışma ve grubun her üyesinin katılımını dikkate alan biçimde oluşturulmalıdır. Kuşkusuz her etkinliğin her zaman grup hâlinde çalışılma zorunluluğu yoktur. Grupla çalışma konunun özüne göre değişebilir; üçlü ya da altılı gruplar oluşturulabilir.

İş birlikli öğrenmeye etkili katılım için öğrencilerin gerek duyabilecekleri yönergeler verilmelidir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerine nasıl ifade edeceklerini göstermeye gerek duyabilirler. Öğrenciler grup ya da eşli olarak çalıştıklarında öğretmen süreci gözlemlemek için sınıf içinde gezinir ve grupların katılımlı olarak çalışmalarını sağlar. Gerektiğinde yardım eder (Moon ve Shelton, 1994:154).

1.1.8.14. Niçin Grup Çalışmaları Yapılmalıdır?

Gruplar bireyde değişiklikler oluşturmada daha etkilidirler. Bireylerdeki değişimler grup sayesinde daha kalıcı hâle gelir, iş birlikli grup çalışmalarında öğretim daha etkilidir, grup içinde başkalarından dönütler alma öğrenme sürecinin etkisini olumlu yönde etkiler. Ayrıca grup içindeki bakış açıları, yaşantı ve algıların farklılığı öğrenmeyi zenginleştirir. Bireyler grup içinde risk almayı daha kolay başarabilirler. İlişkilerden ilişkiler oluşturma daha kolay olur. Grup içinde çalışmak bireyi, hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal öğrenmeler açısından zenginleştirir (Askew ve Kernel, 1998: 8-9).

İş birlikli öğrenmenin, farklı kültürel birikimden gelen öğrencilerin etkileşimlerini geliştirme ve öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme düzeyini artırma konularında etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu öğretimin başarısı için, a) grup amaçlarına

sahip olma, b) bireysel sorumluluğu gerekli kılma, c) başarı için eşit şansa sahip olma durumlarının yaratılması gerekir (Senemoğlu, 2004, 500-501).

İş birlikli öğrenmede gruptaki liderlik, görev etkinlikleri ve bu etkinliklerin devamlılığı ile ilgilidir. Görev etkinlikleri, amaçları saptamak ve gerçekleştirmek için gerekli olan şey, her ne ise onun yapılmasını gerektirir. Çocukların görev ve devamlılıktan oluşan grup faaliyetlerine katılmalarının sağlanmasıyla iletişim becerileri güçlendirilir (Hoolingsworth ve Hoover, 1999: 201).

1.1.8.15. Hedefe Yönelik Değerlendirme

“Öğretmen öğrenme hedeflerine yönelik olarak öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemek için formal ve informal değerlendirme yöntemlerini kullanır.” Değerlendirme öğretmenin öğretiminin niteliğini belirlemek için zorunlu olarak başvurduğu alanlardan biridir. Değerlendirme iyi bir eğitim/öğretimin sürekliliğini ve etkililiğini ortaya koymak için yapılan bir etkinliktir. Öğretmenler değerlendirmeyi çoğu zaman öğretimin etkililiğini değerlendirmek için bir araç olarak değil yanlış şekilde amaç hâline getirebilirler. Bu ise yapılan işin niteliğinin yanlış anlaşılmasına yol açabilir (Grounlond, 1976:3).

İyi geliştirilmiş bir program güçlü ve işlevsel değerlendirme öğelerini içerir. Bu değerlendirme öğeleri programın hedeflerine göre belirlenir ve içerikle, öğretim yöntemleriyle, öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilir ve beklenen sonuçlara ilişkin gelişme düzeyini değerlendirme yoluyla belirlenir.

Çok yönlü bir değerlendirme öğrencilerin yalnız sorulara verdikleri cevaplara değil, öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme süreçlerine ilişkin katılmalarına da yönelir. Etkili öğretmenler rutin olarak öğrencilerin gelişimlerini, formal testler ya da performans değerlendirmeler, derse katkıları ve uygulamadaki çalışmalar gibi olguları kullanarak gözlemlerler. Unutulmamalıdır ki, herhangi bir dersin ya da bir eğitim gününün bir saatinde yapılan değerlendirme birey hakkında bize tam olarak bir yargıya ulaşma olanağı vermez. Çünkü öğrencinin bireysel hazırlığı, hastalık vb. durumlar değerlendirmede

geçerliği ve güvenilirliği düşürebilir. Bunun yanısıra değerlendirirken, herkesi genel performansı açısından eşit koşullarda çok yönlü daha teknik bir deyişle geniş ölçekli değerlendirmek daha sağlıklı sonuçlar elde etmemize yardımcı olabilir.

1.1.8.16. Sınıf İçinde Değerlendirme

Yapılan öğretimi değerlendirme, sınıf içinde yapılanların hedef davranışları ne derece gerçekleştirmeye yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesine yardım etmeyen ya da engelleyen öğelerin düzeltilmesi ve öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet eder. Öğretimi değerlendirme sonucuna göre; öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek daha üst düzeyde öğrenme sağlanabilir (Senemoğlu, 2004: 431).

Bir öğretmenin sınıfta etkili olabilmesi için, öğrencilerinin ister öğrenme süreci içindeki gelişimlerini ölçmek, isterse programdaki gelişmeleri planlayabilmek için değerlendirsın, bu sürecin amacının yalnız not vermek ya da öğrencilerin düzeylerini belirlemek için olmadığını bilmelidir. İyi bir değerlendirme kalem-kağıda dayanan değerlendirme değildir, bir bütün olarak hedeflere ulaşmaya ilişkin (yalnızca bilgi düzeyi değil, yüksek düzeyde düşünme becerileri, olaylar arasında ilişkiler kurma gibi olguları da dahil) becerileri de içerir.

Standart norm dayanaklı testler değerlendirme programının bir parçası hâline gelebilir. Fakat bu testlerin de diğerleriyle birlikte uygulanması gereklidir. Testlerin dışındaki kaynaklar ve öğrenme etkinlikleri de değerlendirme amaçlı kullanılmalıdır. Dersler ve günlük etkinlikler de bireyi bir bütün olarak değerlendirmede yardımcı olabilir. Testler, laboratuvar çalışmaları, gözlem, kontrol listeleri, öğrenci çalışmaları, ya da projeleri, portfolyoları, yazılı sınavlar ya da yüksek düzeyde düşünme etkinlikleri gibi uygulamalarla desteklenmelidir. Son değerlendirme her öğretim aşamasının temel parçası olarak algılanmalıdır. Sonuçlar öğrencilerin eksikliklerini belirleme, yanlış anlama ve

kavramsallaştırmaları düzeltme, programın hedeflerine uyum, öğretim materyal ve planlarının işlerliği ve değerlendirme araçlarının yeterliliğini ortaya koymada bir araçtır (Borophy, 1999: 29-30).

1.1.9.17. Başarı Beklentisi

“Öğretmenler öğrenmede istenen sonuca ve başarıya yönelik beklentiler oluşturup bunların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini izlerler.” Araştırmalar nitelikli ve etkili okulların, hedeflerin önceliği konusunda uzlaşım ve öğretimsel açıdan en iyiye ulaşmaya yönelme kadar öğrencilere karşı öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri gibi olguları ortaya çıkaran güçlü akademik liderlikle paralel yürüdüğünü ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler çoğunlukla çocukların başarısından kendilerini sorumlu tutarlar. Bu nedenle, başarıya ulaşmak için sürekli tekrar yapabilirler.

Öğrencilerin neleri başarabilecekleriyle ilgili olarak öğretmen beklentileri hem öğretmenlerin öğrencilerden elde edecekleri hem de öğrencilerin kendilerinden neler bekledikleriyle ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin beklentileri hem gerçekçi hem de olumlu olmalıdır. Böyle bir anlayış nelerin başarılacağına ilişkin gerçekçi yaklaşımlar sunar; bu nedenle öğretim kadar öğrencilerden beklenenlerin de ciddiye alınması gereklidir. Öğretmenler bu açıdan öğrencilerin gelişimlerini yakından incelemelidirler. Genel olarak öğretmenler öğrencilere sürekli uyarıcılar verip onları düşündürüp, başarı için isteklendirip hatalarını düzelterek başarıya yönlendirebilirler (Moon ve Shelton, 1994).

1.1.8.18. Sınıf İçinde Yaratıcı Olmak ve Yaratıcılığı Teşvik Etmek

“Yaratıcılığı geliştirme, bireylerin iletişim becerileri kazanmalarının yanı sıra yeni durumlara daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.” Birçok araştırmadan ortaya çıkan sonuçlardan biri de etkili bir öğretim için öğretmenin sınıf içinde yaratıcılığı pekiştirmesidir. Çünkü öğretim durumları sürekli değişmektedir. Bu durumları önceden kestirmek de oldukça zordur. Öğretmenlerin yaratıcı sınıf ortamı yaratarak, öğrencilerin karşılaşacakları sorunları çözmeleri ve sorunlarla öğrencilerin önceden karşılaşmalarını

sağlamaları gerekmektedir. Bu nedenle sınıf içinde öğretmen davranışlarının bu açıdan da öğrencilere model olması gerekir.

Bazı kesimler öğretmen davranışlarını sınıf içinde pek önemsememektedirler. Oysaki günlük yaşamda ve okulda öğretmenlerin yaratıcılığı önemsemeyen davranışları ikilemler yaratabilmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıkları onların günlük yaşamdaki etkinlikleri, yetişmeleri ve düşüncelerinin ürünüdür. Öğretmenin bu konuda etkili olabilmesi için öğrencilere birikimlerini kullanacakları ortam yaratması gerekir. Bu noktada esnekliğin sağlanması, yaratıcılığın bilinçli olarak geliştirilmesi gerekir (Stone, 1997). Yaratıcı bir eğitim oluşturabilmek için öğretmenin öğrencilerde;

- ❖ yaratıcılığı gereksinim olarak uyandırması,
- ❖ ortaya çıkan farklı durumlara uyma becerisi geliştirmesi,
- ❖ riskleri göze alabilmeyi öğretmesi,
- ❖ varolan olayları gözlemleyip değerlendirmesi sağlanmalıdır.

Bunları yapan öğretmen aynı zamanda yaratıcılığı da geliştirebilecektir. Yaratıcılığı geliştirmek için sanatsal bakış açılarının gelişmiş olması, bireysel yaratıcılıkları kazanmış olması gerekir. Yaratıcılık bir cesaret işidir. Birey yaratıcılıkla yeni bir ilişki ortaya koyarken katı davranışları ve yerleşik kalıpları kırıp hayal kırıklığı ya da başarısızlık riskine göre alır. Yaratıcı birey yalnızca yerleşik kalıpları kırıp, bir mucizenin ve yeniliğin parçası olmaz, aynı zamanda varoluş sürecinde kendini yeniden oluşturur yani mucizeyi yaşar. Yaratıcı bir öğretim etkinliği ortaya çıkarabilmek için, yaratıcı drama, soru-cevap, rol oynama, buluş yoluyla öğrenme vb. yöntemler ve teknikleri kullanmak işe yarayabilir.

Öğretim eksiksiz ya da bir kontrol listesi ile tanımlanabilecek bir etkinlik değildir. Öğretim, okulda ve sınıfta öğretmen ve öğrencilerin nasıl davranıp, geliştiklerini, diğer insanlarla olan ilişkilerini ele alan bir uzmanlık alanıdır. Bu alan bir bütün olarak bireyi ve onun daha iyi nasıl öğreneceğine yönelir. Yukarıda sözü edilen ilkeleri uygularken, kültürel durum, öğretmenlerin yetişmeleri, programların yoğunluğu gibi olguların dikkate alınması gerekir. Bütün bu ilkeler birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmalıdır. Bütün bu ilkeler

vazgeçilmez kesin ilkeler değildir, koşula ve öğretmenin yeterliklerine göre bazıları uygulanamayabilir. Bu anlamda, etkili bir öğretim için öğretmenlerden beklenenler daha da artmıştır. Öğretmenler bir yandan bilgiyi aktarıp beceriler geliştirirken, diğer yandan öğrencilerin birikimleriyle yeni konular arasında bağlantılar kurma görevini gerçekleştirip, öğrenilenlerin uygulanmasına rehberlik ederler. Aynı zamanda bilgi aktarımıyla sosyal ve analitik beceriler kazanmalarını sağlarlar. Bunu yaparken, öğrencileri için uygun öğrenme amaçları ve durumlarını betimlerler, grupları düzenleyip içeriğin işlenmesini sağlarlar. Bireyi bir bütün olarak değerlendirip çok yönlü gelişim durumlarına göre öğretim etkinliklerini düzenlerler.

Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine nasıl farklı yaklaşacaklarını bilmeleri de gereklidir. Öğretmen olarak, programımızın anahtar kelimelerini belirleyip ana hatlarıyla vermek, öğretimi planlarken bireysel gelişimin gereksinimlerini karşılayacak etkinliklere yer vermek, başarıları hem formal hem de informal olarak değerlendirmek, program konusunda eleştirilere kulak vermek ve destekleyici yayınları izlemek de etkililiği artırır. Öğretmenlerin öğretimin sürüp giden bir süreç olduğunu, durağan değil aktif ilerleyen bir süreç olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekir. Öğretmen öğrencilere, öğrenmelerinin bir sorumluluk olduğunu hatırlatmalıdır. Ne öğrenildiğini belirleyebilmek için öğretmenlerin öğrencilerinin ne bildiğinden başlaması gereklidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ortaöğretim dönemindeki pekçok öğrenci tarih derslerini genellikle ezber dersi olarak düşünmektedir. Sadece sınav zamanlarında ezberlenip daha sonra ihtiyaç olmaz diyerek unutulmaya mahkûm bir ders olarak algılamaktadırlar; ancak ortaöğretim dönemindeki başarılı öğrenciler kendilerine göre birtakım stratejiler geliştirerek tarih derslerini öğrenmeyi daha zevkli ve daha kalıcı hale getirmektedirler. Böylece bilgilerini uzun süre hafızalarında saklayabilmektedirler.

Araştırmanın amacı da, ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerinde kullandıkları farklı stratejiler ortaya çıkarmaktır. Böylece tarih derslerine çalışmak ve tarih

derslerini öğrenmek ortaöğretimdeki tüm öğrenciler için daha zevkli ve kalıcı hale getirilebilir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Yapılan bu araştırma ile alanda önemli bir boşluk doldurulacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Tarih dersi öğrencilerin “milli kimlik”lerini kazanmalarına yardımcı olan, öğrencilere yüksek insan değerlerini benimseten, öğrencilerin olayların neden ve sonuçlarını öğrenip geçmişle günümüz arasında bağlar kurmasını sağlayan, öğrencilere geleceğe yönelik kararlarında yardımcı olan ve iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir dersdir.

İnsan hayatında önemli sayılan öğeleri öğrencilere aşıl原因an tarih dersi, eğitim sisteminde bir “ezber” dersi olmaktan öteye gidememekte ve kendisinden beklenen hedefleri gerçekleştirememektedir. Bunda tarihin geleneksel düz anlatım yöntemine dayalı bir ders olmasının, öğrencilerin pasif durumda kalmasının ve tarihi soyut bir ders olarak görmelerinin etkisi bulunmaktadır.

Tarihi, sevilen ve kendisinden beklenen hedefleri yerine getiren bir ders olma konusunda Avrupa’da bu konuda oldukça yol katedildiği görülmektedir. Sosyal bilimlerin toplanma noktası olarak görülen tarihin öğretimi için çocukların en fazla verimi alabileceği ve unutamayacakları yaşantılar oluşturmaları için özellikle Avrupa ve Amerika’da farklı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler içerisinde bazı zamanlarda çocukların kendi yaratıcılıkları söz konusu olurken bazı zamanlarda da öğretmenin sınıf içerisinde ve sınıf dışında farklı etkinlikleri göze çarpmaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Ortaöğretimdeki başarılı öğrenciler tarih derslerine çalışırken hangi stratejileri kullanarak başarılarını artırmaktadırlar?

1.5. Alt Problemler

1. Ortaöğretimdeki başarılı öğrenciler tarih derslerine çalışırken hangi stratejilerden yararlanmaktadırlar?
2. Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerindeki başarılarını neler etkilemektedir?
3. Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinin artmasında neler etkili olmaktadır?
4. Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarının faydaları nelerdir?

1.6. Tanımlar

Eğitim: En genel anlamda “istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, “bireyi, istendik nitelikte kültürlenme süreci”dir (Senemoğlu, 2004: 84).

Öğretim: Bireyin bedensel, ruhsal, sosyal ve kişisel yönlerini geliştiren, yani onları eğiten, hayat içinde etkin ve iyi vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlayan planlı ve örgütlü etkinliklerdir (Öcal, 1996: 41).

Öğrenme: Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2004: 85).

Öğrenme Stratejisi: Belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine hitap etmektedir (Senemoğlu, 2004: 468).

Tarih Kavramı: Tarih kavramını, Özbaran (1997, 96) geçmişte insanların yaptıklarını, beklentilerini veya niyetlerini ve çektiklerine ilişkin olarak, gerçekliğe inanılarak ortaya konulmuş betimlemeler olarak tanımlamıştır.

Tarih Öğretimi: Türkiye'de İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, Osmanlı Tarihi, Atatürkçülük ve T.C. İnkılâp Tarihi dersleri adı altında Tarih disiplinin içeriğini, yapısını ve becerilerini yaklaşık 10-16 yaş arasındaki erişkinlere kazandırmaya yönelik pedagojik yaklaşım ağırlıklı çalışan bir bilim dalı.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2008- 2009 eğitim öğretim yılında;
2. Tarih dersi 9, 10 ve 11. sınıflarda okutulan ünitelerle,
3. Üniteler öğrenilirken kullanılan stratejilerle,
4. Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğe bağlı Atatürk Anadolu Lisesi okulunda eğitim ve öğrenim gören, 9, 10 ve 11. sınıftaki öğrenciler ile sınırlıdır.

1.8. Sayıtlar

- ❖ Öğrenme sürecinde katılımcıların kullandıkları farklı stratejilerin, katılımcıların amaçlarına ulaşmalarında özel bir önem taşıdığı var sayılmıştır.
- ❖ Bu araştırmaya katılan, katılımcıların görüş bildirirken samimi oldukları var sayılmıştır.

- ❖ Bu araştırmada 9/A, 9/B, 10/A, 10/B, 11/A ve 11/B sınıfları kendi ilerinde bilişsel açıdan eşit olarak var sayılmıştır.
- ❖ Araştırma süresince kontrol edilemeyen değişkenler 9/A, 9/B, 10/A, 10/B, 11/A ve 11/B sınıflarındaki bütün öğrenciler eşit şekilde var sayılmıştır.
- ❖ Yukarıda bahsedilen alt problemler ve denenceler 9/A, 9/B, 10/A, 10/B, 11/A ve 11/B sınıfı öğrencileri için geçerli var sayılmıştır.

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tomal (2008) “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 34 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Hazırlanan ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen verilere göre; kitaptaki önemli yerlerin altını çizme, ders işlenirken not tutma, kitabın çeşitli yerlerine not düşme öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejilerdir. Çeşitli coğrafi özellikleri ve kavramları şarkıya ve hikayeye dönüştürme, ders çalışırken CD ve VCD’lerden yararlanma ise öğrencilerin en az yararlandıkları stratejiler olduğu sonucuna varmıştır.

Tay (2007), “Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmama durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın yöntemi deneyseldir ve öntest – sontest control gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Örneklemi, Kırşehir Eğitim Fakültesi ilköğretim sınıf öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 2005-2006 öğretim yılında 3. sınıfa devam eden 30’u control ve 30’u deney grubu olmak üzere 60 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından öğrenme stratejileri doğrudan öğretim modeli ile öğretilmiş, kontrol grubu öğrencileri öğrenme stratejilerinden haberdar edilmemiştir. Elde edilen bulgulara göre, “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gelişim ve Öğrenme” konusunda, öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı sınıf öğretmenliği 3.sınıf öğrencilerinin, geleneksel (öğrenme stratejileri öğretiminin yapılmadığı) öğretim yapılan öğrencilere göre daha başarılı oldukları, her iki grubun başarı durumlarının cinsiyet göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Doğan (2007),”Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alan Yazın Taraması” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmayla, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili yayınları taramıştır. Bu tarama sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dalkılıç Bekleyen (2003), “İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda okumakta olan 73 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler öğrencilerin bilişsel, bilişüstü, duyuşsal, sosyal, telafi ve hafıza stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ölçmek için hazırlanan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bilişüstü, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandığı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından bayan ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, konuşma, yazma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Namlu (2000) tarafından yapılan “Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Bilgisayar Kaygisına ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı .araştırmasında öğrenme stratejilerinin geliştirmeye yönelik eğitimin, bilgisayar kaygısını düşürmede etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde 2. sınıfta Bilgisayar Programlama Dilleri II dersine devam eden 37 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda uygulamalı olarak öğrenme stratejileri geliştirme eğitimi uygulanmış, kontrol grubunda ise konu ile ilgili herhangi bir yardım vermeden seminer verilmiştir. Araştırma, ön test ve son test ölçmelerini içeren, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı gerçek deneme modeli biçiminde desenlenmiştir. Deney öncesinde ve sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri “Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile; bilgisayara yönelik kaygıları “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri,

bilgisayara yönelik kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde deney işlemlerinin etkilerini gözleyebilmek için; her grubun deney öncesi ve deney sonrasına ilişkin öğrenme stratejileri puanları, bilgisayar kaygı puanları ile bilgisayar programlama dilleri dersi başarı puanları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca grupların deney sonundaki öğrenme stratejileri puanları, bilgisayar kaygı puanları birbiriyle karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında görülen ortalama puan farklarının karşılaştırılmasında, t testi tekniğinden yararlanılmış ve farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin kararlarda ,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıyla ilişkisinin net bir biçimde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Cemal (2000) “Öğretmenlerin Yeni Görevi, Öğrenmeyi Öğretme” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Türkiye’de toplumun bilgi toplumu olma niteliğini daha hızlı kazanabilmesi için bireylerin etkili öğrenciler olmalarına, bunun için de öğrenmeyi öğrenmelerine gerek vardır. Bu da ancak ilköğretimden başlayarak bireylere öğrenmeyi öğretmekle sağlanabilir.
- İlköğretimden yükseköğretimin sonuna dek tüm okulların eğitim programlarına öğrenme stratejilerin öğretime yer verilmelidir. Bu amaçla, uygulanacak yaklaşımın ya da yaklaşımların belirlenmesinde okulun ya da öğrencilerin eğitim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.
- İlköğretim okulları ile liselerin ders kitaplarında konu ile ilgili bilgilerin yanında onların öğrenilmesine elverişli olan öğrenme stratejileriyle ilgili bilgilere de yer verilmelidir.
- Okullarda çalışan öğretmenlerin yeni üstlenecekleri öğrenmeyi öğretme görevini etkili biçimde yerine getirebilmeleri için onlara yönelik “öğrenme stratejileri ve öğretimi” konusunda hizmetiçi eğitim programları uygulanmalıdır. Hem öğrenciler hem öğretmenler için öğrenme stratejileri ile ilgili açıklayıcı ve örnekli basılı gereçler hazırlanmalıdır.

- Üniversitelerde eğitim fakültelerinin bütün programlarına öğrenme stratejileri ve öğretimiyle ilgili dersler konulmalı, öğretmen adayları okullarda bu alanda yetişmiş öğretmenler olarak göreve başlatılmalıdırlar.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süresi ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ankara ilinde devlet okullarının ortaöğretim kısmında okuyan öğrencilerin tarih dersini öğrenmek için hangi farklı stratejileri kullandıkları ve öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğu için, tarama modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2000) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Punch'a (2005)göre nitel araştırmada görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şeklinde yapılabilir. Bu araştırmada görüşmecilerin konuya ilişkin vermek istedikleri bilgileri sınırlandırılmadığı için yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları oluşturmaktadır. Ancak bu sayı çok fazla olduğu için örneklem yoluna gidilmiştir. Katılımcılar, 2008-2009 öğretim yılında, Ankara ilinde devlet okulu olan Atatürk Anadolu Lisesinin 9'uncu, 10'uncu ve 11'inci sınıfında eğitim gören toplam 120 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik aranmıştır. Katılımcıların sınıf ve bölüm değişkenleri göz önüne alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin görüşme yolu ile 2008-2009 öğretim yılının I. döneminde toplanmıştır. Bu araştırmada görüşmelerin yapılmasında görüşme formu yaklaşımı seçilmiştir. Patton(1987)'a göre görüşme, “sohbet tarzı”, “görüşme formu yaklaşımı” ve “standartlandırılmış açık uçlu görüşme tarzı” olmak üzere 3 türde yapılabilir. Bunlardan görüşme formu yaklaşımı, incelenen konular ve sorulardan oluşmuş bir listeyle yapılır. Bu yaklaşımdan görüşme formu, benzer konularda görüşmecilerden aynı tür bilgiler alınması amacına göre hazırlanır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırma için, araştırmacı tarafında, yapılandırılmamış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun geçerliliği için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Soru sayısı az ve anlaşılır olduğu için bu sayı yeterli bulunmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme soruları katılımcılara sunulmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Açık uçlu sorular yardımıyla toplanan verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, içerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde tema veya kavramlar okuyucuya anlaşılır şekilde sunulur. Bu nedenle verilerle ilgili tablolar oluşturulmuş ve frekans değerleri bu tablolarda belirtilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, başarılı öğrencilerin tarih derslerine çalışırken kullandıkları stratejiler analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin tarih derslerine çalışırken kullandıkları stratejiler.

Sıra	Stratejiler	f
1	Öğretmenin Anlatıklarını İyi Dinleyenler	30
2	İnternette Yararlananlar	25
3	Ders Kitabını Okuyanlar	20
4	Konuyu Okuyup Kendi Kendine Anlatanlar	18
5	Ders Kitabının Altını Çizenler	15
6	Özet Çıkaranlar	14
7	Not Tutarak Çalışanlar	13
8	Harita Üzerinde Çalışanlar	12
9	Neden-Sonuç İlişkisi Kuranlar	10
10	Konuyu Baside İndergeyenler	9
11	Grup Çalışması Yaparak Çalışanlar	9
12	Konuyu Hikayeleştirerek Çalışanlar	8
13	Tarihi Roman Okuyarak Çalışanlar	6
14	Belgesel Seyredenler	5
15	Harita Üzerinde Çalışanlar	5
16	Arkadaşına Konuyu Okutturup Dinleyenler	4
17	Sınıfta Beyin Fırtınası Yapanlar	4
18	Müzelere Gidenler	1
19	Konuyu Tiyatrolaştıranlar	1
TOPLAM		154

Tablo 2, incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tarih dersinde “19” farklı öğrenme stratejisi kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemin belirtme sayısı ise toplam “154” çıkmıştır. Ancak araştırmaya katılan, “120” öğrenci göz önüne alınırsa öğrenci başına “1,2” yöntem düşmektedir. Bu sayı derslerde kullanılan ve kullanılabilecek öğrenme stratejilerinin çeşitliği göz önüne alındığında çok az olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu dersin öğrenilmesinde çok değişik stratejiler kullanılabilir. Ancak katılımcıların ortalama olarak sadece “1, 2” yöntem kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada katılımcıların “1,2” strateji kullandıklarını dile getirmeleri, katılımcıların tarih dersinde çok az strateji kullandıklarının göstergesi olabilir. Öğretme stratejilerini üç ana başlık altında gösterilecek olunursa bunlar; sunuş yoluyla öğretme stratejisi, buluş yoluyla öğretme stratejisi ve araştırma yoluyla öğretim stratejisidir (Demirel, 2004:150).

Yapılan araştırma neticesinde görülüyor ki katılımcıların en fazla sunuş yoluyla öğretme stratejisini kullanmaktadırlar. Katılımcıların en fazla kullandıkları ikinci strateji, buluş yoluyla öğrenme stratejisidir. Gelişen teknolojiyle birlikte öğrenciler kafalarına takılan her türlü konuyu internet ortamında zamandan tasarruf ederek hızlıca ulaşmaktadırlar. Öğrencilerin kullandıkları bu strateji, buluş yoluyla öğrenme stratejisi içerisine girmektedir. Ayrıca öğrenciler bu strateji kullandıkları zaman bilgiyi elde etmekten sıkılmamaktadırlar; çünkü bilgiye ulaşmak için ayrılan zaman kısa olduğundan öğrenmeye daha fazla zaman ayırmaktadırlar.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerindeki başarılarında nelerin etkili olduğu analiz verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin tarih derslerindeki başarılarını etkileyen etmenler

Sıra	Etkili Etmenler	f
1	Öğretmenin Sevilmesi	120
2	Ders Kitabının Konuyu Anlaşılır Anlatması	56
3	Öğretmenin Dersi İşleyiş Tarzı	39
4	Sınıfta Teknolojiden Yararlanılması	32
5	Öğretmenin Sınıf İçerisindeki Tutumu	32
6	Öğretmenin Tarafsızca Ders İşlemesi	14
7	ÖSS İhtiyaç Duyulması	12
8	Geçmişteki olayların Merak Edilmesi	12
9	Dersanelerdeki Etütler	10
10	Tarihi Film Seyredilmesi	4
11	Kaynakların Renkli Olması	3
TOPLAM		276

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin tarih dersini sevmelerine etki eden “11” değişik görüşü dile getirdikleri görülmektedir. Yapılmış olan araştırmaya toplamda “120” öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yüzde 100’ü öğretmenin, öğrenci tarafından sevilmesi dersdeki başarıyı etkileyeceği görüşünü bildirmişlerdir. Bunu yanısıra öğretmenin dersi işleyiş tarzı, tarafsız ders anlatması, sınıf içerisindeki tutumu, öğretmenin ders üzerindeki etkinliğini ortaya koymaktadır. İkinci sırada ise ders kitabının, derslerdeki başarıyı birebir etkilediğini yapılan araştırma neticesinde görülmektedir. Son yıllarda, ülkemizde özellikle ders kitaplarındaki sıkıntılar aşmaya çalışılmıştır. Bu da gösteriyorki ders kitaplarındaki problemlerin giderilmeye çalışılması yerinde bir davranıştır. Öğrenciler için diğer önemli bir problem ise ÖSS’dir. Çünkü bu sınav öğrencilerin geleceklerine yön veren önemli bir

sınavdır. Öğrenciler bu durumu, göz önünde bulundurarak sınava yönelik olarak tarih dersine çalışmaktadırlar.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinin artmasında etkili olan etmenler analiz edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinin artmasını sağlayan etkenler.

Sıra	Etkili Etkenler	f
1	Öğretmenin Sevilmesi	120
2	Diğer Öğrencilerin Derse Olan İlgileri	56
3	Öğretmenin Dersi İşleyiş Tarzı	39
4	Sınıfta Teknolojiden Yararlanılması	32
5	Öğretmenin Sınıf İçerisindeki Tutumu	32
6	Öğretmenin Tarafsızca Ders İşlemesi	14
7	ÖSS İhtiyaç Duyulması	12
8	Tarihdeki Önemli Karakterlere Ye Verilmesi	12
9	Grup Çalışmalarının Yapılması	10
10	Tarihi Filim Seyredilmesi	4
11	Kaynakların Renkli Olması	3
TOPLAM		334

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, “11” farklı görüş bildirdikleri görülmektedir. Yapılmış olan araştırmaya toplamda “120” öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yüzde 100’ü öğretmenin, öğrenci tarafından sevilmesi dersdeki başarıyı etkileyeceği görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesi veya sevilmemesi neticesinde öğrencinin derse olan ilgis artar veya azalır. Tablo tekrar incelendiğinde ikinci sırada, katılımcıların derse karşı olan ilgilerinin artmasında birbirlerinden etkilendikleri görülmektedir. Yapılan araştırmada diğer önemli bir husus ise katılımcıların ders

öğretmeninden etkilendikleridir. Öğretmenin dersi işleyiş tarzı, öğretmenin tarafsızca ders anlatması, öğretmenin sınıf içerisindeki tutumu katılımcıların derse olan ilgilerini birebir etkilediğini göstermektedir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin teknolojiye yararlanmalarının faydalarının neler olduğu analiz edilmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin teknolojiye yararlanmalarının faydaları

Sıra	Teknolojinin Faydaları	f
1	Zamandan Tasarrufun Sağlanması	60
2	Az Zamanda Çok Bilgiye Ulaşılması	49
3	Görsel Materyal Elde Edilmesi	40
4	Bilgilerin Karşılaştırılması	32
5	İnternet Ortamında Fikir Alışverişi Yapılması	20
6	Dünyada Neler Olup Bittiğinin Öğrenilmesi	8
TOPLAM		209

Tablo 5’de görüşme yapılan ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin teknolojiye yararlanmanın faydalarının neler olduğu yer almaktadır. Tablo 5’de, görüşme yapılan ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin teknolojiye yararlanmalarının faydalarının neler olduğu yer almaktadır. Bu tabloya göre “Zamandan tasarruf sağlanması.” en sık dile getirilen fayda olmuştur. Bu fayda, toplam “60” katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Demirel (2006,152) teknolojinin kullanılması bireysel çalışmanın etkin olmasında etkili olmakta ve bunun yanı sıra zamandan tasarruf sağladığını belirtilmektedir. Bu çalışmada katılımcılar teknolojiye faydalandıkları zaman, zamandan tasarruf edildiğini dile getirilmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmayla birlikte elde edilen sonuçlar ile getirilen öneriler bu bölümde sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerine çalışırken kullandıkları farklı stratejileri ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada elde edilen veriler ışığında aşağıdaki şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar:

Katılımcıların tarih dersinde en fazla kullandıkları stratejiler sırasıyla “Sunuş” ve “Buluş” stratejileridir. Tarih dersinde “Sunuş” ve “Buluş” stratejilerine ait, “19” farklı yöntem kullanılmaktadır. Ancak her katılımcının ortalama olarak “1,2” yöntemi kullandığı belirtildi.

Tarih dersinde kullanılan strateji ve yöntemlerin seçilmesinin nedeni olarak, yöntem ve stratejilerin “Dersin ve konunun amacına daha kolay ulaştırması” en çok aranan özellik olmuştur. Öğrencilerin tarih dersindeki başarılarında en fazla öğretmen etkeni etkili olmuştur. Toplamda, “120” katılımcının katıldığı araştırmada katılımcıların yüzde 100’ü dersin sevilmesinde öğretmenin birinci dereceden etkili olduğu belirtildi.

Katılımcıların başarılarını ikinci sırada internetten faydalanmak etkilemektedir. İnternetten yararlanan katılımcılar buluş yöntemini kullandıklarını göstermektedirler. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte, sadece ders kitabından yararlanmak yerine, merak edip araştırma yöntemi ders kitabına bağlı kalmanın önüne geçmiştir. Yapılan araştırmada da bu sonuca ulaşıldı. Ders kitabından yararlananlar üçüncü çoğunlukta, ancak,

internetten yararlananlar ikinci çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Katılımcıların bildikleri, üç farklı stratejiye ait (sunuş, buluş ve devinimsel) toplam “19” yöntem varken genellikle kendi alışkanlıklarına uygun strateji ve yöntemlerden yararlandıkları araştırma neticesinde görüldü.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar:

Ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin başarılarını etkileyen toplam “11” etken olduğu sonucuna ulaşıldı. Bu etkenlerin en başında öğretmen etkeni, etkili olduğu görüldü. Toplam “120” katılımcı, öğretmen etkeninin başarıda etkili olduğu görüşünü bildirmiştir. Öğretmenin sevilmesi veya sevilmemesi, öğretmenin ders işleyiş tarzının katılımcıların başarısını birebir etkilediği sonucuna ulaşıldı.

Katılımcıların başarılarını etkileyen önemli ikinci etken ise ders esnasında veya ders sonrasında kullanılan materyallerdir. Bu materyallerin en başında kullanılan ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarının görselliğe önem vermesi konuları anlaşılır ve tarafsızca anlatması öğrencilerin başarılarını etkilediğine katılımcıların bildirdikleri düşünceleri neticesinde ulaşıldı.

Katılımcıların öğrenci seçme sınavında başarılarını yüksek tutmak için tarih derslerine önem verdikleri görülmektedir. Katılımcılar görüşlerine göre, tarih derslerindeki başarı durumları öğrenci seçme sınavındaki başarılarını birebir etkileyecektir. Netice itibariyle katılımcıların ileriki yaşamlarında etkili olacağı için tarih derslerine önem göstermektedirler. Katılımcıların bir kısmı ise dersane veya etüt merkezlerinden yararlanmaktadırlar. Dersane veya etüt merkezlerinden yararlanma sebeplerinin katılımcılar tarafından ifade edilmesi ise okulda dersi iyi anlayamama veya tek başına ders çalışmaktan sıkılma gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna varılmasına neden oldu.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar:

Öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinin artmasındaki en önemli etkenin, öğretmen faktörü olduğu sonucuna ele edilen veriler neticesinde varıldı. Toplam “120” katılımcı aynı nokta üzerinde fikir bildirmişlerdir. Yapılan görüşme sonucu, öğretmenin, öğrenci tarafından sevilmesi öğrencilerin derse olan ilgilerinin artırdığını göstermektedir. Öğretmen faktörünü diğer etkinlikleri ise dersi işleyiş tarzı, dersi tarafsızca anlatması öğrencilerin derse olan ilgileri artırmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini ikinci sırada etkileyen etken, öğrencilerin ders sırasında veya ders dışında birbirlerini derse karşı etkilemeleridir. Bu etkileme kimi zaman olumluyken, kimi zamanda olumsuz olmaktadır. Sınıf içerisinde aktif olan bazı öğrenciler, diğer öğrencilerin derse karşı olan ilgileri olumlu yada olumsuz olarak etkilemektedir. Yapılan araştırma neticesinde bu sonuca varılmıştır.

Öğrencilerin derse olan ilgilerini en az etkileyen iki etken, tarihi film seyredilmesi ve kaynakların renkli olmasıdır. Öğrencilerin tarihi film seyretemeleri derse olan ilgileri pek fazla olumlu ya da olumsuz etkilememektedir; çünkü öğrencilerin bildirdikleri görüşleri neticesinde tarihi filimlerin güvenilirliklerine yeterince inanmadıkları için tarihi film seyredilmesinin tarih dersleri üzerinde önemli bir etkinlik göstermemektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar:

Öğrencilerin teknolojiden faydalanmaları farklı sonuçlar doğurmuştur. Öğrencileri etkileyen en önemli fayda, zamandan tasarruf elde edilmesidir. Az zamanda çok fazla bilgiye ulaşarak gerçek bilgiye daha çabuk ulaşılmakta ve artan zamanda öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlamak için kullanıldığı görülmüştür.

Bazı öğrencilerin dersi öğrenmelerinde görsellik birinci dereceden etkili olmaktadır. Görselliğin etkili olduğu öğrencilerin bilgileri öğrenmelerinde, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi daha etkili olmaktadır.

Öğrenciler teknolojiyi, dünyadaki gelişmeleri takip ederken az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak teknolojinin sınıf ortamında kullanılması dersi sıkıcılıktan kurtararak, dersin daha zevkli hale geldi sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ortaöğretimdeki başarılı öğrencilerin tarih derslerini öğrenmek için, diğer öğrenciler tarafından da bilinen stratejileri kullandıkları tesbit edilmiştir. Ancak, başarılı öğrenciler öğrenilen bilginin kalıcı olması için kendi öğrenme tarzlarına uygun stratejileri kullanmaktadırlar. Bu sonuçtan yola çıkarak tarih derslerinde öğrencilerin pek çok stratejiden faydalanmak yerine kendi öğrenme biçimlerine uygun olan strateji ve yöntemi kullanmaları önerilir.

Tarih derslerinde istenilen hedefe ulaşılabilmesinde, ders öğretmenlerinin en etkili faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Yani ders öğretmenleri dersin öğrenilmesinde, dersin sevilmesinde veya derse karşı olumsuz düşüncelerin beslenilmesinde birinci dereceden etkili olduğu söylenilebilir. Bu sonuç neticesinde ders öğretmenlerine şu tavsiyede bulunulabilir: Dersin etkili ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması için, dersin nasıl işlenmesi gerektiği konusunda öğrenciler ile birlikte karar alınabilir.

Tarih derslerinin ezber bir ders olarak düşünülmesinin önüne geçmek için, sınıflarda teknolojiden yararlanılabilir ancak okulun imkanlarının buna izin vermemesi durumunda drama, piyes, tarihi romanlardan veya sınıflarda beyin fırtınası yapılarak, yeni kullanılacak yeni yöntemler belirlenebilir. Çünkü katılımcılardan çoğu tarih derslerinin sıkıcı geçtiğini belirtmişlerdir. Bu durumun önüne geçilmesi adına yukarıda belirtilen düşünceler dikkate alınabilir.

Öğrencilerin giderek ders kitaplarını daha az kullandıkları kullanmaları azaldığı sonucuna varılmıştır. Çünkü pek çok öğrenci ders kitaplarında bulunan eksiklikleri dile getirmektedir. Ders kitaplarının temel amacı bilgi vermek ve olası durumları öğrenciye

fark ettirmektir. Ancak bilgi vermenin yanı sıra öğrencilere olay ve olguları algılaması, yeni bir bakış açısı kazandırmasını sağlayabilmelidir.

Öğrencilerin bilgiyi doğrudan sunulması onların yerine araştırmaya, eleştirel düşünmeye, analiz ve sentez yapabilmeye yönlendirilmesi gerekmektedir. Yeni tarih programında da hedeflenen öğrenci yapısı böyledir. Bunun gerçekleştirebilmesi için ders kitapları ve kitaplar içerisindeki metinler oldukça önemlidir.

Kitaplarda tesbit edilen diğer bir problem ise görselliğe pek fazla önem verilmemesidir; oysa dünyadaki diğer ülkelerdeki tarih ders kitaplarına bakılacak olunursa görselliğin ön plana çıktığı görülmüştür. Çünkü pek çok öğrenci görsellikten yararlanarak bilgiyi öğrenmektedir. Bu problem neticesinde şu tavsiye verilebilir: Ders kitaplarının içi ve dışı renklendirerek, kitap içersine tarihi resim veya fotoğraflar, haritalar konularak tarih kitaplarının daha zevkli bir şekilde okunması sağlanabilir. Bu durum karşısında, ders kitabından faydalanarak çalışan pek çok öğrencinin hoşnut olacağı ve derse karşı daha iyimser tavır sergileyecekleri söylenebilir.

Netice itibariye öğretmen, öğrenci, ders esnasında ve ders sonrasında kullanılan materyaller bir bütündür herhangi birinin eksikliği veya herhangi birinde yaşanan problem diğerlerini de olumsuz etkileyeceğinden dolayı öğretmen, öğrenci ve materyal üçlüsü daima bir bütün olarak düşünülmeli ve tarih dersleri bu üç etken dikkate alınarak sunulmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası, Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası, Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi, *İstanbul Marmara Üniveristesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, S.18, 39-58.
- Aksoy, İ. (2003), *Yüksek Öğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi Öğretimi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, H ve Yıldırım, A. (2002). *Oluşturmacı Öğrenim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması, Bir Eylem Araştırması*, Ankara: ODTÜ. (www.metu.edu.tr)
- Amagi, I. (1996). “Upgrading the quality of school education” in *Learning: Treasure Within*, UNESCO, Paris.
- Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri, Öğretmen Eğitimi, 2004-2005*. TEDP
- Ata, B. (2002). “Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşım”, Türk Yurdu, S. 22, 175.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayraktar, B. (2002). “Tarih, Tarihçi, Toplum ve Üniversite”, Çanakkale Sempozyumu.
- Bayraktar, B. (2002). “Sosyal Bilimler Öğretmenliği Bağlamında İçerik Açısından Tarih Dersleri ve Bu Konuda Öğrenci Yaklaşımlarının Bir Değerlendirmesi”, Buca Sempozyumu, İzmir.
- Başaran, İ. (1978). *Eğitime Giriş*. Ankara: Bimaş Matbacılık.
- Berlak and Berlak, H. (1981). *The Dilemmas of Schooling*, Methuen, London.

- Binbaşioğlu, C. (1966). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilge, M. (1980). “*Liselerde Tarih Dersi Programının Değerlendirilmesi.*” Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . Ankara.
- Binbaşioğlu, Cavit. (1991). *Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Burke, P. (2000). *Tarih ve Toplumsal Kuram*, İstanbul.
- Borophy, J. (1999). *Generic Aspects of Effective Learning*, IBE Pub, Lausanne Carr .
- E.H., J. Fontana, *Tarih Yazımında Nesnellik ve Yalınlık*, (Çeviren, Özer Özkaya), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Cemal, B. (2000). *Öğretmenlerin Yeni Görevi, Öğrenmeyi Öğretme*, www.tarihportali.net/.../ogretmenlerin_yeni_goreviogrenmeyi_ogretme-t8293.0.htm
- Carr, E. (1996). Hallet, *Tarih Nedir?*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*, Routledge, London.
- Dalkılıç, B. (2003). *İngilizce Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri*, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** www.e-sosder.com ISSN:1304-0278
Ekim 2004 C.3 S. 10 (38-47)
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

- Deveci, H. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, B. (2007). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alan Yazın Taraması*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XV, S: 1, 2007.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Elibol, R. (2006). *Yapısalcı Öğrenme Modeline Göre Bir Tarih Dersi Örneği: Fatih Sultan Mehmet Dönemi*. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Fidan, N, Münire. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Gronlund, N.E. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*, Collier Macmillian Int. Ed. London.
- Hollingsworth, P. M. and Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*, (çev. T.Gürkan, E.Gökçe, D.Güler), Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Kabapınar, Y. (1990). *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Ortaöğretimde Tarih Öğretimi*, İzmir.
- Köksal, H., (2002). ” *Tarih Öğretimi ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*”, Türk Yurdu, C. 22, S. 175, Mayıs: 2002, Ankara.
- Labarcane, G., Last, S. and Nichols, S. (1998). “Critical Moments and Art of Teaching” *Teacher Development*, Vol. 2, No, 2. 1998. ss. 191-192.
- Moon, B. and Shelton, A. (1994). *Teaching and Learning in The Secondary School*, The Open University Press, London.
- Namlu, C. (2000). *Öğrenme Stratejileri Eğitiminin Bilgisayar Kaygisına Ve Akademik Başarıya Etkisi*, aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Aysen_Namlu.doc

- Newman, F. (1997). "Primary Teacher Dilemmas in Teacher Training" *Teacher Development*, Vol. 1, ss. 253-268.
- Nichol, J. (1996). *Tarih Öğretimi*, Çev. Mustafa Safran, Ankara.
- Iggers, G. George, (2000). *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*, (çev, Gül Çağalı Güven), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Ornstein, A. ve Lasley, T. (2000). *Strategies for Effective Teaching*, Mc.Graw Hill, Boston.
- Özbaran, S. (1998). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İzmir: 9 Eylül Yayınları.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*, İstanbul: Cem Yayınları.
- Özoğlu, S. (1974). *Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi*, Kalite Matbaası, Ankara:
- Paul, R, Binker, Jensen ve Krelau, (1990) *Critical Thinking Handbook*, CA Foundation For Critical Thinking, Sonoma State University.
- Safran, M. (2000). *Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Torileri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Yayınları.
- Stone, J. (1997). *Increasing Effectiveness*, Falmer Press, London.
- Şahinel, S. (2002), *Eleştirel Düşünme*, s. 37, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim* (74-75).
- Tan, Ş., Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tay, Bayram., (2007). *Öğrenme Stratejilerini Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Dersinde Akademik Başarıya Etkisi*, Ankara: MEB, sayı 173.

- Tekeli, İ. (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara: Dost Kitap Evi.
- Tekeli, İ. (2000). *Tarih Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması*. Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2001). *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tomal, N. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Toprak, Z. (2001). *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler*, Sosyal Bilimler Sempozyumu, Ankara.
- Türkyılmaz, Ş. (1962). *Özel Öğretim Metotları*. Ankara.
- (2002). *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, Avrupalı-Türkiyeli Tarih Eğitimcileri Buluşması, Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Weinstein, C. and MAYER, R. (1986). "The teaching of learning strategies" in: *Handbook of research on teaching*, 3rd ed., ss.315-327, McMillan, NewYork.
- Varış, F. (1995). *Eğitimde Program Geliştirme*, İstanbul.
- Yediyıldız, B. (2002). "*Tarih Araştırmaları ve Öğretimi*", Türk Yurdu, Ankara: C.22, S. 175, S. 51.
- Yıldız Özgür, (2002). *Türkiye’de Tarih Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Uygulanışı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz eylül Üniversitesi Eğitim B ilimleri Ensitütüsü , İzmir.
- Zinker, J. (1977). *Creative Processes in Gestalt Therapy*, Vintage Books, New York.
- <http://www.hayatboyugelisme.com/ogyebelgeleri/resmi%20yazilar/okulgelisimhedeflerinbelirlenmesi.doc>

