

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE
CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
DERSİ'NDE KAVRAM YANILGILARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

HAZIRLAYAN
Seyfettin ARSLAN

ELAZIĞ–2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE CUMHURİYETİ
İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ'NDE KAVRAM
YANILGILARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez 05/ 02/ 2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

BAŞKAN
Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Üye
Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER

Üye(Danışman)
Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../2010 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ'NDE KAVRAM YANILGILARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Seyfettin ARSLAN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Bölümü

Sosyal Bilgiler Öğretimi Anabilim Dalı

Ocak-2010; Sayfa: XVI +109

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan ölçekle ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla 36 sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde öğrencilerin yaşadığı kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında;

- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı,
- Kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı,
- Okulun bulunduğu mahalle değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı,
- Mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı tespit etmeyi amaçlanmıştır.

Anketin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış. Güvenirliliği için faktör analizi yapılmıştır. Diğer yandan anketin güvenirlilik çalışmasında SSPS 17 paket Programından faydalanılmış ve cronbach alfa değeri $X:0,89$ bulunmuştur.

Ayrıca Verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t testi ve ilişkisiz gruplar için Anova testinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrenci özelliklerinin, öğretmen özelliklerinin, eğitim-öğretim ortamının, eğitim durumlarının, sosyo-ekonomik çevrenin ve ders planı faktörlerin öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür

Anahtar Kelimeler: Kavram, Kavram Yanılgıları, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük.

ABSTRACT

Master Thesis

TEACHERS' VIEWS RELATED TO THE 8th GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MISCONCEPTION IN THE HISTORY OF TURKISH REPUBLIC REVOLUTION AND KEMALISM COURSE

Seyfettin ARSLAN

Fırat University

Institute of Social Sciences

Department of Social Studies Teaching in Primary School

January–2010; Page: XVI+109

The overall objective of this study is to determine the social studies course teachers' views related to the misconception of 8th grade primary school students in the History of Turkish Republic Revolution and Kemalism Course.

In this study, a survey consisting of 36 questions was prepared to determine the social studies course teachers' views related to the misconception of 8th grade primary school students in the History of Turkish Republic Revolution and Kemalism Course. With the prepared questions the followings were aimed to determine among the views of the social studies course teachers related to the misconception of 8th grade primary school students in the History of Turkish Republic Revolution and Kemalism Course;

- Whether there is a meaningful difference according to the gender variance,
- Whether there is a meaningful difference according to the seniority variance,
- Whether there is a meaningful difference according to the neighborhood variance which the school located in,
- Whether there is a meaningful difference according to the graduated department variance.

For the content validity of the survey, experts' opinions were collected. Additionally, in the validity study of the survey, SSPS 17 Packet Program was made

use of and cronbahch alfa rate was found as X:0,89. T test, for independent groups and Anova test for unrelated groups were also made use of in statistically evaluation process of the data.

According to the findings obtained as a result of the research, a meaningful difference wasn't determined among the views of the social studies course teachers related to the misconception of 8th grade primary school students the History of Turkish Republic Revolution and Kemalism Course. It was also found that teachers are of the opinion that student's characteristics, teacher's characteristics, features of the teaching and learning context, education conditions, socio-economical environment and lesson plan are effective.

Key Words: Conception, Misconception, History of Revolution and Kemalism

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ÖNSÖZ	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Hipotezler	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıkları	6
1.6. Varsayımlar	6

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Eğitim	8
2.1.1. Eğitim Nedir?	8
2.1.2. Eğitimin Amaçları	10
2.2. Kavram	11
2.2.1. Kavram Nedir?	11
2.2.2. Kavramların Özellikleri	13
2.2.3. Kavramların Yararları	15
2.2.4. Kavram Öğrenme	16
2.2.4.1. Somut Düzey	17
2.2.4.2. Tanıma Düzeyi	17
2.2.4.3. Sınıflama Düzeyi	18
2.2.4.4. Soyut Düzey	18

2.2.5. Kavram Öğretimi	20
2.2.5.1. Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi	20
2.2.5.2. Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi	21
2.2.5.3. Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi	22
2.2.6. Kavram Öğrenmenin Sınırlılıkları	25
2.3. Kavram Yanılgıları	27
2.3.1. Kavram Yanılgıları Nedir?	27
2.3.2. Kavram Yanılgılarının Genel Özellikleri	28
2.3.3. Kavram Yanılgılarının Çeşitleri	30
2.3.3.1. Önyargılı Fikirler	30
2.3.3.2. Bilimsel Olmayan İnançlar	31
2.3.3.3. Kavramsal Yanlış Anlamalar	31
2.3.3.4. Konuşma Dilinden Kaynaklanan Kavram Yanılgıları	31
2.3.3.5. Doğal Olaylara Dayalı Kavram Yanılgıları	31
2.3.4. Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi	31
2.3.5. Kavram Yanılgıları Nasıl Ölçülmektedir?	32
2.3.6. Öğrencilerin Kavram Yanılgıları ile Yüzleşmesi	33
2.3.7. Öğrencilere Kavram Yanılgılarını Gidermede Yardımcı Olma	34
2.3.8. Kavram Yanılgıları Nasıl Düzeltilir?	34
2.3.9. Kavram Yanılgılarıyla İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	35
2.4. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi	39
2.4.1. İnkılâp Nedir?	39
2.4.2. Atatürk ve Atatürkçülük	40
2.4.3. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Tarihsel Gelişimi	46
2.4.4. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Amaçları	51
2.4.5. İlköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programlaması ve Öğretimi	56
2.4.6. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	60

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	63
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	64

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	65
4.2. Öğretmenlerin Mesleğindeki Kıdeme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	65
4.3. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	66
4.4. Araştırma Kapsamındaki Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	67
4.5. Öğrenci Niteliğine Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem Ve Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar	67
4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	67
4.5.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	68
4.5.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	69
4.5.4. Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	70
4.6. Öğretmen Niteliğine Bağlı Olarak Öğrencide Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Mahalle, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar	71
4.6.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	71
4.6.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	72
4.6.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	73
4.6.4. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar	74

4.7. Öğretim Materyallerine Bağlı Olarak Öğrencilerde Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar	75
4.7.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	75
4.7.2. Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	76
4.7.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	77
4.7.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar	78
4.8. Ders Planına Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar.....	79
4.8.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	79
4.8.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	80
4.8.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	81
4.8.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar	82
4.9. Eğitim-Öğretim Ortamına Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar	83
4.9.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular	83
4.9.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	84
4.9.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	85
4.9.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar	86
4.10. Sosyo-Kültürel Çevre Faktörüne Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Mahalle, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar	87
4.10.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	87
4.10.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	88
4.10.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	89
4.10.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar	90

4.11. Eğitim Durumlarına Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar	91
4.11.1.Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	91
4.11.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	92
4.11.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar	93
4.11.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar	94

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	96
5.2. Öneriler	97
KAYNAKLAR	99
ÖZGEÇMİŞ	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türk Tarihini Öğrenmenin Gerekliliği.	54
Tablo 2. Tarih Derslerinde Öğrencinin İlgi Duyduğu Dönemler.....	55
Tablo 3. 8.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programının üniteleri, kazanım sayıları, oranı ve süreleri(MEB, 2009).	56
Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 5. Öğretmenlerin mesleğindeki kıdeme ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 6. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 7. Öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulunduğu mahalleye ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	67
Tablo 8. Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları	67
Tablo 9. Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları	68
Tablo 10. Öğrenci niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	69
Tablo 11. Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları	70
Tablo 12. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları	71
Tablo 13. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları.....	72
Tablo 14. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	73
Tablo 15. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları	74

Tablo 16. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları	75
Tablo 17. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları	76
Tablo 18. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	77
Tablo 19. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları	78
Tablo 20. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları	79
Tablo 21. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları	80
Tablo 22. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	81
Tablo 23. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları	82
Tablo 24. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları	83
Tablo 25. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları	84
Tablo 26. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	85
Tablo 27. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları	86

Tablo 28. Sosyo-Kültürel Çevre faktörüne bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları	87
Tablo 29. Sosyo-Kültürel Çevre faktörüne bağlı olarak oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları.....	88
Tablo 30. Çevre faktörüne bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	89
Tablo 31. Sosyo-kültürel Çevre faktörüne bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları	90
Tablo 32. Eğitim durumlarına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları.....	91
Tablo 33. Eğitim Durumlarına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları.....	92
Tablo 34. Eğitim durumlarına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları	93
Tablo 35. Eğitim durumlarına bağlı olarak öğrencilerde oluşan kavram yanılıgilarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçlar	94

ÖNSÖZ

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programının amaçlarına baktığımızda, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak bir birey vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip bir vatandaş olarak yetişir. Bu amaçlar doğrultusunda bireylerin yetiştirmeleri için diğer bilgi alanlarında olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bilginin temeli olan kavramların doğru ve yeterli bir şekilde öğretilmesi/öğrenilmesi gerekir. Özellikle soyut kavramlardan oluşan bu derste kavramların eksik veya yanlış öğrenilmesi sonucu; bu derste kazandırılması amaçlanan ilke ve genellemelerin öğrenilmesine de olumsuz etki edeceği bilinmelidir. Bu açıdan bu derste kavram yanlışlarına neden olan faktörlerin etkililik düzeyini belirleyerek, bireylere verilecek eğitim-öğretimde bu faktörlerin göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde kavram yanlışlarına ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasında desteğini yakından hissettiğim danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK'a, çalışma boyunca önerileriyle destek veren Doç. Dr. Burhan AKPINAR, Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN ve Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e, çalışmaya destek veren Yrd. Doç. Dr. İlhami BULUT'a, çalışma arkadaşlarıma ve anketi uygulamaya yardımcı olan öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Seyfettin ARSLAN

Elazığ-2010

KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editör
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Kişi Sayısı
SPSS	: Statistical Package For the Social Sciences
ss.	: Standart Sapma
TCİTA	: Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük
vd.	: Ve diğerleri

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Anket İzin Belgesi	104
Ek 2. Araştırma Değerlendirme Formu	105
Ek 3. Anket Formu	106

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, sayıtlıları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl Bilgi Çağı olduğundan dolayı, bu yüzyıl içinde bulunan toplumlar da bilgiyi üreten, uygulayan ve değerlendiren toplum oldukları sürece gelişme göstereceklerdir. Gelişmek isteyen toplumların bilgiyi üretmesinin yanında, üretilen bu bilginin yetişen nesillere aktarılması da önemli bir faktördür. Bilginin bireylere aktarılmasında eğitim en önemli faktördür. Hedeflenen bilgiyi bireylere aktarmak için eğitimin belli amaç ve ilkeleri dikkate alınarak eğitim verilmesi büyük önem taşır. Bilgiyi aktarırken her ne kadar bazı amaç ve ilkeler çerçevesinde eğitim verilse de istenmeyen bazı olumsuz sonuçlarında çıkacağını unutmamak gerekir

Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla meydana gelen kasıtlı değişimler olarak tanımlanan eğitimin, hedeflenen davranışları kazandırması yanında, olumsuz sonuçlarının ortaya çıkması mümkündür. Olumsuz davranışları ortadan kaldırmak, meydana gelmesini önlemekten daha güç bir durumdur. Bunun için eğitimde önceden hazırlanan hedefleri kazandırmak ve olumsuz davranışları önlemek eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi açısından son derece önemlidir.

Milli eğitimin, hedeflenen bireylerin yetiştirilmesi için önceden belirlenen temel amaçları vardır. Milli eğitimin temel kanunun 2. maddesine göre eğitimin amaçları da şu şekilde belirlenmiştir(MEB., 2000: madde 2):

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya

görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3.İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

4. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi,sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Genel Amaçları da; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir(MEB., 2009):

1. Atatürk'ün üstün askerlik, devlet adamlığı ve inkılâpçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek alır.
2. Millî Mücadeleden hareketle, Türk milletinin özgürlük, bağımsızlık, vatanseverlik, millî birlik ve beraberlik anlayışı ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini kavrar.
3. Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılâbının tarihi anlamını ve önemini kavrar.
4. Dönemin ağır şartları dikkate alınmak suretiyle, Türk inkılâplarının büyük güçlüklerle rağmen gerçekleştirildiğini kavrar.
5. Türk Millî Mücadelesi ve İnkılâbının, millî ve milletler arası özelliklerini kavrayarak, başka milletlerce de örnek alındığını fark eder.
6. İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
7. Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
8. Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur.

9. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
10. Ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini Atatürk İlke ve İnkılâplarının oluşturduğunun bilincine varır.
11. Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olur.
12. Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar.
13. Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.
14. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceriler kazanır.

Milli eğitimin amaçları ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programının amaçlarına genel olarak baktığımızda şu sonucu çıkartabiliriz: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak bir birey vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip bir vatandaş olarak yetişir.

Kavramlar, dünyadaki gerçek obje ve olayların, insanların tecrübelerine dayalı olarak algılanan özellikleri kadar tanımlanabilmektedir. Algılanan özelliklerin gerçek özelliklerle tam olarak aynı olup olmadığı her zaman tartışılabilir. Örneğin, atom ilk kez bulunduğu çekirdeğinin parçalanmadığı açıklanmıştır. Ancak günümüzde atomun çekirdeğinin parçalandığı bilinmektedir. Ayrıca kavramlar bireyden bireye değişebilir. Çünkü insanlar dünyadaki gerçekleri kendi geçmiş yaşantılarına dayalı olarak algılar ve değerlendirirler. Yani bireyler kendi kavramlarını kendileri oluştururlar. Sorgulama seviyesindeki öğrenci göz önüne alındığında bazı kavramlar öğrenilmiş olmalıdır (Başibüyük vd., 2004: 256).

Erdem ve Akman'a göre kavramlar genellikle somut ve soyut olmak üzere iki gruba ayrılır. Örneğin duyu organlarıyla doğrudan algılanabilen kavramlara somut kavramlar denir. Meyve, masa, sandalye gibi kavramlar bu gruba girer. Soyut kavramlar ise duyu organlarıyla doğrudan algılanamaz. Özgürlük, eğitim, demokrasi gibi kavramlar soyut kavramlara örnek gösterilebilir. Somut kavramlar genellikle soyut

kavramlardan daha kolay öğrenilir. Bunun için Sosyal Bilgiler derslerinde harita, şema gibi materyallerin kullanımına özen gösterilebilir (Şeker: 2003, 12).

Kavram yanlışları ise, kişilerin olaylar hakkında bilimsel olarak tamamen yanlış olan fikir ve anlayışlardır. Kavram yanlışları, kavram maskesi giymiştir, ancak maskenin arkasındaki kavram değil kavram görünümündeki yanılgıdır. Kavram yanlışları, aynı olay ile ilgili gerçek kavramları gölgeler ve bulanıklaştırır, bu nedenle oldukça tehlikelidir. Öğrencinin sahip olduğu bir kavram yanlışını ortadan kaldırarak doğru kavramı kavratma, öğrencinin önceden edindiği yanlış fikirleri ve anlayışı bilinçaltından silmeyi ve doğru kavramı öğretmeyi içeren bir süreci gerektirir.

Öğrencilerle yapılan araştırmalarda; Kathleen'e göre kavram yanlışları günlük yaşamdaki ve öğretim sürecinde yer alan deneyimlerimiz sonucunda kazanılan yanlış kavramlar olarak iki kategoride sınıflanmaktadır. Günlük yaşamda kazanılan kavram yanlışları, öğrencilerin sınırlı bilgileriyle duyuşsal bilgiler üzerinden mantıksal yorum yapmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretim sürecinde elde edilen kavram yanlışları ise bilimsel kavramların, formüllerin, terimlerin anlamlarının yanlış anlaşılması ve yorumlanması sonucu ortaya çıkmaktadır (Akt. Bilgin ve Geban, 2001: 372).

İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programının amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından kavramların öğretilmesi/öğrenilmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü içerik yönünden soyut kavramlardan oluşan bu dersle ilgili yapılan araştırmalar (Kurnaz&Yılmaz, 2006; Kömürcü, 2003) öğrencilerin çoğunun bu derste önemli bir düzeyde kavram yanlışına sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer alanlarda yapılan araştırmalarda da genel olarak öğrencilerde çeşitli nedenlerden dolayı kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan baktığımızda bireyin hayatı boyunca kullanabileceği yeterli bir Sosyal Bilgiler eğitimi için temel Sosyal Bilgiler kavramlarının ilköğretim süreci içinde doğru ve eksiksiz öğrenilmesi büyük önem taşır.

Bilginin temel taşı olarak bilinen kavramlar özellikle ilköğretimde kazanılmaktadır. İlköğretimde eksik veya yanlış olarak öğretilen-öğrenilen kavramlar öğrencinin ileriki öğrenim aşamasında kazanması gereken kavramları da eksik veya yanlış öğrenmesine neden olacaktır. Öğrencilerin kavramları eksik veya yanlış anlamaları olarak bilinen kavram yanlışlarına sebep olmamak için öğrencinin yaş,

zekâ, hazır bulunuşluk düzeyi vb. dikkate alınarak eğitim-öğretim hizmeti verilmelidir. Çünkü öğrencinin herhangi bir derste elde edeceği kavram yanlışları hem önceki öğrendiği bilgilerde hem de ileride öğreneceği bilgilerde anlam kargaşası yaşamasına sebep olacaktır. Bu durum özellikle içerik yönünden soyut kavramlardan oluşan 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sıkça karşılaşılan bir sorundur. Kavram yanlışları ile ilgili yapılan araştırmaları incelediğimizde (Kurnaz&Yılmaz, 2006; Kömürcü, 2003; Şeker, 2003; Yazıcı&Samancı, 2003) öğrencilerin bu derste kavram yanlışısına sahip olduklarını görmekteyiz. Yaptığımız bu araştırmada ise, bu derste öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini alarak daha önce öğrencilerle yapılan araştırmaları birlikte değerlendirmeyi amaçladık.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde(TCİTA) kavram yanlışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Alınan öğretmen görüşleri daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılarak bir değerlendirme yapıldı. Bu değerlendirmenin öğrencilerin kavram yanlışısı sorununa yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Hipotezler

1-) İlköğretim 8. Sınıf TCİTA Dersi'nde;

- (i) Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm*, değişkenine göre; öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir.
- (ii) Öğretmen niteliklerinin, öğrencilerdeki kavram yanlışları üzerindeki etkisine ilişkin *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm*, değişkenine göre; öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir.

2-) İlköğretim 8. Sınıf TCİTA Dersi'nde öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında;

- (i) Öğretim materyalleri,
- (ii) Ders programı,

- (iii) Eğitim durumları
- (iv) Eğitim-öğretim ortamının ve
- (v) Çevre faktörünün etkisine ilişkin *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm*, değişkenine göre; öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi’nde kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini il(Diyarbakır) bazında belirleyen ilk çalışmalardan olması bakımından önemlidir.

Elde edilen sonuç ve önerilerin İlköğretim okullarında okutulan bu dersin amaçlarına ulaşmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıkları

1. Bu çalışmada elde edilen bulgular, geniş kaynak taramasıyla elde edilen kaynaklarla sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma evreni, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 210 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın örneklemi, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 161 Sosyal Bilgiler Öğretmeni ile sınırlıdır.
4. Araştırma, ölçme aracından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıda sıralanan varsayımlar kabul edilmiştir.

1. Bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketin, araştırma için yeterli bilgi verebileceği hakkında geçerliği ve güvenilirliği yüksektir.
2. Kaynaklardan elde edilen bilgiler, araştırmacının görüşünün açıklayacak nitelikte ve güvenilirliğe sahiptir.

3. Örneklemeden elde edilecek bulguların evreni temsil edeceği varsayılmaktadır.
4. Ankete katılan öğretmenler anketteki maddelere içten ve samimi bir şekilde cevap vermiştir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Eğitim

2.1.1. Eğitim Nedir?

Eğitimin birçok tanımı yapılmakla birlikte genel olarak bakıldığında tanımların benzer veya yakın anlam ifade ettiğini görebiliriz. Aşağıdaki tanımlara baktığımızda bunu daha iyi anlayabiliriz.

Doğan (2001: 74) 'a göre eğitim, yetişkinlerin yetişmekte olan kuşakları toplumsal hayata hazırlama sürecidir. Genç kuşaklar yasadıkları toplumun tarihini ve kültürünü eğitim yoluyla öğrenirler.

Akyüz (2001: 2) 'e göre eğitim hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfi olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç-gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde kişisel yetiştirme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çalışmalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir.

Eğitim kavramı ile ilgili pek çok tanımlara rastlamak mümkün olmakla beraber, bu tanımlarda ortak unsurlar da bulunmaktadır. Hayat boyu süren eğitim; aile veya çevre içinde, okulda gerçekleştirilen bilgi aktarım çalışmaları olduğu bu ortak unsurlardan biridir. Örneğin Sönmez'e göre eğitim, çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme sürecidir. Ayrıca Sönmez eğitim kavramı nasıl tanımlanırsa tanımlansın temelinde su özelliklerin bulunması gerektiğini belirtir(Sönmez, 2002: 32-33):

1. Nesne olarak insanın alınması,
2. Nesnenin varolan durumunun yetersiz kabul edilmesi,
3. Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
4. Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi için çevrenin ayarlanması yani; tutarlı, etkin araç-gereç, strateji, yöntem, teknik gibi uyarıcıların devreye sokulması,
5. Nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığının yoklanması gerekir. Kazandıysa hedeflerin, davranışların, çevre ayarlamasındaki araç-gereç, uyarıcılar, strateji, yöntem, tekniklerin vb. elde tutulması; kazanamadıysa

bunların ya onarılması ya yenilenmesi ya da atılması, eksiklerin tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi gibi işlemleri kapsar.

Yılmaz (tarihsiz: 277)'a göre eğitim, insan davranışlarını öngörülen belli yönlerde biçimlendirme süreci olduğuna göre, davranışların ayrıldığı temel kategoriler amaçların sınıflandırılmasına esas alınabilir. İnsan davranışlarında zihinsel, duygusal ve eylemsel olmak üzere üç ana veri türü görüyoruz. Nitekim Amerika'da Bloom ve arkadaşlarının ortaya koydukları sınıflama bu plana uygun düşmektedir. Bu sınıflamada eğitimin amaçları; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan olmak üzere üç ana bölümde toplanmakta ve her bölüm kendi içinde alt bölümlere ayrılmaktadır(Yılmaz, tarihsiz: 278–280).

Bunlar:

1. Bilişsel Alan: Bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma gibi yeterlilikler yer almaktadır. Bilişsel yeterlikler; bilgi edinme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme adı verilen altı alt kategoride toplandığını görüyoruz.

2. Duyuşsal Alan: İnsan niteliklerinin bir bölümü olan ilgi, tutum, özgüven adlarıyla anılan duygusal özelliklerle ilgilidir. Duyuşsal yeterlikler alma, tepkide bulunma, değer verme, bütünleştirme, bir değer bütünüyle nitelenmişlik olarak alt kategorilere ayrılır.

3. Psiko-motor Alan: Kasların zihinsel yeteneklerle işbirliği sonucu yapılabileceği becerilerle ilgilidir. Psiko-motor yeterlilikler; algılama, düzenleme, kılavuzlanmış etkinlik, mekanizma, karmaşık dışa yönelik etkinlik olmak üzere beş alt kategoride toplanmaktadır

Eğitim ile hedeflenen davranış değişikliğini gerçekleştiren genç kuşakların, topluma uyum sağlaması, toplumun varlığını, devamlılığını korunması gerçekleştirmesi beklenmektedir. Milletler, topluma uyumlu, dürüst, çalışkan, üretken kuşaklar yetiştirmek isterler. Çocuklar ve gençler yaşları gereği henüz yaşadıkları toplumu tanıyamazlar; deneyimleri sınırlı olduğu için de toplum hayatını öğrenme çabası içindedirler. Yetişkinler hayat boyu edindikleri bilgi, görgü ve tecrübelerini, yetişmekte olan kuşaklara aktarırlar. Bu bilgi aktarımı yetişen neslin hayata uyumunu kolaylaştırır (Doğan, 2001: 74). Bireyin hayata uyumunu sağlayan eğitimin başarılı olması; çalışkan, üretken ve topluma yararlı bireyler yetiştirebilmesi için öncelikle bireyin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına sonrasında ise toplumun ve içinde bulunduğu çağın ihtiyaçlarına göre

hazırlanmış olmasına bağlıdır. Toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim milli bir özellik kazanmaktadır. Toplumun düzeni ve varlığını koruma görevi ile devamlılığını sağlama eğitim kurumlarımız aracılığıyla sağlanmaktadır. Eğitim kurumlarından yararlanma anayasamız tarafından güvence altına alınmıştır. Anayasamızın 42. maddesinde herkesin eğitim ve öğrenimden yararlanma hakkına sahip olduğu belirtilerek eğitim ve öğretim hakkı güvence altına alınmıştır.

Eğitim hayatın her alanında vardır ve hayatın sonuna kadar devam eder. Toplamlar kendi yapılarına uygun bireyleri bir eğitim sistemi içerisinde ve bir süreçte gerçekleştirmektedir. Okullar bireylerin eğitilmesi işlevini gören belli bir sürede planlı, amaçlı ve sistemli öğretimin yapıldığı kurumlardır. İlköğretim, öğretim sistemimizin ilk basamağıdır. Amacı her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktadır (Demirel, 2000: 24)

2.1.2. Eğitimin Amaçları

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre; eğitimin temel amacı ulusal değerlere bağlı ve onlara sadık, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan, insan haklarına saygılı, demokrasinin kurallarına uyan bireyler yetiştirmektir.

Milli eğitimin temel kanunun 2. maddesine göre eğitimin amaçları ise şu şekilde belirlenmiştir(MEB., 2000: madde 2):

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3.İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığını kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

4. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi,sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Genel olarak baktığımızda milli eğitimin temel amaçları, öğrencinin Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, milletini seven; kendi bilgi ve becerilerinin farkında olan; beden ve zihin bakımından dengeli bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır.

2.2. Kavram

2.2.1. Kavram Nedir?

Kavram (Concept), kelimenin isim halidir ve bir görüş veya düşünce özellikle nesnelerin bir sınıfının genelleştirilmiş bir görüsüdür. Kavramlama (conception), olay zincirlemelerinin veya bazı işlerin başlangıcı; zihinsel algılama davranışı, süreci veya gücü; özellikle soyut fikirlerin oluşması; orijinal bir fikir, model veya plan demektir.

Kavramlar benzer, geçişken ve ayırıcı özelliklerine göre oluşturulmuş varlık ve düşünce gruplarına verilen adlardır. Aynı zamanda deneyimler, denemeler, bilimsel çalışmalar gibi yollarla elde edilen bilgileri özelliklerine göre gruplandırarak varılan genellemelere de kavram denilmektedir(Yel, 2007: 149).

Günlük yaşam içinde kavramların doğru öğrenilmesi büyük önem taşır. Bilindiği gibi kavramlar herkeste aynı anlamı çağrıştıran kelimelerdir. Yanlış öğrenilen bir kavram insanlar ile olan ilişkilerimizde sorunlara neden olabilir. Domates istediğimizde fasulye anlayan bir manavla karşılaştığımızda düşeceğimiz şaşkınlık bunun bir kanıtıdır.

Kavramlar, günlük hayatta kullanılan eşyaların, olayların, düşüncelerin, bezerliklerine göre sınıflandırarak soyut olarak zihnimize yerleştirilmiş düşünce gruplarıdır. Zihnimizde bu düşünce grupları belirli kavram geliştirme süreçlerinden geçirilerek somut hale getirilmekte ve öğrencilerin kavramsal sistemleri algılamaları sağlanmaktadır.

Kavramlar, dünyadaki gerçek obje ve olayların, insanların tecrübelerine dayalı olarak algılanan özellikleri kadar tanımlanabilmektedir. Algılanan özelliklerin gerçek özelliklerle tam olarak aynı olup olmadığı her zaman tartışılabilir. Örneğin, atom ilk kez bulunduğunda çekirdeğinin parçalanmadığı açıklanmıştır. Ancak günümüzde atomun çekirdeğinin parçalandığı bilinmektedir. Ayrıca kavramlar bireyden bireye değişebilir. Çünkü insanlar dünyadaki gerçekleri kendi geçmiş yaşantılarına dayalı olarak algılar ve değerlendirirler. Yani bireyler kendi kavramlarını kendileri oluştururlar. Sorgulama seviyesindeki öğrenci göz önüne alındığında bazı kavramlar öğrenilmiş olmalıdır (Başbüyük vd., 2004: 256).

Erdem ve Akman'a göre kavramlar genellikle somut ve soyut olmak üzere iki gruba ayrılır. Örneğin duyu organlarıyla doğrudan algılanabilen kavramlara somut kavramlar denir. Meyve, masa, sandalye gibi kavramlar bu gruba girer. Soyut kavramlar ise duyu organlarıyla doğrudan algılanamaz. Özgürlük, eğitim, demokrasi gibi kavramlar soyut kavramlara örnek gösterilebilir. Somut kavramlar genellikle soyut kavramlardan daha kolay öğrenilir. Bunun için Sosyal Bilgiler derslerinde harita, şema gibi materyallerin kullanımına özen gösterilebilir (Şeker, 2003: 12).

Genel anlamda öğrenme, çevresel koşulların değişmesiyle bireyin davranışlarında meydana gelen değişimdir. Kavram öğrenme ise, uyarıları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmaktır. Yeterli bir öğrenmede bu bilgilerin davranışla bütünleşmesi öngörülür. Kavram, öğrenme yapılanma ve yapılandırma işlemidir. Bir öğrenci gördüğü bir objenin adını söyler ise, ya da ona bir olay açıkladığımızda, o olaya verilen adı söyler ise, bireyin bu kavramı kendi zihninde yapılandığı anlamına gelmez. Bellek sürecinde işaret edildiği gibi, bu bir tanıma ya da mekanik öğrenme olayıdır. Sözcük öğrenmedir (Ülgen, 2004: 107-116).

Kavramın tanım ve açıklamasını yaptıktan genelde kavramla sık sık karıştırılan “terim”in kelime anlamını ve kısaca özelliklerini belirtmekte konumuzun anlaşılması açısından yarar vardır.

Terim, günlük dilde kullanılan bir kelimeye ikinci ve özel bir anlam yükleme, kelime köklerinden yeni kelimeler türetme veya kelimeleri birleştirme yolu ile elde edilen bir kısmı batı kökenli kelimeler ile karşılanan herhangi bir bilim, sanat, meslek ve spor dalı ile ilgili özel kavramların karşılığı olarak kullanılan kelimelere terim denir. A. Dilaçar ise terimi: “Bilim ve sanat kollarında kullanılan, bunların müfredatına ve

disiplinine tabi bulunan ve belli bir kavramın, nesnenin, olayın veya durumun karşılığı olan kelime” (Dilaçar, 2006: 207) şeklinde ifade eder.

Kullanım sahaları, ait olduğu dalın mensupları ile sınırlı olduğundan dar bir anlam çerçevesine sahip olan terimlerin bu kelimeleri kullanan kişiler arasında özel anlamları vardır. Bu yüzden terimler, bu kişiler arasında hızlı bir anlaşma aracı olarak kullanılır(Özbay, 2006, 39)

Terimlerin genel özelliklerini Zülfikar şu şekilde belirtmiştir(Zülfikar, 1991: 20):

- Terimlerin en başta genel özellikleri, herhangi bir bilim, sanat, meslek veya spor dalıyla ilgili özel bir kavramın karşılığı olarak kullanılan sözcükler olmalarıdır.
- Terimlerin anlamları sabittir ve cümle içinde olsa bile değişik anlamlarda kullanılamazlar.
- Terimlerin anlamları yoruma açık değildir ve karşıladıkları kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirirler.
- Bir sözcük, birden fazla dalda terim olarak kullanılabilir.
- Terim ile tanım bir birinden farklı kavramlardır. Bu yüzden birbirine karıştırmamak gerekir. Terim nesnel, tanım ise öznel.

Terimin tanım ve özelliklerine baktığımızda kavramdan ayrılan en belirgin özelliği, sadece ait olduğu bilim, sanat, meslek veya spor dalıyla terim anlamı taşımasıdır. Eğer ait olduğu bir daldan başka bir dalda kullanılıyorsa ve gerçek anlamından uzaklaşmışsa terim burada artık kavram veya tanıma dönüşmüştür. Onun için kavram ve terimi tanımlarken veya ayırt ederken benzer ve farklı özelliklerini bilmemizde yarar vardır.

2.2.2.Kavramların Özellikleri

Ülgen’e göre kavram özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ülgen, 2004: 107–116):

- Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
- Kavramın orijinali (prototype) vardır. Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumdur.
- Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler. Örneğin eğitim ve öğrenme iki ayrı kavramdır. Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında istedik (kasıtlı, planlı)

değişme meydana getirme sürecidir. Öğrenme, çevresel değişmeler sonucu bireyin davranışlarının değişmesidir. Davranış değişmesi iki kavramın ortak özelliğidir.

- Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar. Doğrudan gözlenen (somut) özellikler, obje ya da olayın fiziksel özellikleridir. Dolaylı gözlenen özellikler ise, onun anlamlarıdır (soyut).
- Kavramlar çok boyutludur. Bir kavram konumuna göre, bazen merkezde, bazen de merkezin çevresinde yer alabilir, hangi esasa/sayıtlıya dayalı olarak kullandığımıza bağlıdır.
- Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.

Nas'a (2005) göre ise kavramlar şu dört özellik bakımından farklılaşmaktadır(Akt.:Yel, 2007: 152):

Soyutluk Derecesi: Duyu organlarıyla algılanabilen (ağaç, kuş, kitap) somut kavramlardır. Fakat adalet, sevgi, nefret gibi kavramlar soyut olarak nitelendirilebilir.

Karmaşıklık Derecesi: Kavramlar yalından karmaşığa doğru bir sıra izlerler. Örneğin masa, birkaç özelliğe sahip olması nedeniyle yalın bir kavram olarak nitelendirilirken, kent (nüfus, hava kirliliği, trafik vb.) gibi birçok özelliğe sahip olması nedeniyle karmaşık bir kavram olarak kabul edilecektir.

Genellik(Çok Boyutluluk) Derecesi: Birçok kavram, birbiriyle ilişkili başka birçok kavramı içermektedir. Örneğin gıda (et, süt, ekmek, meyve vb.) birçok kavramı içinde barındırırken, aynı zamanda kuş dediğimizde de farklı farklı uçabilen canlı türleri akla gelebilmektedir.

Özelliklerin Kritikliği: Özelliklerin kritik(doğrudan ilgili) olup olmaması da kavramların öğretiminde önemlidir. Örneğin, turist kavramı için dinlenmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek, meraklarını giderip yeni şeyler görmek, gezmek vb. kritik özellikler kabul edilirken, hangi ülke vatandaşı olduğu, giyim tarzı vb. kritik özellik olarak kabul edilmemektedir.

Senemoğlu'na göre bazı kavramlar, örneğin nesneler isimlerle temsil edilirler. Bazıları, örneğin süreçler fiillerle temsil edilirler. Nitelik gösteren kavramlar ise, sıfatlarla temsil edilirler. Hangi sözcük grubuyla temsil edilirse edilsin, tüm kavramlar aşağıdaki özellikleri taşırlar(Senemoğlu, 2004: 513):

1.Öğrenilebilirlik: Tüm kavramlar sonradan öğrenilir. Ancak bazı kavramlar kolay öğrenilebilirken bazı kavramlar daha zor öğrenilmektedir.

2.Kullanılabilirlik: Kavramlar, ilkeleri anlama, problem çözme gibi çok çeşitli kullanım alanlarına sahiptirler. Ancak bir alandaki bazı kavramlar daha sık kullanılırken bazıları daha seyrek kullanılırlar.

3.Açıklık: Kavramlar açık ve anlaşılır olmalıdır. Kavramın anlamı hakkında konu alanı uzmanları arasında görüş birliği bulunmalıdır. Davranış bilimlerindeki kavramlar, diğer alanlardaki kavramlara göre biraz daha belirsizdir.

4.Genellik: Birçok kavram hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Hiyerarşik yapının en üstünde yer alan kavram en genel olanıdır. Genel kavramların alt gruplarına indikçe, kavramların genellik özellikleri azalarak daha özel kavramlar haline gelirler.

5.Güçlülük: Kavramın gücü, büyük ölçüde diğer kavramların, ilkelerin anlaşılmasına yardım etme, problem çözmeyi sağlama gibi konularda faydalı olmasına, destekçi olmasına işaret etmektedir.

Sonuç olarak, herhangi bir konu alanının öğretimine, öğrenilmesi daha kolay, açık, net, kullanılabilir, genel ve güçlü kavramlarla başlanması gerektiğine ilişkin yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır.

2.2.3. Kavramların Yararları

Kavramların günlük yaşantımızda ve belli bir bilim alanının çalışmasında pek çok yararı bulunmaktadır. Erden ve Akman'a göre bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir(Erden ve Akman, 2001: 193):

1. Kavramlar çevremizdeki sayısız obje, fikir ve olayları gruplara ayırarak kategorize etmemizi sağlar. Çevremizde temel özellikleri açısından benzer, ancak ayrıntıları birbirinden farklı çok sayıda obje ve olay vardır. Bunların hepsinin ayrıntılarını bilmek ancak uzmanlık işidir. Kavramlar bizi bu ayrıntılardan kurtarır ve çevremizdeki olay ve objeleri daha kolay tanımamıza ve anlamamıza yardım eder.

2. Kavramlar insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır. İsteklerimizi, mesajlarımızı kavramlarla kolay aktarabiliriz.

3. Kavramlar bilginin sistematik olarak gruplanmasını ve örgütlenmesini sağlar. Kavramlar arasındaki ilişkiler ilkeleri oluşturur ve kavrayarak problem çözmeye yardımcı olur.

4. Kavramlar bize görelî olarak kalıcı bilgi sistemi sağlar. Birey bir kavramı öğrendiği zaman o kavramın örneklerini tanıyabilir ve sahip olduğu bilgi sistemini genişletebilir.

Kavramlar çevremizdeki karmaşıklığı azaltarak, çevremizde ve dünyada bulunan objeleri tanımamızı sağlamaktadır. Kavram öğrenme; bir kavramın adını ve tanımını söyleme anlamına gelmemektedir. Kavram öğrenmede; yüksek bilişsel süreçlere ve örneklerden yola çıkarak genellemelere ulaşılması esastır. Genelleme yapabilen birey nesne ve olayların ortak yönlerini soyutlayarak algılar ve bunların benzer ve benzer olmayan yönlerini ayırt edebilir. Kavramlar günlük hayatımızı kolaylaştırıcı özelliğe sahiptir. Çevremizdeki sayısız obje, olay ve fikirleri kategorize etmemizi sağlar, insanlar arası iletişimimizi kolaylaştırır.

İnsanlar, deneyimleri ve öğrendikleri sayesinde eşyaları ve olayları ortak özelliklerine göre sınıflandırmakta ve diğerlerinden ayırt etmektedir. Buna göre, ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak diğerlerinden ayrılan olay, olgu, fikir, varlık veya obje sayısı en az iki ya da daha fazla olmalıdır. Bu sınıflama sayesinde oluşan grup, zihinde bir düşünce birimi oluşturur. İşte bu düşünce birimlerini ifade eden sözcüklerin her biri kavramdır. Kavramlar bir somut eşya, varlık ya da olay değildir. Onların belirli gruplar altında toplanmasıyla ulaşılan soyut düşünce birimleridir. Kısacası, kavramlar düşüncelerde yaşamakta ve onların ortak özellikleri, yapılan sınıflamaların soyut temsilcileri halini almaktadır.

2.2.4. Kavram Öğrenme

Çocuğun bağımsızlığını kazanması için bedensel ve devimsel gelişimi gereklidir. Bedensel ve devimsel gelişim ve çocuğun bağımsızlığını kazanabilmesi ise çocuğun bilişsel gelişimini besler. Fiziksel gelişim, bilişsel gelişimin gerçekleşmesini sağlar. Fiziksel gelişim, büyük ölçüde olgunlaşma ürünü olmakla birlikte, bilişsel gelişimde öğrenme büyük rol oynar(Senemoğlu, 2003: 514).

Bilişsel gelişimin temelinde ise, kavram öğrenme vardır. Kavram öğrenme, çeşitli düzeylerde gerçekleşmektedir. Son yıllarda, aynı kavramların değişik düzeylerde nasıl öğrenildiği ve nasıl kullanıldığına ilişkin önemli bir bilgi birikimi elde edilmiştir. Kavram öğrenmede bir düzeyden diğerine geçişi sağlayan zihinsel süreçlerin aynı sırayı izlediği ve bunun değişmez bir sıra olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Kavram öğrenmede aşamalı dört düzey bulunmaktadır. Bu aşamaları Senemoğlu (2003: 514), en alt düzeyden en yüksek düzeye doğru şöyle sıralamıştır:

2.2.4.1. Somut Düzey

Somut düzeyde kavram öğrenmek için şu zihinsel işlemler yapılmaktadır (Senemoğlu, 2003: 514):

- Objenin algılanabilen çevresine dikkat etme,
- Objeyi diğer objelerden ayırt etme,
- Ayırt edilen objeyi, aynı kapsam ve durumda bir başka zamanda da gördüğünde hatırlama.

2.2.4.2. Tanıma Düzeyi

Bu aşamada çocuk, somut düzeyde sadece aynı kapsam ve aynı durumda gördüğünde tanıyabildiği objeyi, farklı bir yer ve durumda gördüğünde de tanıyabilir. Tanıma düzeyinde kavram öğrenmenin zihinsel işlemleri şunlardır (Senemoğlu, 2003: 515):

- Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,
- Objeyi diğer objelerden ayırt etme,
- Ayırt edilen objeyi hatırlama,
- Objeyi farklı ortam ve durumda gördüğünde de aynı obje olduğuna ilişkin genelleme yapma,
- Genelleme yapılan objeyi hatırlama.

Somut düzeyde çocuk, sadece objeyi görerek kavramı öğrenirken tanıma düzeyinde görerek, işiterek, dokunarak, koklayarak öğrenebilir ve kavramı birden fazla algısal temelde depolayabilir. Ayrıca, bu düzeyde kavramın adını da öğrenebilir ve kavramı adıyla kodlayıp saklayabilir (Senemoğlu, 2003: 515).

2.2.4.3. Sınıflama Düzeyi

Sınıflama düzeyinde kavramı ilk kez öğrenmek için, kavramın en az iki örneğinin tanıma düzeyinde öğrenilmesi gerekir. Sınıflama düzeyinde kavram öğrenmenin içerdiği zihinsel işlemler şunlardır (Senemoğlu, 2003: 515):

- Objenin bir sınıfına ilişkin en az iki örneğin çok belirgin olmayan özelliklerine dikkat etme.
- Her bir örneği, örnek olmayandan ayırt etme,
- Ayırt edilen örnekleri hatırlama,
- Farklı bir kapsam ve durumda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek olduğu genellemesine varma,
- Aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eşdeğer olduğu genellemesini yapma,
- Genellemeyi hatırlama.

Çocuğun farklı renk ve biçimlerdeki kurşun kalemleri eşdeğer olarak aynı grupta görmesi, sınıflama düzeyinde kavram öğrenmedir. Çocuklar başlangıçta, bu sınıflamayı sezgisel bir şekilde ve kavram örneklerinin fonksiyonel özelliklerine göre yaparlar; sınıflamalarının temel özelliklerini ifade edemezler (Senemoğlu, 2003: 516).

Çocuklar, kavramlarla ilgili çok sayıda doğru ve yanlış örnekler vererek kavramın üst düzeyde sınıflamasını yapabilir. Ancak çocuk, yine de örnek olan ve olmayanları değerlendirmede, kavramın belirleyici özelliklerini kullanamayabilir. Sınıflama düzeyinin en üst basamağında çocuklar, kavramın daha az belirgin özelliklerini ayırt edebilir ve çok çeşitli örnek ve örnek olmayanlara doğru bir şekilde genellemeler yapabilirler. Çocuklar, sınıflamaların temellerini daha açık bir şekilde görmekle birlikte, kavram öğrenme hâlâ tamamlanmamıştır (Senemoğlu, 2003: 516).

2.2.4.4. Soyut Düzey

Birey, kavram örneklerini doğru olarak tanıma; kavramın adını verme; kavramın tanımlanan özelliklerini ayırt etme; kavramın toplumca kabul edilmiş tanımını verme, kavram örneklerinin aynı düzlemdeki benzer kavram örneklerinden nasıl farklılaştığını açıklamayı başardığı takdirde soyut düzeyde kavram öğrenmiş demektir. Soyut düzeyde kavram öğrenmede yapılması gerekli zihinsel işlemler iki ana grupta toplanmaktadır. Bunlar; tümevarım işlemleri ve tümdengelim işlemleridir. Bu işlem grupları aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir (Senemoğlu, 2003: 516).

Tümevarım işlemleri şunlardır:

- Tanımlanan özellikleri ya da özelliklerle ilgili kuralları dönenceleştirme,
- Denenceleri hatırlama,
- Örnekleri ve örnek olmayanları kullanarak denenceleri değerlendirme,
- Kavram, henüz sınıflama düzeyinde öğrenilmişse kavramın tanımını yapma,
- Eğer sınıflama düzeyinde öğrenilmişse kavramı anlama,
- Kavrama ait örnekleri ve örnek olmayanları, kavramın belirlenmiş özelliklerinin varlığı ya da yokluğu bakımından analiz etme.
- Tümdengelim (Alma) işlemleri ise şunlardır:
- Kavramın adı, kavramın tanımı, kavram ait örnek ve örnek olmayanların görsel ve sözel betimlemeleri de dâhil olmak üzere sunulan bilgiyi özümleme,
- Bilgiyi hatırlama,
- Kavrama ait örnekleri ve örnek olmayanları kavramın belirlenmiş özelliklerinin varlığı ya da yokluğu bakımından analiz etme.

Tümevarım; kavramın özelliklerine ilişkin denenceleri formüle etmeyi, hatırlamayı, değerlendirmeyi ve daha sonra da eğer kavram daha önceden sınıflama düzeyinde kazanılmışsa kavramın tanımını çıkarmayı kapsar. Eğer kavram daha önce sınıflama düzeyinde öğrenilmemişse, o durumda da kavramı anlamaya yardım eder (Senemoğlu, 2003: 517).

Anlamalı alış yoluyla öğrenme yaklaşımı, okullarda öğrencilerin kavramları sınıflama ve soyut düzeyde öğrenmeleri için çoğunlukla kullanılan bir yaklaşımdır. Sunuş yoluyla öğretimde kullanılan anlamalı alış stratejisinde öğrencilere, kavramın adı verilir ve özellikleri belirlenir. Öğretmen tarafından açıklamalar yapılır ve örneklerle somutlaştırılır. Öğrencinin temel görevi, kendisine sağlanan bilgiyi işlemek ve hatırlamaktır (Senemoğlu, 2003: 517).

Soyut düzeyde etkili kavram öğrenmeyi sağlamak için tümevarım ve alış (tümdengelim) işlemlerinin iyi bir kombinasyonunu oluşturmak gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencilerin, bağımsız olarak denence test ederek kavram özelliklerini çıkarmalarını istemek, zaman israfı olabilir. Yine aynı şekilde, kavram örneklerini ve

örnek olmayanlarını vermeden sadece sözel bilgiyi öğretmek de kavramı anlamadan ezberlemeye neden olabilir (Senemoğlu, 2003: 518).

2.2.5. Kavram Öğretimi

Kavram öğretimi, çocuğun sinir sisteminin gelişmesine ve öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Somut ve soyut kavramların aynı düzeyde öğretimi farklı zamanlarda gerçekleşebilir. Bireyler kavramları alt düzeylerde öğrenmeye başladıktan sonra üst düzeylere doğru ilerlemeye devam eder (Senemoğlu, 2003: 519).

Kavram öğretimini gerçekleştirecek olan öğretmenler, yukarıda saydığımız özellikleri dikkate alarak düzenleyecekleri öğretme-öğrenme ortamlarıyla kavramları daha üst düzeylerde öğrenmelerine yardım edebilirler (Senemoğlu, 2003: 519).

2.2.5.1. Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi

Çocuklar, somut ve tanıma düzeyindeki birçok kavramı ailede, komsuda kısaca, informal öğrenme yaşantıları yoluyla okula başlamadan önce öğrenirler. Bununla birlikte, bazı kavramların somut ve tanıma düzeyinde öğrenilmesi ilköğretim ve orta öğretim yıllarında da sürer. Orta öğretim yıllarında öğrenciler, genellikle sınıflama ve soyut düzeyde kavram öğrenmede hızlı bir ilerleme gösterirler. Ancak, öğrenciler öğrenmenin başlangıcında kavramın bir veya iki örneğini açık bir şekilde somut ve tanıma düzeyinde göstermelidirler. Herhangi bir yastaki öğrencinin kavramı somut ve tanıma düzeyinde öğrenmesine yardım eden öğretim ilkeleri aşağıda verilmiştir (Senemoğlu, 2003: 520).

1.Kavramın gerçek maddesi (kendisi) ya da resmi, ya da diğer temsilcileri sınıfa getirilmelidir: Sınıf ortamında bulunan maddeler düşünülüp kullanılabilir.

2.Öğrencilere maddenin adı verilmeli, madde ile adı arasında ilişki kurmaları sağlanmalıdır: Çocuklar okula gelmeden önce bazı kavramların adı, sözcük dağarcıklarında bulunmayabilir. Ancak okul öncesi eğitim sırasında ve sonrasında birçok kavramın adının çocuklara verilmesi gerekir. Çünkü kavramın adını öğrendiğinde, öğrencinin öğrenmesi ve öğretim büyük ölçüde kolaylaşır. Öğrencinin dikkatini kavram maddesi üstüne yönlendirmede fiziksel işaretlerden değil, konuşmadan yararlanılır. Böylece, kavramı bellekten geri getirmede kavramın örneğine ya da resmine gerek duyulmaz; hatırlamada sadece adı kullanılabilir.

3.Maddenin doğru tanınmasından ve adlandırılmasından hemen sonra bilgilendirici dönüt verilmelidir: Bu düzeylerde kavram öğrenmede çocuğa, dönütün anında verilmesi çok önemlidir. Çünkü çocuğun maddeye dikkat etmesi ve onu tanıması arasında geçen zaman çok kısadır. Çocuğun bir maddeyi tanımasıyla ilgili dönütü almadan önce, dikkatini hemen bir başka maddeye yöneltmesi, öğretilmek istenen kavram maddesinin öğrenilmesini engeller.

4.Öğrencinin maddeyi tanıyıp tanımadığını belirtmek üzere, madde daha sonra tekrar gösterilmelidir: Somut düzeyde kavram öğrenmede aynı maddenin, ilk öğrenme durumundaki gibi sunulması önem taşımaktadır. Çocuk, bir maddeyi öğrenmeli; aynı maddeyi aynı konumda gösterip adını söyleyerek, maddeyi adıyla ilişkilendirmesi sağlanmalıdır. Böylece maddenin adını, kavramı hatırlamada bir ipucu olarak kullanabilecek hale gelebilir.

5.Gerekirse 1 ve 4. maddedeki basamaklar tekrar edilmelidir: Okul öncesi eğitim kurumlarında ve okullarda birçok temel kavram çok eğlenceli kapsamlarla çocuklara kazandırılabilir. Özellikle kavramın tanıma düzeyinde öğretilmesi için, aynı kavramın farklı kapsamlarla sunulması gerekir. Gözlemci olan öğrencinin cevaplarının doğruluğu ya da yanlışlığı ile ilgili anında dönüt verilmeli ki çocuk kavramı doğru olarak öğrenip belleğine depolayabilsin.

2.2.5.2. Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi

İlkokula gelmeden önce çocuklar çevrelerinde somut örneği olan birçok kavramı sınıflama düzeyinde öğrenmiştir. Bazı soyut kavramlar lise yıllarına, hatta üniversite yıllarına kadar verilmez. Sınıflamanın başlangıç düzeyinde kavram öğretmede kullanılan ilkeler aşağıda açıklanmıştır. Bu ilkeler kullanılarak, öğrencilerin kolay bazı örnekleri sınıflandırmalarına rehberlik edilebilir (Senemoğlu, 2003: 521).

1.Öğrencilere kavramın en az iki farklı örneği ile çok kesin bir ya da iki örnek olmayanı verilmelidir. Verilen örnekler, kavramın en belirgin ve sınıfının orijinal özelliklerini tanımasını ve iki örneğin eşdeğer olduğu genellemesine ulaşmasını sağlar. Örnek olmayanlar da, örneğin bazı özelliklerini taşımakla birlikte, hangi özellikler bakımından örneklerden farklılaştığını göstermesi bakımından önemlidir.

2.Öğrencilerin örneklerle kavramın adını ilişkilendirmelerine yardım edilmelidir. Bu süreç, kavramın somut ve tanıma düzeyinde öğretimi için gerekli olmakla birlikte öğretmen, öğrencilerin kavramla ilgili ön öğrenmelerini hatırlamalarını sağlamalıdır.

3.Öğrencilerin, kavramın özelliklerini, özellikle de aynı düzlemde bulunan kavramlar varsa kavramı, diğerlerinden ayıran bir ya da iki kritik ifadelendirmelerine yardım edilmelidir. Öğretmen tümevarım yöntemiyle kavrama iki ya da daha fazla örnek vererek öğrencilerden kavramın özelliklerini tanıyıp söylemelerini isteyebilir. Öğrenciler kavramın adını ve özelliklerini bulamadıkları takdirde, öğretmen açıklamada bulunabilir. Sonra, tekrar öğrencilerden örnekler isteyebilir.

4.Öğrencilerin kavramı tanımlarına yardım edilmelidir. Sınıflamanın başlangıç aşamasında öğrencilerin kavramın tanımını yapması, çok gerekli değildir. Ancak, öğrenciler tanımda yer alan sözcükleri anlayarak kullandıkları takdirde gerçekten öğrenebilirler. Aksi durumda, tanımda yer alan sözcükleri anlamadan, sadece ezberlemek hem zor, hem de boşa zaman harcamaktır. Bu nedenle, kavramın tanımını öğrencilerin kendilerinin yapmasına yardım etmek önem taşır.

5. Öğrencilere, kavramın yeni örnekleri ve örnek olmayanları vererek onları, kavramı farklı durumlarda tanımaya ve sınıflamaya yönlendirilmelidir. Kavramın sınıflama düzeyinde öğrenildiğinden emin olmak için, kavramın ilk öğrenildiğinde verilen örnek ve örnek olmayanlardan farklı örnekler ve örnek olmayanlar verilmelidir. Öğrenci, bu yeni durumda da kavramın en az iki örneğini aynı sınıfa yerleştirebilmeli, örnek olmayanları da ayırt edebilmelidir.

6.Öğrencilere bilgilendirici dönüt verilmelidir. Öğrencinin, örneği doğru betimleyip betimlemediğini bilmesi, doğru betimlemedi ise neden hata yaptığını öğrenmesi, kavramı doğru öğrenmesini sağlayacaktır.

Çocuğun birçok kavramı, sınıflamanın başlangıç düzeyinde öğrenmesi ile gelişmiş sınıflama ve soyut düzeyde öğrenmesi arasında uzun zaman geçebilir. Ancak, sinir sisteminin yeterli olgunluk düzeyinde olması koşuluyla, yapılacak etkili bir öğretimle bu süre kısaltılabilir (Senemoğlu, 2003: 523).

2.2.5.3.Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi

Kavramı planlı bir şekilde öğretme, üst düzeyde kavram öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğretimin etkililiği iki temel faktöre bağlıdır (Senemoğlu, 2003: 523):

1. Soyut düzeyde kavram öğrenmeyi sağlamak için, kavramın sınıflamanın başlangıç düzeyinde öğrenilmiş olması gerekir. Kısaca, önkoşul öğrenmeler tam olmalıdır.

2. Kavram öğretiminde pek çok durumda test edilmiş, yedi temel ilke uygulanmalıdır.

Bu temel ilkeleri Senemoğlu, Klausmeier'nın(1985) açıklamalarından yararlanarak aşağıdaki gibi açıklamıştır(Senemoğlu, 2004: 524):

1. Öğrenciler kavram öğrenmeye hazırlanmalıdır. Gelişmiş sınıflama ve soyut düzeyde kavram öğrenmeyi sağlamak için öğrencileri kavramı öğrenmeye hazırlamak gerekir. Öğrencileri kavram öğrenmeye hazırlamak için şu yollar kullanılabilir:

a) **Öğrenciye kavram öğrenme hedefini benimsetme:** Öğrencilere, kavramı ezberlemeden, kendilerinin, örneklerden hareket ederek kavramın özelliklerini çıkaracakları, tanımını yapacakları ve bu kavramı nerelerde kullanacakları konusunda açıklamalar yapıldığı takdirde, öğrencilerin ilgi ve dikkatleri üst düzeyde kavram öğrenmeye yönltiler.

b) **Öğrencilere, öğrenecekleri kavram hiyerarşisini ve kavramlar arasındaki ilişkileri sunma; kavram haritasını yazma:** Kavram haritası, bilgiyi anlamlandırmada kullanılan bir örgütlenme biçimidir. Kavram haritası, bir kavramın alt kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik bir şekilde görmeye yardım eden bir semadır. Kavram haritası, bir kavram hiyerarşisinde öğrencinin kavramların yerlerini ve birbirleriyle ilişkilerini görmesine yardım ederek bilgiyi uzun süreli belleğe göndermede, anlamlı kodlama yapmasını ve bilgiyi geri getirmesini kolaylaştırır.

2.Öğrencilere kavram örnekleri ve örnek olmayanları sunulmalıdır. Kavram hiyerarşisinde, herhangi bir kavram öğretilirken, bir kavramın örneği, diğer kavramın örnek olmayanıdır. Bu durumda, kavrama örnek olmayanların seçiminde aynı düzlemdeki kavram örneklerinin verilmesi daha uygundur. Öğretmenler kavram örneklerini ve örnek olmayanlarını kendileri getirebileceği gibi, öğrencilerden de isteyebilir. Örneklerin kim tarafından getirildiği önemli değildir. Önemli olan hazırlıkların dersten önce tamamlanmış olmasıdır.

3.Öğrencilerin örnekleri ve örnek olmayanları tanımaları için strateji geliştirmelerine yardım edilmelidir. Öğrencinin örnek olan ve olmayanları tanıması için

strateji geliştirmesi ile öğrenci, örnekleri ve örnek olmayanları doğru tanımayı öğreneceğinden daha sonraları dışsal dönüt alma ihtiyacı azalacaktır.

4. Öğrencilerin kavramların adını ve özelliklerini kazanmaları sağlanmalıdır. Bu aşamada temel kavramın özellikleriyle ilgili diğerkavramların adları ve özelliklerinin öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanmalıdır. Öğretmenler, genellikle ünitenin başında bu amaçla anahtar sözcük listeleri verirler. Ancak verilen bu sözcük listeleri, temel kavramın tüm özelliklerini tanımlamaya yeterli olmalıdır.

5.Öğrencilerin kavramları tam olarak anlamaları sağlanmalıdır. Sunuş yoluyla öğretimin uygulandığı durumda, kavramı adlandıran sözcüklerin tanımı, genellikle öğretmenler tarafından yazılı ya da sözlü olarak verilir. Daha sonra kavram örnekleri ve örnek olmayanları sunulur. Böylece öğrencinin kavramın özelliklerini bulup çıkarması ve tanımlaması için fazla zaman harcanmadığı gibi, yanlış öğrenmeleri de engellenmiş olur. Kavramı tanımlamada kullanılacak sözcükler, çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır Kavramların adı olan birçok sözcüğün tanımları sözlüklerde yer alır. Ancak, sözlükteki tanımlar, kavramın özelliklerini açıkça belirlemeye yeterli değildir. Bu nedenle öğretmenler, konu alanıyla ilgili kaynaklardan kavramların özelliklerini belirleyerek tanımlarını yapmalıdırlar.

6. Öğrencilerin kavramları kullanmaları sağlanmalıdır. Soyut düzeyde öğrenilen kavramlar, kavram hiyerarşisinde bulunan diğerkavramlarla olan iliksileri anlamada, ilkeleri anlamada ve problem çözmede kullanılırlar. Öğrenciler birçok durumda kavramları kullanmaya hazır olabilirler. Hatta belirli bir konu alanının nasıl organize edilmesi ve öğretiminin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda kavramları kullanabilirler. Öğrencilerin, hemen tüm durumlarda kavramları kullanmaları beklenmemekle birlikte, öğrencinin kavramı belirli soyut düzeyde öğrenip öğrenmediğini görmek için kavramı belirli durumlarda kullanılması gerekir.

7. Öğrencilere dönüt sağlanmalıdır. Öğrenciler, kavramı sınıflama ve soyut düzeyinde tam olarak öğrenip öğrenmediğinden emin olmak ihtiyacındadır. Öğrencinin dışsal dönüte ne kadar ihtiyacı olduğunu, öğrencinin örnek ve örnek olmayanları ayırt etmede kullandığı kendi öğrenme stratejileri de belirler. Ancak, her ne olursa olsun öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi vermek, onu belirsizlikten kurtaracak ve öğrenmeyi sürdürmesini sağlayacaktır.

Özet olarak, gelişmiş sınıflama ve soyut düzeyde kavram öğretiminde şu basamaklar izlenmelidir(Senemoğlu, 2007: 530):

1. Öğrencileri kavram öğrenmeye hazırlama.
2. Kavramın örneklerini ve örnek olmayanları sunma.
3. Öğrencilerin örnekleri ve örnek olmayanları belirleyebilmeleri için strateji kazanmalarına yardım etme.
4. Öğrencilerin kavramların adlarını ve özelliklerini kazanmalarına yardım etme.
5. Öğrencilerin kavramları tam anlamalarına yardım etme.
6. Öğrencilerin kavramları kullanmalarını sağlama.
7. Öğrencilere dönüt verme.

Yukarıda kavram öğretiminde tümevarım ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımlarının bir kombinasyonu verilmiştir. Aşağıda ise, sadece "kural-örnek" olarak adlandırılan sunuş yoluyla kavram öğretimi örneklendirilmiştir.

Kural-örnek kavram öğretme stratejisinin dört temel adımını Senemoğlu (2003), Tennyson ve Cocchiarella'dan(1986) açıklamalarından yararlanarak aşağıdaki gibi ifade etmiştir(Senemoğlu: 2003):

1. Kavramın üst ve aynı düzlemde yer alan kavramlarla ilişkileri tanımlanmalıdır (kavram haritasını verme). Temel özellikleri belirlenmelidir.
2. Kavramın tanımı açıklanmalı ve temel özelliklerinin anlaşıldığından emin olunmalıdır.
3. Temel özellikleri somutlaştıran kavram örnekleri ve örnek olmayanları verilmelidir.
4. Son olarak kavramı adlandırmadan, kavram örneklerini ve örnek olmayanları karışık olarak sunulmalı ve öğrencilerden kavram örnekleri ve örnek olmayanları gruplandırmaları ve gruplandırmalarına teşkil eden özellikler açıklamaları istenmelidir.

2.2.6. Kavram Öğrenmenin Sınırlılıkları

Kavram öğrenme sürecinin ve öğretimle ilgili koşulların öğretmen tarafından anlaşılmamış olması, doğal olarak öğrencinin kavram öğrenmesinde ve kavram öğrenme becerisi geliştirmesinde güçlük yaratabilecektir. Bunun yanında, öğrencinin öğrenilecek kavramla ilgili ön bilgilerinin yetersizliği ya da yanlışlığı ve kavram

kargaşası, öğretmenin öğretim becerisi kavram öğrenmeyi zorlaştırmaktadır(Ülgen, 2004: 143).

Ülgen'e göre kavram öğrenmenin sınırlılıkları aşağıda ifade edildiği gibidir(Ülgen, 2004: 143–145):

Öğrenilecek Kavramla İlgili Ön Bilgiler: Öğrencilerin derste öğrenecekleri kavramla ilgili, önceden oluşturdıkları, orijinal kavramları vardır. Öğretim sırasında, öğrenci söz konusu kavramla ilgili bilgileri değerlendirirken, kendi oluşturduğu kavramı ölçüt olarak kullanabilmektedir. Ölçütteki yanlışlık nedeniyle, öğrenci söz konusu kavramı eksik, yanlış, ya da iki anlamlı olarak öğrenilebilmektedir. Yanlış öğrenilen bir kavramı düzeltme, yeni bir kavram öğrenmekten daha zordur.

Kavram Kargaşası: Kavram kargaşalığı çok olayla çok sözcükten oluşan bir benzerlik olarak görülmektedir. Bir kavram için bazen birden fazla sözcük kullanılırken, bazen de sözcük birden fazla kavram için kullanılmaktadır. Kavramlar tanımlanırken, evrensel ve kültürel düzeydeki kavramlardan söz edilmişti. Bilimde kullanılan kavramlar evrensel düzeyde kabul edilen kavramlardır. Evrensel düzeydeki kavramlar bir dilden başka bir dile tercüme edilirken, çoğu kez, birbirine benzeyen birden fazla sözcük ile edilmekte, bu arada bir sözcük birden fazla kavram için kullanılabilmektedir. Bu nedenle kavram kargaşası gözlenmektedir.

Öğretim Ortamının Yetersizliği: Öğrencinin kavram öğrenmesi ya da yanlış öğrendiği kavramı düzelterek yeniden öğrenmesi konusunda başarısı, büyük ölçüde öğretmenin öğretim becerisiyle ilgilidir. Genellikle okullarda kavramlar öğrencilere konferans yoluyla-anlatımla sunulmaktadır. Bazı öğrenciler sunulan bilgiyi tek bir bütün olarak görmektedirler ve öğretmenin önerisiyle, kitapta yazılanların olduğu gibi kabul edilmesini bir görev olarak düşünmektedirler. Böylelikle sunulan ya da kitaptan okudukları bu bilgileri, daha önce öğrendikleri ilgili bilgilerle şemalaştırmamaktadırlar. Sonuçta, kavramlar bellekte iki farklı anlamda kalmaktadır. Bazen bu durum, öğrencilerde çatışmaya yol açabilmektedir.

Ülgen'e(2004) göre yeni bir kavramı öğrenme ve yanlış öğrenilen kavramların düzeltilmesi konusunda spesifik olarak, öğretmen aşağıdaki konularda kendi kendini değerlendirmelidir:

- Öğrenciyi tanıyabiliyor muyum?
- Kavramı yapısal bir bütünlük içinde ayırtırdım mı?

- Öğrenilecek kavram için uygun malzemeler-örnekler hazırlayabildim mi?
- Kavramların örneklerini ardışık bir sıraya koyabildim mi?
- Örnekleri öğrenciye etkili bir biçimde sunabiliyor muyum?
- Öğrenciler ile iletişim kurmada yeterli miyim?
- Etkileşim sürecinde öğrenciyi izliyor, gerektiği zamanlarda ona destek verebiliyor muyum?
- Öğrencinin başarısını gerektiği zamanlarda destekleyebiliyor muyum?
- Kavram öğrenme faaliyetini, bir sonrasında öğrenilecek kavramla ilişkilendirerek sonuçlandırabiliyor muyum?
- Öğrencinin öğrenme sorumluluğunun farkında olmasına olanak sağlıyor muyum?

2.3. Kavram Yanılgıları

2.3.1. Kavram Yanılgıları Nedir?

Kavram yanılgıları, kişilerin olaylar hakkında bilimsel olarak tamamen yanlış olan fikir ve anlayışlardır. Kavram yanılgıları, kavram maskesi giymiştir, ancak maskenin arkasındaki kavram değil kavram görünümündeki yanılgıdır. Kavram yanılgıları, aynı olay ile ilgili gerçek kavramları gölgeler ve bulanıklaştırır, bu nedenle oldukça tehlikelidir. Bir konuda hiç bir kavrama ve bilgiye sahip olmamak, o konuda kavram yanılgısına sahip olmaktan çok daha iyidir. Birden çok problemin aynı ve tek düze yolla çözülmesi halinde veya öğrencilere problem çözerken düşünmek için yeterli süre verilmemesi durumunda kavram yanılgıları ortaya çıkar. Öğrencinin sahip olduğu bir kavram yanılgısını ortadan kaldırarak doğru kavramı kavratma, öğrencinin önceden edindiği yanlış fikirleri ve anlayışı bilinçaltından silmeyi ve doğru kavramı öğretmeyi içeren bir süreci gerektirir. Bu kolay bir iş değildir. Bir konuda hiç bir fikri olmayan bir öğrenciye o konuyu öğretmek kısmen kolaydır, ancak o konu hakkında farklı ve yanlış bilgiye sahip öğrencide istendik davranış değişikliğini sağlamak bir çırpıda yapılacak bir eylem değildir. Bu uzunca ve zahmetli bir süreci gerektirir. Bu süreçte öğretmen kadar ders kitaplarının da çok önemli bir rolü vardır. Ders kitaplarından, öğrencide yaygın olan kavram yanılgılarına dikkat çekerek bu kavram yanılgılarını giderici fazladan örnek ve uygulamalara yer vermesi beklenirken, maalesef, ders kitapları bazı

durumlarda değil kavram yanlışlarını giderici rol üstlenmeyi kavram yanlışlarının kaynağı durumundadır. İçerisinde hiç bir bilimsel hata ve kavram yanlışlığı barındırmayan bir ders kitabı dahi kavram yanlışlarını giderici önlemler almadığı ve uygun yöntemler üzerinde durmadığı için eleştirilmeli iken, incelediğimiz ders kitaplarının tamamına yakını bilimsel hatalarla dolu ve kavram yanlışlarına kaynak oluşturacak niteliktedir. Bu sadece Türkiye'ye özgü bir sorun değildir (<http://w3.gazi.edu.tr/~bgunes/files/kavramyanilgilari/giris.html>, 20.04.2008).

Kavram yanlışlığı (misconception), bazı sözlüklerde yanlış anlama olarak da geçmektedir ve kavramlamanın yanlış veya eksik yapılması demektir. Yukarıdaki açıklamaların hiçbir yerinde hata veya bilgi eksikliğinden dolayı verilen yanlış cevap diye bir şey söz edilmemektedir. Kavram yanlışlığı bir hata değildir veya bilgi eksikliğinden dolayı yanlış verilen cevap değildir. Kavram yanlışlığı zihinde bir kavramın yerine oturan fakat bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olması demektir. Hatalarının doğru olduklarını sebepleri ile birlikte açıklıyorlarsa ve kendilerinden emin olduklarını söylüyorlarsa o zaman kavram yanlışlığı var diyebiliriz. Yani bütün kavram yanlışlığı birer hatadır ama bütün hatalar birer kavram yanlışlığı değildir. Öğrencilerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerle yapılan araştırmalarda; Kathleen'e göre kavram yanlışlığı günlük yaşamdaki ve öğretim sürecinde yer alan deneyimlerimiz sonucunda kazanılan yanlış kavramlar olarak iki kategoride sınıflanmaktadır. Günlük yaşamda kazanılan kavram yanlışlığı, öğrencilerin sınırlı bilgileriyle duyuşsal bilgiler üzerinden mantıksal yorum yapmaları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretim sürecinde elde edilen kavram yanlışlığı ise bilimsel kavramların, formüllerin, terimlerin anlamlarının yanlış anlaşılması ve yorumlanması sonucu ortaya çıkmaktadır (Bilgin ve Geban, 2001: 372).

2.3.2. Kavram Yanlışlarının Genel Özellikleri

Kavram yanlışlarının genel özellikleri de aşağıdaki gibidir;

1. Öğrenciler derse, çoğunluğu doğal olaylara dayalı olmak üzere, çok sayıda ve çeşitli kavram yanlışlığına sahip olarak gelirler. Öğrenciler bu kavramları, karşılaştıkları olayları bilimsel yaklaşımdan farklı bir tarzda açıklamakta kullanırlar. Öğrenciler kendi aralarında herhangi bir doğal olay hakkında çok sayıda farklı görüşe de sahip olabilirler.

2. Kavram yanlışları yaş, yetenek, cinsiyet ve kültürel geçmişten bağımsızmış gibi görünmektedir. Bunlar inatçı bir şekilde öğrencilerin zihninde kalır ve genellikle de geleneksel öğretim yolu ile değiştirilemez. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları, çoğu kez, eski bilim adamlarının ve filozofların kavramları ile paralellik gösterir.

3. Kavramsal değişim sağlamak üzere tasarlanan öğretim stratejileri uygulandığında üç temel sonuç ortaya çıkmıştır:

i.) Bilimsel çevrelerin görüşü ile uyuşan kavramların oluşumunu kolaylaştırmada başarı sağlanmaktadır, ancak,

ii.) öğretim süresince gelişen farklı olaylar her zaman beklenen bilisel değişimleri sağlayamamaktadır ve son olarak,

iii.) öğrenciler testteki sorulara doğru cevap vermiş olsalar dahi çoğu kez sahip oldukları kavram yanlışlarını sürdürmektedirler.

4. Bilimsel kavramlar anlatılırken, çoğu kez, öğrencilerin bunları hemen anladıkları düşünülür. Ancak, öğretim süresince öğrencilerin kavram yanlışları sunulan bilimsel kavramlarla, tahmin edilemeyecek kadar büyük ölçüde etkileşerek istenmeyen olumsuz sonuçlar doğurabilir.

5. Öğrenciler aynı anda birbirleriyle çelişkili kavramlara sahip olabilir. Bu kavramlardan bazıları sosyal bilgiler derslerini sürdürmekte ve sorulan soruları cevaplamakta kullanılırken diğerleri okul dışında yaşanan olayları açıklamakta kullanılır.

6. Yıllarca sosyal bilgiler dersi almış olmalarına rağmen birçok yetişkin ve sosyal bilgiler öğretmeni öğrenciyken sahip oldukları kavram yanlışlarını sürdürebilmektedirler.

7. Kavram yanlışları her bir öğrencinin geçmişteki karmaşık kişisel deneyimine dayanmaktadır. Bu deneyimler; dünyayı gözlemlemek, kişisel kültür ve kullandıkları dil olabileceği gibi televizyon yoluyla öğrenme ve okulda alınan sosyal bilgiler dersi öğretimi de olabilir. Her bireyin kendine özgü bir geçmişi vardır, dolayısı ile diğer öğrencilerden farklı kavram yanlışlarına sahip olabilir (Güneş, 2008: 124).

Öğrenciler ilgili derslerine katılmaya başladıklarında doğru veya yanlış bir takım sezgi, önyargı ve hayat tecrübelerini de beraberlerinde getirirler. Bu durum kavramların doğrularının öğretimini güçleştirir. Bundan başka kavramların öğretimi aşamalarında

yapılacak bazı eksiklik, yetersizlik ve yanlışlıklarda kavramların yanlış öğrenilmesine yol açabilir. Öğrencilerin, derslerinin etkinliğinin artırılmasında kavram yanlışlarının önüne geçilebilmesinin önemi büyüktür.

Eğitim ve öğretim kavramlarının daha da önem kazandığı günümüzde bu kavramların önceki yıllara göre taşıdığı anlamlardan farklı şekillerde ifade edilmeye başlandığını görüyoruz. Eğitim biliminin geldiği nokta da artık eğitim ve öğretim, bireylerin var olan bilgiyi doğru bir biçimde değerlendirerek bu bilgiden hareketle üretkenliklerini işin içine katıp yeni bilgiler üretme süreci olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2005: 3).

2.3.3. Kavram Yanılgılarının Çeşitleri

Güneş ve Dünya'nın birbirine göre bağıl hareketi genellikle çocukluk çağında karıştırılır. Çocuklar büyüklerinden “Güneş doğuyor” ve “Güneş batıyor” gibi ifadeleri duyarak büyürler. Büyüklerinden duydukları ile kendi zihinsel modellerini oluştururlar. Okul çağına gelmeden önce Güneş'in hareket ettiği ve buna karşın Dünya'nın hareketsiz olduğunu düşünürler. Yıllarca bu düşüncelerle büyüyen çocuklar okul çağına geldiklerinde, öğretmenlerinden Dünya'nın, Güneş etrafında döndüğünü duyarlar. Dünyanın döndüğü fikrini zihinlerinden silmek istemiş olsalar da sanki Güneş'in döndüğünü gözlemlemiş olduklarını düşünürler. Bu kavram yanılgısından kolay kolay kurtulamazlar. Burada bir örneği verilen kavram yanılgıları genel olarak aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Yağbasan vd., 2005: 57):

2.3.3.1. Önyargılı Fikirler

Günlük deneyimlere dayalı popüler kavramlardır. Örneğin, çoğu insan yeryüzündeki suların akarsular halinde aktıklarını gözlediklerinden yeraltındaki suların da aynı şekilde aktıklarını düşünürler. Bu günlük yaşantıda karşılaşılan olaylardan çıkarılan önyargılı bir düşüncedir. Öğrencilerde özellikle ısı, enerji ve yerçekimi gibi konularda önyargılı fikirler çok yaygındır.

2.3.3.2. Bilimsel Olmayan İnançlar

Öğrencilerin, efsanevi öğretim gibi, bilimsel eğitim dışındaki kaynaklardan öğrendikleri bilgilerdir. Bu bilgilerden bazıları bilimsel bilgilerle çelişebilir ve öğrencilerde kavram yanlışlığına neden olur.

2.3.3.3. Kavramsal Yanlış Anlamalar

Öğrencilerin, öğretilen bilimsel bilginin, önyargılı olarak oluşturdukları ve bilimsel olmayan inanışları nedeniyle edindikleri bilgilerle çelişki ve çatışma oluşturmasını, başlangıçta fark edememeleri durumunda ortaya çıkar. Öğrenciler, bunun farkına vardıklarında, bu çelişki ve çatışmalarla başa çıkmak için yanlış zihinsel modeller oluştururlar ve bilimsel kavramlara karşı şüphe ile yaklaşır.

2.3.3.4. Konuşma Dilinden Kaynaklanan Kavram Yanlışlığı

Bir kelimenin bilimsel kullanımı ile günlük hayattaki kullanımının farklı olması durumunda ortaya çıkar. Örneğin “iş” kelimesi günlük hayatta çalışma hayatını ifade ederken fizikte “iş, bir cisme etkiyen kuvvet ile kuvvet sonucu cismin aldığı yolun çarpımı olan büyüklük” anlamında kullanılmaktadır.

2.3.3.5. Doğal Olaylara Dayalı Kavram Yanlışlığı

Genellikle erken yaşlarda öğrenilir ve yetişkin yaşlara kadar kavram yanlışlığı olarak zihinde kalır.

2.3.4. Öğrencilerin Kavram Yanlışlığının Tespit Edilmesi

Kavram yanlışlığını düzeltmeye yönelik çalışmaya başlarken öncelikle, öğrencilerin bireysel olarak veya sınıfın çoğunluğunun sahip olduğu kavram yanlışlığının tespit edilmesi gereklidir. Birçok araştırmacı, bilim adamı ve öğretmen tarafından değişik araştırmalar sonucu tespit edilmiş olan çok sayıda kavram yanlışlığı düzenlenerek konulara göre gruplandırılmıştır. Bu kavram yanlışlığının listesi istenirse, basit bir literatür taraması veya internet üzerinden arama sonucu, kolayca elde edilebilir (Yağbasan vd., 2005: 60).

Kavram yanlışlığı öğrencilerin bilimsel yöntemleri anlama biçimlerinde olabileceği gibi, onların bilimsel bilgileri organize etme tarzlarında da olabilir. Örneğin,

laboratuarda yapılan bir fizik deneyi başarısızlıkla sonuçlanabilir. Böyle bir durum öğrencileri hayal kırıklığına uğratabilir. Deneyleri önceden bilinen ve beklenen bir sonuca ulaşma yolu olarak gören öğrenciler, deneyin fikirleri ve hipotezleri test etme aracı olduğunu düşünemeyebilirler. Oysa bilim adamları için deneyin sonucu ne olursa olsun elde edilen sonuç değerlendirilmeli ve yorumlanmalıdır (Yağbasan vd., 2005: 60).

2.3.5. Kavram Yanılgıları Nasıl Ölçülmektedir?

Osborne ve Gilbert'e göre (1980) kavram yanılgıları öğrencilerin görmeye dayalı, konuşmaya dayalı ve yazmaya dayalı raporlarından ölçülür. Bir olayda öğrencinin araştırmacı tarafından gözlenmesi veya kameraya alınması görmeye dayalı ölçümdür. Konuşmaya dayalı ölçümler karşılıklı görüşmeyle (mülakat) olmaktadır. Bu metotta araştırmacı sorular sorar bu sorular resim edilmiş veya fotoğraflandırılmış bir olay hakkında olabilir veya hemen öğrencinin önünde yapılan bir gösterim hakkında olabilir veya bilgisayar ekranında gösterilen bir olay ile ilgili olabilir. Genelde öğrencilerden olayda ne olduğunu anlatmaları istenir veya kendilerine bu olayda belli bir kavramın nerede olduğu sorular veya belli bir kavramı ilgilendiren ve ilgilendirmeyen olayları seçmeleri istenebilir. Bu karşılıklı konuşmalar organizeli, yarı organizeli veya gelişigüzel olabilir

Yazmaya dayalı ölçümler genelde klasik veya objektif sorularla veya kavram haritalama metoduyla yapılırlar. Klasik sorularda öğrencinin bir problemi tartışması veya çözmesi istenir. Bunu yaparken öğrencinin kullandığı ilgili kavramların da tanımını yapmaları ve nasıl yaptıklarıyla birlikte niye yaptıklarının da detaylı bir şekilde yazılması istenir. Objektif sorularla genelde çoktan seçmeli sorularla kavram yanılgılarını ölçmek sürekli tartışılan bir konudur. Yukarıda bahis ettiğimiz kavram yanılgısı tanımından ve onu hata ve eksik bilgiden ayırt edememe özelliğinden dolayı çoktan seçmeli sorularla kavram yanılgısı ölçümünü doğru bulmamışlardır. Fakat özellikle büyük bir örnekleme uygulanmasının kolaylığından ve sonuçların kolayca analiz edilmesinden dolayı araştırmacılar çoktan seçmeli sorulardan vazgeçememişlerdir. Buna çözüm olarak ta iki-aşamalı veya üç-aşamalı çoktan seçmeli soruları önermişlerdir. Birinci basamakta normal başarı testi gibi bir olayın ne olacağı sorular. İkinci aşamada birinci soruya verdiği cevabın sebebi sorular. Üçüncü aşamada ise ilk iki soruya verdiği cevaptan ne kadar emin olduğu sorular. İlk iki sorulara isteyen

öğrencilerin yazması için birer şık boş olarak eklenir. Kavram haritama metodu ise kavramlardan ve kavramları doğru ve anlamlı bir şekilde birbirine bağlayan “bağlantılardan” meydana gelir. Öğrencileri kavramlar arasındaki ilişkileri düşünmeye ve oluşturmaya sevk edebilir.

(http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Fizik/Bildiri/t110d.pdf).

2.3.6. Öğrencilerin Kavram Yanılgıları ile Yüzleşmesi

Derste bir konuyu anlatmadan veya laboratuarda yeni bir deney yapmadan ya da bir etkinliği başlatmadan önce; ilgili konu, deney veya etkinlik ile ilgili olası kavram yanılgılarını araştırmak ve bunlar üzerinde düşünmekte yarar vardır. Öğrencilerin dikkat ve ilgisi bu kavram yanılgılarına çekilmeli ve olası yeni kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için derste sorular sorulmalı ve tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğrencilerde bu yollarla tespit edilen kavram yanılgısı çeşitliliği çoğu kez öğretmenleri şaşırtacak kadar fazla olabilir. Öğrencilerin sorulara vereceği cevaplar ve tartışma sırasında yapacakları açıklamalar öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde dinlenmelidir. Bir sınıftaki öğrencilerde yaygın olan kavram yanılgıları ve mümkün ise her bir öğrencinin sahip olduğu farklı kavram yanılgıları belirlenerek birkaç gün veya bir hafta sonra bu kavram yanılgılarının hala var olup olmadığı kontrol edilmelidir. Öğrenciler sahip oldukları kavram yanılgılarını değiştirmekte çok zorlanırlar, çoğu kez de açığa vurmazlar ve şiddetle doğruluğunu savunabilirler. Öğrencilerin kavram yanılgıları ile yüzleştirilmesi hem öğretmen hem de öğrenci için oldukça zor ve zaman alan bir süreçtir (Yağbasan vd., 2005: 62)

Bazı kavram yanılgılarını açığa çıkarmak için öğrencilerden bir cisim veya olayı açıklamaları veya soyut kavramlar için tasarım geliştirmeleri istenebilir. Örneğin atom hakkında öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek için öğrencilere “Atomu gözünüzle görme imkânınız olsa idi ne görmeyi beklerdiniz? Görmeyi beklediğiniz atomun şeklini çiziniz.” şeklinde bir soru yöneltilebilir. Öğrenci çizimleri atom hakkında sahip oldukları zihinsel modeli ortaya çıkaracaktır. Bu çizimlerden gerektiğinde tek tek öğrencilerle de konuşarak atom ile ilgili kavram yanılgıları kolayca tespit edilebilir. Bu çizimlerden değişik kavram yanılgılarını yansıtan örneklerle birlikte doğru modellere yakın örnekler de kullanılarak bir tartışma ortamı yaratılabilir (Yağbasan vd., 2005: 63).

2.3.7. Öğrencilere Kavram Yanılgılarını Gidermede Yardımcı Olma

Kavram yanılgılarının yaygın olduğu konularda geleneksel metot dışında modelleme etkinliklerine yer verilebilir: Modeller ve modelleme soyut kavramların zihinde daha somut bir şekilde canlandırılmasında oldukça etkili bir yöntemdir.

Ayrıca kavram haritaları kullanılabilir: Kavram haritaları öğrencilerin, bir konu ile ilgili düşüncelerini, sahip oldukları kavramları, kavramlar arasında kurdukları ilişkileri ortaya çıkaracağından oldukça etkili sonuçlar verebilir (Adıgüzel, 2007: 35).

Öğrencilerin kendi kavramsal çerçevelerini yeniden yapılandırmaları oldukça zordur. Kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik çalışmalar uzun bir süreç gerektirir. Bu süreçte yapılması gerekenleri Adıgüzel, Güneş(2004)’ten yararlanarak aşağıdaki gibi açıklamıştır(Adıgüzel, 2007: 35).

- Derste işlenen konu ile ilgili daha önceden tespit edilmiş olan en önemli kavram yanılgıları öğrencilerle paylaşılarak üzerinde tartışılmalıdır.
- Öğrenciler, ders konusu hakkında diğer öğrenciler ile tartışmaya ve bu yolla kendi kavramsal çerçevelerini test etmeye teşvik edilmelidir.
- Yaygın kavram yanılgılarını gidermeye yönelik simülasyon, model ve laboratuvar etkinlikleri tasarlanmalı veya oluşturulmuş olanlar kullanılmalıdır.
- Daha önce üzerinde durulmuş olan kavram yanılgıları bir hafta içerisinde yeniden gündeme getirilerek devam edenler üzerinde yeniden tartışılmalıdır. Öğrencilerin sahip olduğu kavramlarının geçerliliği için, bu kavramlar, belirli aralıklarla tekrar tekrar kontrol edilerek pekiştirilmeye çalışılmalıdır.

2.3.8. Kavram Yanılgıları Nasıl Düzeltilir?

Kavram yanılgılarının önlenmesine ilişkin olarak literatürde analogi, kavramsal değişim metinleri, benzeşim, kavram haritaları ve bilgisayar destekli öğretim gibi birçok yöntemin kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin; Coştu vd. (2002) yapmış oldukları “Kavram yanılgılarının giderilmesinde bilgisayar destekli rehber materyallerin kullanılması” adlı çalışmada, bilgisayar destekli öğretim yöntemini kullanmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulardan, hal değişimi konusu ile ilgili olarak, öğrencilerde var olan kavram yanılgılarını giderme ve öğrencilerin başarılarını artırma açısından, bilgisayar destekli hazırlanan materyalin düz anlatım metoduna nazaran daha etkili bir uygulama olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kavram yanılgılarının giderilmesi için,

öğrencilerin okuldaki eğitimleri boyunca kavramları anlamlı öğrenmeleri ve gerekli ise kavramsal değişimlerinin ders sırasında yapılması gerekmektedir. Anlamlı öğrenmede ise temel unsur; öğrencilerin eski öğrendikleri bilgileri yeni öğrendikleri bilgilerle birleştirmesidir. Bu yaklaşım “kuramcılık” teorisinin temelini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre öğrenciler, aktif olarak öğrenme sürecinin içinde olmalıdır ve kendi kendine bilgiyi kurmayı öğrenmelidir; fakat öğrencilerden daha önceki bilgilerinde kavram yanlışları varsa öğrenciler yeni bilgileri eski bilgiler ile birleştiremeyeceklerdir (Akt., Adıgüzel, 2007: 36).

Kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak için, kavram yanlışlarının nereden, hangi konuda meydana geldiğinin öğrenciye açıklanması gerekir (Chi ve Michelene, 2005). Konuşma dilinden ve doğal olaylardan kaynaklanan kavram yanlışları öğrenciler tarafından kolayca düzeltilebilir, ancak bilimsel olmayan inançları ve önyargılı fikirleri yıkmak öğretmen ve öğrenci için hiç de kolay değildir. Öğrencilerin doğal olaylara dayalı kavram yanlışları üzerine yapılan son çalımsalar göstermiştir ki öğrencinin zihnindeki yanlış model olayları bir şekilde açıklıyorsa bu kavram yanlışlarını gidermek mümkün değildir. Bu kavram yanlışları ısrarla zihinde kalmaya devam ederek öğrencinin yeni bilimsel kavramları öğrenmesini engellemektedir. Bu nedenle öğretmenlere kavram yanlışlarının giderilmesinde önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerdeki bu kavram yanlışlarını düzeltmeye kalkışmadan önce onların zihnindeki yanlış kavramlarla yüzleşmelerini sağlamalıdır. Bu bir anda olmaz, bir süreci gerektirir, bu süreçte öğretmenler tarafından yapılması gerekenler (Akt., Adıgüzel, 2007: 37):

- Öğrencilerin kavram yanlışları tespit edilmelidir.
- Öğrenciler arasında bir tartışma ortamı yaratılarak sahip oldukları kavram yanlışları ile yüzleşmeleri sağlanmalıdır.
- Bilimsel yaklaşım ve modellerle öğrencilere bilgilerin yeniden yapılandırılması ve özümsemesi için yardımcı olunmalıdır.

2.3.9. Kavram Yanlışlarıyla İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar

Çiftçi (2007) “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Atatürkçülük Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak hazırladığı ankette ilköğretim sosyal bilgiler 6.

sınıf programında yer alan Atatürkçülük kazanımlarının yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla 25 sorudan oluşan bir anket hazırlamıştır. Araştırmada, Kırşehir ili sınırları içerisinde sosyal bilgiler öğretmenlerine anket uygulanmış öğretmenlerin görüşleri yönünde açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda Atatürkçülük kazanımlarının cinsiyete göre değişmediğini, Atatürkçülük kazanımlarının mezun olunan lisans programına göre değişmediği, Atatürkçülük kazanımlarının meslekteki kıdeme göre değişmediği, Atatürkçülük kazanımlarının hizmet içi eğitim alanlarla almayanlar arasında ise anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Karadeniz (2008) *“İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramların Kazandırılma Düzeyi”* adlı çalışmada Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Atatürkçülük konulardaki kavramların 4. ve 5. Sınıf öğrencileri tarafından anlama ve kazanma düzeylerini araştırmasını amaçlamıştır. Araştırma Zonguldak ilinde 2006-2007 öğretim yılında belirlenen 7 ilköğretim okulunda eğitim-öğretim gören 367 öğrenci üzerinde yapılmış tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Atatürkçülük konularındaki kavramları öğrenme düzeyleri ile ilgili önemli sonuçlara ulaşılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin Atatürkçülük konularındaki tüm kavramları kazanma düzeyi % 73, 5. sınıf öğrencilerinin ise % 70 olarak bulunmuştur. Ayrıca Öğrencilerin Atatürkçülük konularındaki kavramları kazanma düzeyleri okullara ve ilçelere göre farklılık gösterdiği sonucuna da varılmıştır.

Çakmak (2006), *“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları”* adlı araştırmasında, ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki “nüfus ve yerleşme” konusunda, 6. sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerini belirleyip sahip oldukları kavram yanılgılarını tanımlamayı ve ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada veriler, biri köy, üçü merkez okul olmak üzere toplam dört ilköğretim okulundaki 191 öğrenciye uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin nüfus ve yerleşme konularıyla ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. İstatistikler sonucunda; veli eğitim durumlarına göre lise ve üstü okul mezunu olan velilerin çocuğu ile ilkokul mezunu olan velilerin çocuğunun başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı eğitim bölgelerindeki

okullara göre öğrencilerin başarı yüzdeleri arasında da yine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fark ortaya çıkmıştır.

Delen (2007) *“İlköğretim Ve Ortaöğretimde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”* adlı çalışmasında İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini tespit ederek belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara ilçelerinden; Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı ve Elmadağ ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel (45 ortaöğretim ve 49 İlköğretim okulunda; 70 Ortaöğretim öğretmeni ve 65 ilköğretim öğretmeni) 94 okuldan, toplam 135 İnkılâp Tarihi dersi öğretmeni çalışma kapsamı içinde yer almaktadır. Çalışma 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmıştır. İlköğretim ve Ortaöğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere ne tür çözüm öneri getirdiklerini belirlemek için tutum anketi uygulanmıştır. Veriler elde edildikten sonra, sonuçlar, problemlerin hangi alanda yoğunlaştığını belirleyip önerdikleri çözüm önerileriyle birlikte çalışmanın sonucunda verilmiştir.

Yılmaz ve Kurnaz (2006) *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeyleri”* adlı çalışmasında İlköğretim 8. sınıf kademesinde bulunan öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeyleri ve kavrama düzeylerinde nelerin etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırladıkları tutum ve başarı anketleri Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarından seçilen 18 ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Atatürk İlke ve İnkılâplarını öğrencilerin kavrama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; anne-babanın eğitim seviyesinin, anne-babanın mesleki durumunun ve anne-babanın aylık gelirlerinin öğrencinin kavramları öğrenmesinde etkili olduğu tesit edilmiştir.

Kaya (2006), *“İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Yer Alan Kavramların Öğrenilme Düzeyleri”* adlı araştırmasında, 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin kavramlarının öğrenilmişlik düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, 5 ilde, 30 okulda yapılmış ve 1625 kişiye uygulanan anket aracılığı ile elde edilmiştir. Öğrencilerin kavram öğrenmelerinde etkiye sahip

olduğu düşünölen “öğrencilerin evlerinde kendilerine ait odalarının olup olmadığı”, “öğrenci ailelerinin aylık gelirleri”, “öğrencilerin vatandaşlık dersi aldıkları öğretmenlerinin branşları”, “öğrenci annelerinin eğitim durumları”, “öğrenci babalarının mesleği”, “öğrenci annelerinin mesleği” faktörleri ile ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda “kendisine ait odaları bulunan öğrencilerin kendisine ait odası bulunmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu”, “maddi olarak yeterli gelire sahip aile öğrencileri, maddi yönden yetersiz gelire sahip olan aile öğrencilerinden daha başarılı oldukları”, “ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliğinden mezun olmuş öğretmenlerden ders alan öğrencilerin diğör branşlardan mezun olmuş öğretmenlerden ders alan öğrencilerden daha başarılı oldukları”, “annenin eğitim durumunun yüksek düzeyde olması öğrenci kavram öğrenmelerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu”, “öğrenci velilerinin mesleğinin öğrenci kavram öğrenmelerinde etkili olduğu”, sonuçları elde edilmiştir.

Keskin (2003), *“İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilere Tarih Kavramlarını Kazandırılma Düzeyinin Araştırılması”* adlı araştırmasında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde geçen tarih kavramlarının kazandırılma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda 5. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan tarih sel kavramların her ünite için ayrı ayrı hangi düzeyde kazandırıldığı ortaya konulmuştur. Araştırmada ayrıca; cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, öğretmenin mesleki kıdemi, anne-baba mesleği gibi değişkenlerin kavram kazanma düzeyine etkisi incelenmiştir. Keskin, “İslamiyet’in Doğuşu, Yayılışı ve Türkler” ünitesinde öğretilmesi ön görölen kavramların bilgi basmağındaki kalıcılık düzeyini anlamlı bulmuştur. Aynı çalışmada öğrenciler ön görölen kavramların yaklaşık beste biri kavrama basamağında kazanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin tarih kavram öğrenmelerinde etkili olmadığı ancak; ailelerin öğrenim durumu ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerinin ise tarih kavram öğrenmelerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Yazıcı ve Samancı (2003), *“İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları İle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri* adlı araştırmalarında, ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramlar hakkında öğrencilerin fikir, duygu ve düşöncelerini tespit ederek onların kavramları anlama düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler anket aracılığı ile elde edilmiştir.

Öğrencilere “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinden seçilen 30 kavram sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin %50’sinin ilk kez karşılaştıkları kavramlarla ilgili soruları cevapsız bıraktıkları, %20’sinin Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili çeşitli kavram yanılgılarına düştükleri tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi kavramları öğretilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri saptanarak öğretimin planlanması, soyut kavramları somutlaştırmaya yönelik yöntem ve tekniklerin, ders araç gereçlerinin kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

Bayazıtöğlu (1991), “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Öngörülen Kavramların Kazandırılma Düzeyi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı; ilkokulda Sosyal Bilgiler Programı’nda öngörülen kavramların öğrencilere hangi düzeyde kazandırıldığını belirlemektir. Çalışma sonucunda bilgi ve kavrama düzeyinde hedef davranışları kazandırmada verilmiş olan eğitimin başarılı olduğu belirtilmiştir. Ancak kalıcılığı sağlamada etkili değildir. Toplam erişi düzeyinde de verilmiş olan eğitimin başarılı olduğu belirtilmiştir.

2.4. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

2.4.1. İnkılâp Nedir?

İnkılâp kavramını tanımlamadan önce tarihin tanımını yapmakta yarar vardır:

Köstüklü(1998: 12)’ye göre tarih, geçmişteki olayları yer, zaman ve faileri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyen bir bilim dalıdır. Tarih bir bakıma geçmiş demektir. Geçmiş olmadan tarih olamaz.

Erden(Tarihsiz: 36)’e göre ise tarih, geçmişteki olayları inceleyen ve kayıt eden bir disiplindir. Bu disiplin, insanoğlunun geçmişte yaptığı eylemlerle ilgilenerek, geçmişteki olayları açıklamak ve bu olaylarla ilgili soruları cevaplamak için olaylarla ilgili bilgi toplar, olguları kaydeder ve bu bilgileri yorumlayarak sunar.

Yukarda yapılan tanımlara baktığımızda tarih, geçmişin yer ve zaman gösterilerek araştırılması ve sonuçlarının kayıt altına alınması olarak tanımlanabilir. Ayrıca tarih araştırmaları belge ve kaynaklarla ispatlanır.

İnkılâp kavramı ise, Ferit Develioğlu’nun Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat’inde; değişme, bir halden başka bir hale dönme, devrim şeklinde tanımlanmaktadır. Türk Hukuk Lügat’ine göre inkılâp; devlet eliyle memleketin içtimai hayatını ve müesseselerinin makul ve ölçülü metotlar ile köklü bir surette

yenileştirilmesi demektir. Bir taraftan halk hareketi olarak mevcut zor kullanarak yıkmayı ve sonra yıkılan düzen yerine yeni kurulan bir düzeni ifade eder(Kapıcı, 2002: 104). TDK' ya göre inkılâp; Toplum düzenini ve yapısını daha iyi duruma getirmek için yapılan köklü değişiklik, iyileştirme, devrim, reform olarak ifade edilir.

Atatürk'ün inkılâp kavramını tanımlaması ise, “mevcut müesseseleri zorla değiştirmek, Türk milletini son asırlarda geri bırakmış olan müesseseleri yıkarak milletin en yüksek medeni icaplara göre ilerlemesini temin edecek yeni müesseseleri koymuş olmaktır” şeklindedir.(Kapıcı, 2002: 105)

İnkılâp kavramının tanımlarının ortak noktaları göz önüne alınarak bir tanım yapılacak olursa; devlet ve toplum hayatında işlevini yitirmiş kurumları, kanunları hızlı ve köklü bir surette ortadan kaldırmaya ve yerlerini yenilerini getirmeye “inkılâp” denir.

2.4.2. Atatürk ve Atatürkçülük

Mustafa Kemal Atatürk; 1881 yılında Selanik'te doğdu, Türk tarihine adını altın harflerle yazdırdı, büyük bir devlet adamı, komutan, siyasetçi ve aydın bir insandır. Yeni Türk devletinin kurucusu olan Atatürk ülkemizin siyasal bağımsızlığına önem verdiği kadar kültürel bağımsızlığına da önem vermiştir. Atatürk öğrenim hayatına Semsi Efendi İlkokulu'nda başlamış ve düşünce temellerini de bu okulda atılmıştır. 1839'da başlayan Tanzimat Dönemi'yle birçok yeni okul açıldı. Bunlardan bir tanesi de Semsi Efendi İlkokulu'dur. Semsi Efendi; 1870'lerde İstanbul ve Selanik'te ortaya çıkan Usulü Cedit hareketiyle eğitim yapan bir okul kurar. Atatürk de bu okula babasının istememesine rağmen annesinin isteğiyle kaydoldu (Akyüz, 1995: 178).

Mustafa Kemal Atatürk ilkokuldan sonra Rüştiye'ye yazıldı. İlk başta Sivil Rüştiye'ye yazılmıştı. Askeri Rüştiye'de en çok etkilendiği öğretmeni matematik alanındaki Mustafa öğretmeniydi. Bilindiği üzere Atatürk'e Kemal ismini veren bu öğretmendi. Atatürk, Selanik Askeri Rüştiyesini büyük bir başarıyla bitirdi. Rüştiye'yi bitirdikten sonra Manastır Askeri İdadisine girdi (1895). Manastır, Makedonya'da kalabalık subay, asker topluluğunun bulunduğu çeşitli balkan uluslarının milliyetçi hareketlerinin etkili olduğu bir ordu ve vilayet merkeziydi. Atatürk İdadi yıllarında bulunduğu ortamdan fazlasıyla etkilendi ve fikir hayatının temelleri bu yıllarda atıldı. İdadi yıllarında ileride İttihat Terakki'nin ünlü hatibi olacak Ömer Naci ile tanıştı ve ondan etkilendi. Ömer Naci aracılığıyla edebiyat ve güzel konuşma sanatıyla

ilgilenmeye başladı; daha da önemlisi o dönemin muhalif aydın çevreleri düşünsel yetişmesinde belirleyici etkisi olan Namık Kemal'in eserlerini tanıdı. İdadi yıllarında kendini geliştirme olanağı buldu. Dönemin muhalif fikir adamlarını, siyasetçilerini, askerlerini tanıyarak olaylara bakış açısı değişip ufku açıldı (Kocatürk, 1999: 3).

Atatürk, Askeri İdadiyi bitirince İstanbul'da Mektebi Harbiye'ye yazıldı (1899). Böylelikle Atatürk, Makedonya'dan ilk kez ayrıldı. İmparatorluğun hararetli ve hareketli başkenti İstanbul'a geldi. Mektebi Harbiye'nin piyade sınıfına yazılan Atatürk, başkentte başarılı öğrenci olarak dikkat çekti. Osmanlı Devleti'nin çöküş yıllarından kaynaklanan düzensizlikler, padişahın baskıcı tutumu dönemim aydınları üzerinde önemli tepkiler oluşmasına neden oldu. Atatürk dönemin aydınlarını yakından takip etti. Gelişmelerden habersiz kalmadı. Atatürk, Harbiye yıllarında siyasette etkin olmamakla birlikte siyasete, sanata, edebiyata büyük ilgi duymaktaydı. Gelişmeleri yakından takip ediyor, olayları araştırıp kendine göre çözüm yolları arıyordu. Atatürk, 1902 yılında Erkânı Harbiye'ye girdi. Çok başarılı bir öğrenci olarak Erkanı Harp'ta Kurmay sınıfında dikkat çekti. Okul arkadaşlarıyla birlikte gazete çıkarttı. Gazetelerin büyük bir kısmını da kendisi yazdı. Erkânı Harbiye'de kendisiyle birlikte siyasal yaşamını etkileyecek olan İsmet İnönü, Ali Fuat Cebesoy, Fethi Okyar gibi önemli isimlerle tanıştı. Burada arkadaşlarıyla sık sık toplantılar düzenledi. Dönemim baskıcı iktidarını eleştirdiler. Bu durum hafiyelerce öğrenildiyse de herhangi bir cezaya çarptırılmadı. Kurmay subay olarak 1905 yılında Erkan- ı Harbiye'den mezun oldu. Harp akademisinin müdürü Rıza Paşa Atatürk'ün çalışmalarını amirlerin baskısına rağmen görmemezlikten geldi. Atatürk daha sonraki yıllarda kendisini yetiştirmesinde önemli yeri olan Namık Kemal, Ziya Gökalp, Tevfik Fikret, M. Emin Yurdakul gibi düşünür ve yazarları tanıdı. Daha da önemlisi Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu toplumsal olayları ve felaketleri gözlem ve teşhis etme şansına sahip oldu (Akyüz, 1995: 183).

Mustafa Kemal Atatürk, özellikle Trablusgarp Savaş'ındaki(Derne ve Tobruk) askeri başarısı onu yavaş yavaş halk arasında bir kahraman olarak görülmesini sağlayacaktır. Daha sonra patlak verecek olan I. Dünya Savaşında, özellikle Çanakkale Cephesinde göstereceği büyük başarı onun ileriki yıllarda önderlik edeceği kurtuluş Savaşında bir kurtarıcı olarak tanınmasını sağlayacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk, Kurtuluş Savaşındaki büyük başarısının yanında, ayrıca Kurtuluş Savaşı sonrasında gerçekleştireceği inkılâp hareketleri ile de ebedileşmiştir.

Türk Milletini saltanat yönetiminden kurtararak Cumhuriyet rejimini kurmuş; böylelikle, halkın kendi kaderini kendi özgür iradesiyle tayin etmesini sağlamıştır. Bununla yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin en büyük inkılâbını gerçekleştirmiş oldu. Ayrıca cumhuriyetin ilanıyla daha sonra yapılacak inkılâplara da ortam hazır hale getirilmiş oluyordu. Daha sonra siyasi, sosyal, kültürel ve hukuksal gibi birçok alanda yapacağı inkılâplarla Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşması yolunda ilerlemesi için öncü olacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün gerçekleştirdiği inkılâpların yanında, benimsemiş olduğu ilke ve fikirlerle de Türk milleti üzerinde derin bir etki uyandıracaktır. Klasik anlamda Atatürk'ün yaptığı inkılâp hareketlerinin düşünsel ve ideolojik boyutuyla savunulması veya benimsenmesi şekline kısacası Atatürkçülük veya Kemalizm denilmektedir.

Yapılan tanımlara göre; Türk milletinin bugün ve gelecekte tam bağımsızlığa, huzur ve refaha sahip olması, devletin millet egemenliği esasına dayandırılması, aklın ve ilmin rehberliğinde Türk kültürünün çağdaş uygarlık düzeyi üzerine çıkarılması amacı ile temel esasları yine Atatürk tarafından belirlenen devlet hayatına, fikir hayatına ve ekonomik hayata, toplumun temel müesseselerine ilişkin gerekçelere, fikirlere ve ilkelere Atatürkçülük denir. Diğer bir tanıma göre; Atatürk'ün düşüncelerini uygulamak, ülkülerini ve amaçlarını gerçekleştirmek, Türk toplumunun düzenini O'nun gösterdiği yönde biçimlendirmek, Türk yurttaşına ve ulusuna insanlık evreninde O'nun istediği değeri ve yüksekliği sağlamak, bu inancı güçlendirmek çabalarına Atatürkçülük denir (Merdanoğlu, 1999: 218).

Genel anlamıyla Atatürkçülük: Atatürk'ün düşünce ve uygulamalarından kaynaklanan, Türk Devleti'nin bağımsızlık ve bütünlüğünü, millî egemenliğini, kişi özgürlüğünü, çağdaş olmayı amaçlayan, akla, bilime ve gerçeğe dayanan, evrensel ağırlıklı, geleceğe yönelik, birbiri ile uyumlu amaçlar, uygulamalar ve ilkeler bütünü, Kemalizm(TDK)'dir.

Atatürkçülüğü herkes kendine göre algıladığı ve değerlendirdiği için Atatürkçülük tanımlarında farklılıklarla karşılaşmaktayız (Çeçen, 1999: 117). Doğrusu bu durum demokrasiyle yönetilen bir ülke için zenginliktir. Fakat Atatürkçülükle ilgili açıklamalar söz konusu olduğunda bu farklılık ortadan kalkmakta herkes Atatürk'ün açtığı yolda emin adımlarla yürüyen Atatürkçü olmaktadır (Ateş, 2004: 69).

Günümüz Türkiye'sinde Atatürkçülük her birey için farklı manalar ihtiva etmekte; kimi laikliği, kimi cumhuriyeti, kimi bağımsızlığı, kimi Atatürk inkılâplarını korumayı kimi ise Atatürk'ün izinden gitmeyi anlamaktadır. Fakat bunların hiçbirisi Atatürkçülük değil; yukarıda saydığımız maddeler Atatürkçülüğü oluşturmaktadır. Yani Atatürkçülüğün parçalarıdır. Parçalar bütünü ifade edemez. Parçaların hepsi birbirleriyle uyumlu bir şekilde birleşerek, Atatürkçülüğü oluşturur (Cevizoğlu, 1997: 7).

Atatürk'ün 6 ilkesi birbirinden bağımsız olmayıp birbirlerini bağlayan, tamamlayan bütünleşik ilkelerdir. Atatürk, ortaya koymuş olduğu ilkeler ile gençlerin sağlam bir kişilik kazanmasını istemiştir. Atatürk'ün bu altı ilkesine uygun sergilenmesi gereken kişilik özellikleri ise aşağıdaki gibidir: (Aşkun, 2000: 16–17).

Ulusçu Kişilik Özellikleri

- 1- Bağımsız düşünce ve tutum sahibi
- 2- Toplumsal yapıyı ve amaçlarını bilen
- 3- Geçmişi yadsımayan, ancak özleştirici gücü olan
- 4- Araştırmacı, gerçekçi, yaratıcı olan öykü mencilikten kaçınan
- 5- Ulusu temsil eden simgelere ve büyüklerine saygılı
- 6- Ulusun çıkarlarını koruyan ve geliştiren
- 7- Evrensel kültür ve görüş sahibi diğer uluslara saygılı
- 8- Tartışmaya açık, peşin yargılı olmayan
- 9- Cesaret sahibi, iş birliğine yatkın birleştirici
- 10- Geleceğe dönük amaçları olan ve bunları toplumsallaştırabilen

Devletçi Kişilik Özellikleri

- 1- Devletin toplum düzenin temeli olduğunu
- 2- Devletin çıkarlarını koruma ve geliştirme
- 3- Devletin toplumsal sorunluluğunu bilme
- 4- Milli, demokratik, hukuk, sosyal, laik çağdaş devlet anlayışını tanımak
- 5- Katı bürokrat davranışlardan uzak kalma
- 6- Devlet ilişkilerinde ussal davranış anlayışında olma
- 7- Dürüst, eşitçi, dengeli ve gerçekçi olma

- 8- Devletin yanında ona uygun toplumsal sorumluluk duygusunu taşıma
- 9- Toplumda devlete düşen başlıca görevler hakkında bilgili olma ve amaçlarını bilme
- 10- Devletin topluma bireyleri, diğer konum ve örgütleri ile devletlerarası ilişkilerde derin kültür ve sağduyu sahibi olma.

Laik Kişilik Özellikleri

- 1- Cumhuriyetçi, ulusçu, devletçi, halkçı, devrimci kişilik özelliklerini taşıma
- 2- Bireysel din ve anlayış biçimine sahip olma
- 3- Gelenekçi kalıpların dışında davranış biçimine sahip olma
- 4- Ulusal davranış alışkanlığı bulunma; bilimin üstünlüğünü ve kılavuzluğunu benimseme.
- 5- Başkalarının görüş ve düşüncelerine karşı hoşgörülü olma sabırlı davranma
- 6- Bağımsız düşünebilme
- 7- Uygarca tutum ve davranışları benimseyebilme
- 8- Peşin yargılardan uzak tarafsız görüş ve davranış özelliklerini taşıma
- 9- İnançları ıssallaştırabilme, ulusal niteliği olmayanları toplumsal davranışlarına sokma
- 10- Devlet ve diğer örgütlerinin işlerini basta din olmak üzere benzeri kurumların düşünce ve inanç sistemlerinin etkisi dışında görüp yorumlayabilme.

Halkçı Kişilik Özellikleri

- 1- Halka karşı saygılı ve kamuoyu duyarlılığına sahip çıkma
- 2- Halkın sorunlarını bilme ve kendi çapında çözme çabalarına katılma
- 3- Halka karşı eşitçi dengeli gerekçi tutum gösterebilme
- 4- Halkı sevme ve ona inanma
- 5- Halkı kültürüyle etkileşim sağlayabilme ve onun kültürüne katkıda bulunma
- 6- Halka karşı toplumsal sorumluluk duyma ve toplumsal bir kişilik geliştirme
- 7- Kişisel, grupsal, sınıfsal, örgütsel vb. amaçlar için halkı araç gibi kullanıp onu zor duruma sokarak çıkar sağlama anlayışından uzak kalması
- 8- Halkı bütün olarak görüp; çeşitli ırk, din, mezhep, meslek, sınıf vb. araçlardan bölme ayrıcalıklı tutum gösterme düşüncemi taşımamalı

- 9- Halka karşı dürüst olma, yalan söyleyip sahteci davranışlarda bulunmama
- 10- Birey, örgüt, kurum, yönetebilme ulus amaçları ile evrensel amaç ve davranışlar içinde belli kişilik özelliklerini taşıması.

Cumhuriyetçi Kişilik Özellikleri

- 1- Demokratik tutumlu
- 2- Özgür düşünce ve tutum sahibi
- 3- Adaletli ve barışçı
- 4- Erdemli ve uygar
- 5- Topluma ve kurumlarına saygılı
- 6- Yasalara uygun, disiplinli, dengeli, sabırlı
- 7- Hoşgörülü, insancıl
- 8- Kişi, örgüt ve toplum çıkarlarını dengeleyen

İnkılâpçı Kişilik Özellikleri

- 1- Cumhuriyetçi, ulusçu, devletçi, halkçı, laik kişilik özelliklerini taşıma
- 2- Baskıcı tepeden inme olmuyup, başkalarını anlayışla karşılama
- 3- Özgür düşünce ve davranış sahibi olma
- 4- Çağdaş tutumları benimseyebilme
- 5- Amaç ve eylemlerinde bilime temel atma
- 6- Davranışların gelişi güzel, duygusal, tehlikelere değil planlı tutuma dayandırma
- 7- Amaçlarını ve ulaşma yollarını önce belli araştırma süreçleri sorununu saptayabilme
- 8- Geliştirmeyi planlı ve araştırmaya dayanan değişme aşamalarından geçerek sağlamaya inanma
- 9- Araştırma değişme ve geliştirmeyi kesinlikle uyarlamada görebilme. Bunun için de branşlarında gelişmeyi inanç olarak asılayabilme gücünde İnanması
- 10-Gerek bireyde, gerek kurum veya örgütleriyle bütün toplumda devrim anlayışını devirmek “yıkma” çabalarına değil, sürekli ve asılamayı gelimse anlayışını içeren evrimleşme düşüncelerine bağlayabilme.

İyi eğitilmiş, milliyetçilik duygusuna sahip bir milletin varlığını inkılâpların ve cumhuriyetin yerleşmesinde ve yasamasında birinci şart olarak gören Atatürk, eğitim sisteminin ülke ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak yeni baştan kurulmasını ve bu eğitimin aynı zamanda toplumun bütün kesiminde yaygınlaştırılmasını gerekli görmekteydi. Bu nedenle milli eğitim politikasını 3 ana temele yöneltmiştir.

Bunlar;

- 1- Milli kültür birliğinin kazandırılması,
- 2- Vatandaşlık eğitiminin ve ilköğretiminin yaygınlaştırılması,
- 3- Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi.

Bu hedeflere ulaşabilmek için ansiklopedik bilgileri ezberletmeye dayalı eğitime karşı olduğu, teori ile uygulamayı bütünleştiren bir eğitim programını takip etmeye çalıştığı inkılâp ve söylevinden net olarak görülebiliyor (Yel, 2000, 109)

2.4.3. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Tarihsel Gelişimi

Özellikle XV. yüzyılın ikinci yarısı ile XVI. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren dünya üzerindeki değişimin odağı Avrupa olagelmıştır. Rönesans'la mevcut skolâstik düşüncüyü bertaraf ederek yerine pozitif felsefeyi hâkim kılmak için çalışan Avrupa, Reform hareketleri ve Protestanlığın ortaya çıkışıyla düşüncesini Hıristiyan dininin tasallutundan kurtararak sekülerleşme sürecine girmiştir(Doğan, 2006: 8)

1774 Amerikan Hürriyet Beyannamesi belki de mekân olarak Kıta Avrupa'sı dışında gelişen tek hareket gibi görünse de kaynağındaki kültürün ayniyeti fark edilir. 1789 Fransız İhtilali, Dünyaya hürriyet, eşitlik, insan hakları ve milliyet duygularını yayarken, milliyet duygusunun bir uzantısı olan uluslara ait devletlerin oluşturulması arayışını ortaya çıkarmıştır. XIX. Yüzyılda İngiltere'nin öncülüğünde gelişen Sanayi İnkılâbı belki farkında olmadan Avrupa toplumunun uluslaşma sürecine katkıda bulunmuştur. Artık dünyada Avrupa merkezli değişimin bir sonucu olarak gelişen uluslaşma cereyanı ile imparatorluklarla“tebaa” adını taşıyan topluluklar “vatandaş” hüviyetine sahip olmuşlardır(Doğan, 2006: 8).

Türkiye'de de Cumhuriyet'e geçişle birlikte ümmet yapısına sahip toplumdan modern-ulus topluma; çok milletli/topluluklu, çeşitli dilli, çok kültürlü ve farklı etnik yapıdaki imparatorluk idaresinden, modern-ulus devlete bir geçiş yaşanmıştır. Bu ders

ile, dışarıda özellikle Avrupa’da yükselen totaliter rejimlere karşı Türk gençliğini korumak ve onları Cumhuriyet ideallerine bağlamak, cumhuriyet ile birlikte gündeme gelen inkılap anlayışını onlara benimsetmek Osmanlı’nın, ümmet anlayışına dayalı ideolojik yapısının terk edilerek, yerine milli ve laik temellere dayalı bir yönetim biçiminin egemen kılınmasını sağlamak, ayrıca dış dünyadaki diğer rakip ulus-devlet ideolojilerine karşı Cumhuriyet’in kendi ulus-devlet ideolojisinin egemenlik ve nüfuz alanını korumak amaçlanmıştır(Saray ve Tosun, 2005: 2).

Ülkemizde cumhuriyetin kuruluşuyla, resmi tarih tezinin uzantısı şeklinde düzenlenen müfredat ve ders kitaplarında Tarih öğretiminin ihdasının, 1929 yılında Mustafa Kemal’in direktifleri ile 1930 yılında Türk Ocağı bünyesinde kurulan “Türk Tarihini Tetkik Cemiyeti’ni” bir yıl içinde oluşturduğu komisyonun kaleme aldığı kitapla gerçekleşmeye başladığını görüyoruz. 605 sayfalık “Türk Tarihinin Anahatları” kitabı kısa sürede basılarak yurttaşlara tarih bilinci kazandırmak gayesini gütmüşse de yapılmış hatalar sonucunda ilim çevrelerinden pek onay görmemiştir. Kitabın sadece son sayfasının Türkiye Cumhuriyeti Tarihine ayrıldığı görülmüştür. İlk Anayasanın kabulünden yaklaşık yedi yıl sonra yazılmış ve son beş yılda önemli inkılâpların yapılmış olmasına rağmen bu tarihi sürecin bir sayfaya sıkıştırılmış olması, ne kadar acele yazıldığını ortaya koymuştur (Behar, 1982: 114).

Türk Tarihinin Anahatları’ndan sonra 4 cilt olarak çıkartılan “Tarih III” ders kitabının 4. cildi tamamen Türkiye Cumhuriyet’i Tarihine ayrılmıştır. İki kısımdan oluşan bu kitabın birinci kısmında Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu, ikinci kısmında ise İstiklal Harbi’nden sonraki İnkılâp ve Islahat Safhaları başlığı ile yapılmış inkılâplar ele alınmıştır (Behar, 1982: s.114). I. Dünya Savaşı sonrası Osmanlı Devleti’nin durumu ile başlayan kitap Milli Mücadele Dönemi, savaş sırası dış siyasal ilişkileri, toplumsal ve hukuksal laikleşme süreci ile yeni değişimlerin beraberinde şekillenen devlet-toplum düzeni ana hatlarıyla gösterilmiştir. Kitabın en belirgin özelliği Cumhuriyetin tarihini, basım yılı olan 1931’e kadar uzanan son gelişmeleri de yansıtacak şekilde değerlendirmiş olmasıydı (Arslan, 1994: 296).

Genç kuşakların inkılâpları daha iyi anlaması, yeni rejimi benimseyerek sahiplenmesi amacıyla diğer ulusların ideolojik tavırları ile yapılmış inkılâpların mukayeseli, üniversite düzeyde derslerin verileceği “İnkılâp Enstitüsü” 1933 yılında kurulmuştur. Buna göre, Reşit Galip’e göre, yeni üniversitelerin en birinci vasfı,

milliliği ve İnkılâpçılığıdır Türk inkılâbının ideolojisini yeni üniversite işleyecektir. Bu maksatla kurulan Türk İnkılabı Enstitüsü hukuki, siyasi, adli, içtimai, iktisadi ve mali sahalarda ve umumi surette milli kültür sahalarında Türk İnkılâbını doğuran sebepleri, Türk inkılâbının ana unsurlarını, prensiplerini, İnkılâptan doğan Türk istikbalini her safhasında tetkik edecektir (Halıcı, 2004: 413)

Dersi verecek kimseler için dört kişilik kadro tahsis edilmiştir. Bu kadrolardan birincisine Türk İnkılâbının siyasal tarihini anlatması için Yusuf Hikmet Bayur ve yardımcısı olarak Doçent Enver Ziya Karal ; İkinci kadro Türk İnkılâbı'nın dünyadaki diğer inkılâplarla mukayesesini ve hukuki boyutunu ortaya koyması için Mahmut Esat Bozkurt ve yardımcı olarak Doçent Yavuz Abadan ; üçüncü kadroya inkılâpların ekonomik yönünü ele alan ,Yusuf Kemal Tengirşenk ile yardımcısı Doçent Ömer Lütfü Barkan ; dördüncü kadroya ise dünyadaki siyasi partiler ile siyasal sistemlerin içinde Türkiye'deki siyasal hayatı değerlendiren Recep Peker ve yardımcı olarak Doçent Hıfzı Veldet Velidedeoğlu'nun getirildiğini görüyoruz (Gömcü, 2006: 15)

İlk ders 4 Mart 1934'de Reşit Galip'in teklifini çağrıştırırcasına İstanbul'da verilmiştir. 20 Mart'ta da İsmet İnönü'nün açılış konuşmasına binaen Ankara Halkevi'nde verildiğine şahit oluyoruz. Bütün bu konferansların notları sonradan “İnkılâp Enstitüsü” tarafından kitap haline getirilerek öğrencilere sunulmuştur. Tarih III kitabının dördüncü cildi ile ortaöğretime konulan bu dersler aynı yıllarda, üniversite son sınıfta okutulmak üzere zorunlu hale getirilmiştir. İnkılâp Tarihi derslerinin ortaya çıkmasını, kısa zamanda gelişerek bu kadar önemsenmesinin sebepleri nelerdir? Niçin çıkışından birkaç yıl içinde zorunlu hale getirilmiştir(Doğan, 2006: 12).

1930'lu yıllar için derslerin çıkış noktası Avrupa'da yükselen totaliter rejimlere (Faşizm, Nazizm ve Bolşevizm) karşı gençlerimizi korumak ve onları Cumhuriyet idealine bağlamak, (Toprak, 1997: 19), diğer rakip ulus-devlet ideolojilerine karşı kendi ulus-devlet ideolojisinin egemenlik ve nüfuz alanını korumak(Berktaş, 1997: 29) olarak tespit edilse de genel anlamda ilk verildiği tarihten günümüze kadar Milli Mücadele sonucu kurulan yeni devletin ideolojik örgüsünü topluma benimseterek yayma projesine bir aracı olarak ortaya çıkmıştır (Arslan, 1994: 295). 1981 yılındaki müfredat daha açık bir ifade ile öğrencilere Atatürkçülük felsefesinin gereklerini bir davranış haline getirecek durumda yetiştirilmesi (M.E. B. Ortaokul Programı, 1995: 199) amaçlanmıştır. Hatta 1942 yılında o zamana kadar üniversitelerin son sınıflarında

okutulan derslerin “İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi” adı altında verilmesinin kararlaştırılması amacı ortaya koymaktadır(Akt.: Doğan, 2006: 12).

Zaman içerisinde İnkılâp Tarihi derslerinin muhtevalarında dönemin iktidar sahiplerinin etkilerini yayınlanmış ders kitaplarından tespit etmek mümkündür. Devrin iktidarına hâkim olanların fikirleri doğrultusunda derslerin şekillendiğini söyleyebiliriz. Zaten özellikle 1930’lu yıllardaki ders veren kadronun Milli Mücadele ve devrim sürecini aktif olarak yaşayan, rejimin kuruluşuna katkıda bulunmuş kişilerden olması (Aybars, 1994: 287) durumu açıklamaktadır. Özellikle ders kitaplarında devrin tek partisi olan CHP’nin her zaman popülaritesini korumak için yoğun bir propaganda yaptığı ayırt edilebilir. 1934’te 4 cilt halinde çıkan “Tarih III” kitabının Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihini işleyen son cildinde 1924’te yasal olarak kurulmuş ve kısa sürede kapatılmış Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası “Hilafetin ilgasından sonra şahsi mevki hislerinden, menfaatperest endişelerinden, Türk milletinden hakiki ruhunu yüksek anlayışını tanımamaya giden sebepler altında toplanan yeni bir muhabbet cereyanı” olarak nitelendirilmiştir (Tarih III, 1934: 187- 189) Kitabın ilerleyen bölümlerinde muhalif parti ve genel muhalefet tutucu gerici, dinci çevrelerle işbirliği yapmakla suçlanmıştır (Behar, 1982: 116).

İnkılâp Tarihi derslerinin daha kapsamlı hale getirilmesi için 1942 yılında Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü kurulmuş ve her yüksek tahsil gören öğrencinin okuması gereken bir ders haline getirilmiştir(Baykara, 1994: 34).

Tek parti dönemini 14 Mayıs 1950’de son bulmasıyla iktidara hâkim olan Demokrat Parti’nin mevcut rejimi, inkılâpları anlatan müfredatın mantalitesinde herhangi bir sapma yapmaksızın bazı ekleme bölümlerine kendi iktidarına sağlamlaştırma yoluna gittiği gözlemlenir. 1944’te Enver Ziya Karal’ın kitabının ardından yayınlanan Enver Behnan Şapolyo’nun yazdığı “Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918–1950” isimli kitapta DP’nin iktidara gelmesi kansız ihtilal olarak nitelendirilirken “II. Dünya Savaşı’nın doğurduğu pahalılık ve sefalet ortamının halkı ezmesi sonucu ortaya çıkan demokrasi bilincinin Tek Parti ve Milli Şef yönetimine nefret duyguları uyandırarak halkın iktidara cephe almasına neden olduğu” (Arslan, 1994: 299) vurgulanmıştır. Yine aynı kitapta Akhisar Cephesi başarısının Celal Bayar ve Galip Hoca’ya atfedirilip İsmet İnönü’nün devre dışı bırakılması bunlara örnek teşkil etmiştir.

27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi ile iktidarı ile geçirenler en kısa zamanda kitaptaki bütün bu bölümleri çıkarmışlar, sınavlara dâhil etmemişlerdir (Behar, 1982: 113–114).

27 Mayıs ihtilalinden sonra dersin adı ‘‘Türk Devrim Tarihi,, olarak değiştirilmiştir. 1960’dan itibaren gençliğin farklı siyasal ideolojiler etrafında kümelenmeleri bu derslerin misyonunu yerine getiremediği eleştirilerinin yapılmasına neden olmuştur.

Türkiye’nin geçirdiği tarihsel sürece paralel olarak, tarihin bireyin ve toplumun ilgisini çeken bir bilim olması yanında devleti ve siyasal iktidarlara da ilgilendiren bir alan olması dolayısıyla İnkılâp Tarihi dersi sık sık müdahalelere maruz kalmıştır. 12 Eylül 1980 hareketinden sonra, dersin ismi ‘‘Türk İnkılâp Tarihi,, olarak değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan özel bir komisyon müfredatı yeniden düzenlemiş ve bu çerçevede üniversite ve lise düzeyine göre yeni bir kitap hazırlatılmıştır (Erdaş, 2006: 17-19).

İnkılâp Tarihi derslerinin ilk oluştuğu tarihten günümüze en büyük değişimin 12 Eylül 1980 hareketi ile gerçekleştiği görülmektedir. Hareketin lider kadrosu hemen harekete geçerek, Atatürkçü düşünceye bağlı bir gençlik yetiştirmek için Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretimini yeniden düzenlemiştir. İlköğretimin 8. sınıftan başlayarak üniversitelerin son sınıfına kadar zorunlu hale getirilmiştir. Ancak, bu dersin amaçlarının daha iyi gerçekleştirebilmesini sağlamak için diğer ders programlarında da öğrencileri Atatürk’e bağlayıcı esaslar üzerinde durulması kararlaştırılmıştır. Netice itibarıyla yeni düzenlemeler yapılarak Atatürk İlkeleri ve Türk Devrimi ile ilgili yaklaşımlar hemen hemen bütün derslerin konularını kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Yılmaz, 2005: 6).

Günümüzde ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarındaki değişiklikler ilköğretim ‘‘Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük’’ dersinin programını da etkilemiştir. Programda günümüz öğrenci merkezli eğitimi esas alan önemli değişiklikler yapılmıştır. 17.04.2006 Talim Terbiye Kurulu Kararıyla Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi yeni bir boyut kazanmıştır (meb.gov.tr/prog-giris).

2.4.4. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Amaçları

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amaçlarını açıklamadan önce 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları'nı açıklamakta fayda vardır.

Madde 2'e göre Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Dünya genelinde ve toplumumuzda gençlerin tarih bilincine sahip olarak yetiştirilmesine önem verilmektedir. Bunun başlıca nedeni ise; birincisi tarih bilincinin insanların yaşamları boyunca vaziyet alışlarını ve hareketlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olması, ikincisi tarih bilincinin oluşumunun toplumca ve özellikle de örgün eğitim kurumlarınca etkilenebilir olduğunun kabul edilmesidir (Tekeli, 1998: 29).

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Genel Amaçları; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Atatürk'ün üstün askerlik, devlet adamlığı ve inkılâpçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek alır.

2. Millî Mücadeleden hareketle, Türk milletinin özgürlük, bağımsızlık, vatanseverlik, millî birlik ve beraberlik anlayışı ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini kavrar.

3. Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılâbının tarihi anlamını ve önemini kavrar.

4. Dönemin ağır şartları dikkate alınmak suretiyle, Türk inkılâplarının büyük güçlüklerle rağmen gerçekleştirildiğini kavrar.

5. Türk Millî Mücadelesi ve İnkılâbının, millî ve milletler arası özelliklerini kavrayarak, başka milletlerce de örnek alındığını fark eder.

6. İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

7. Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

8. Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur.

9. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

10. Ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini Atatürk İlke ve İnkılâplarının oluşturduğunun bilincine varır.

11. Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olur.

12. Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar.

13. Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

14.Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceriler kazanır.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile genel olarak gençlerde Türk inkılâbının temel felsefesine, Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve İnkılâplarına yönelik olumlu tutum kazandırmak hedeflenmektedir (Safran, 2004: 112). Günümüzde İnkılâp tarihi dersleri ilköğretimden yüksek öğretime kadar çeşitli dönemlerde zorunlu olarak verilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında siyasi, tarihi, sosyal ve kültürel problemlerin yönlendirilmesi ve Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişin doğurduğu zorlukların doğal sonucu olarak tarih öğretimi, Avrupa merkezli milli bir yaklaşımla aynı doğrultuda planlanmış ve bunun için eğitime yönelen tarih, rejimin siyasal niteliğini, tarih öğretimi ve eğitimi çevresinde üslanarak İnkılâp Tarihi adı ile Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır (Yılmaz, 2004: 1).

Bu ders ile dışarıda özellikle "Avrupa'da yükselen totaliter rejimlere karşı Türk gençliğini korumak ve onları Cumhuriyet ideallerine bağlamak, Cumhuriyet ile birlikte gündeme gelen inkılâp anlayışını onlara benimsetmek amaçlanmıştır (Toprak, 1998: 19).

Bu amaçlar doğrultusunda tüm eğitim sisteminde ulaşılmak istenen hedefler konusunda sosyal bilimlerin etkin bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede sosyal bilgiler, tarih ve vatandaşlık bilgisi dersleri ülkenin siyasal felsefesine bağlı olarak eğitimin siyasal karakterli amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir işlevini yerine getirmektedir. Cumhuriyet döneminde uygulamaya konulan Türk Tarih Tezi, Türk eğitim sisteminde yer alan derslerin amacını, niteliğini ve içeriğini etkilemiştir (Yılmaz, 2005: 3).

İnkılâp tarihi dersleri hangi kademedede okutulursa okutulsun temel iki amaç merkezinde yapılandırıldığı görülmektedir. Sözü edilen amaçlar; tarih şuuru ve vatandaşlık şuuru kazandırma amaçlarıdır. Vatandaşlık şuurunun, tek başına ferdin ve devletin hak ve sorumlulukları çizgisinde tutulması halinde vatandaşlık şuuru kazandırmak amacı, oldukça sınırlı fakat müstakil bir boyut oluşturmaktadır. Ancak devlet ve fert etkileşimini tarihi süreç içerisinde yetiştirerek devlet fert münasebetinin ve hatta bağımlılığın süreklilik ve değişimini incelemek ve değerlendirmek söz konusu olduğunda vatandaşlık şuurunu geliştirme açısından temel ve uygun bir zemin teşkil ettiği açıkça görülecektir (Emiroğlu, 2006: 98).

Ülkemizdeki öğrencilerin tarih bilincine ve vatandaşlık bilincine ulaşım ulaşamadıkları veya ne kadar ulaştıkları ile ilgili önemli bir araştırma olan “Avrupa Gençlik ve Tarih Projesi”nde yaklaşık 30 ülke yer aldı. Bu ülkelerde gerçekleştirilen projede Türkiye’de gençlerin sorulara verdikleri cevaplar tarih bilinci ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Öğrencilere sorulan; “Sizce Türk tarihini öğrenmenin gerekliliği aşağıdakiler ne kadar temsil eder?” sorusuna verilen cevaplar tablo 1’de gösterildiği gibidir(Tekeli,1998: 199).

Tablo 1. Türk Tarihini Öğrenmenin Gerekliliği.

Konular	Ortalama	St. Sapma
A) Türk tarihindeki kahramanlıkları ve zaferleri	3,43	1,12
B) Üniversite giriş sınavı için	2,91	1,27
C) Kendi kimliğini oluşturmak için	3,71	1,12
D) Geleneklerimizi, geçmişimizi, dinimizi öğrenmek için	4,24	0,93
E) İnsanın, toplumun gelişimini ve değişimini anlamak için	3,98	0,93
F) Dünyü ve bugünü anlayıp geleceği yönlendirmek için	4,38	0,93
G) Dünyada Türkiye’nin yerini belirleyebilmek için	3,85	1,08

Tablo 1’den de anlaşıldığı gibi araştırma sonuçlarına baktığımızda, Türkiye’deki öğrencilerin günü anlama, geçmişi yorumlama ve geleceğe yönelme açısından modernitenin tarih bilincine uygun bir bilince sahip olduğu söylenebilir.

Aynı araştırmada öğrencilerin Türkiye tarihi bağlamında değişik tarih alanlarına ilgilerinin ne olduğu sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlarda ortalaması en yüksek olan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ortalamasıdır.

Tablo 2.Tarih Derslerinde Öğrencinin İlgi Duyduğu Dönemler.

Konular	Ortalama	St. Sapma
A) İslam Tarihi	3,88	1,16
B) B. Selçuklu ve A. Selçuklu Tarihi	3,41	1,08
C) Anadolu Beylikleri Tarihi	3,09	1,13
D) Osmanlı Tarihi	4,12	1,05
E) Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	4,29	0,96
F) Avrupa Tarihi	2,98	1,15
G) Eski Çağ Tarihi	2,86	1,27

Yukarıda tabloyu analiz eden Tekeli öğrencilerin ilgilerinin günümüze yaklaştıkça, öte yandan kendi kimlikleriyle özdeşleştikleri dönemlerde artmakta olduğunu vurgulamıştır (Tekeli, 1998: 203). Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi önem kazanmaktadır.

Devletlerde insanlar gibidirler. Doğarlar, büyürler ve ölürlür. Ancak, şüphesiz bütün devletlerde tıpkı insanlar gibi mümkün olduğu kadar uzun süre, hatta sonsuza kadar yaşamak isterler. Durum böyle olunca, Türkiye Cumhuriyeti Devleti de doğal olarak, Atatürk'ün deyiimi ile sonsuza kadar yaşamak, daha doğrusu kendisini sonsuza kadar yaşatacak nesiller yetiştirmek ister. Dolayısıyla eğitimin her aşamasında okullarda, benzer adlarla okutulan derslerle, öncelikle Cumhuriyet rejimini benimsemiş, daha sonrada, onu geliştirmek ve yüceltmek için çalışacak ve mücadele edecek bireyleri, nesilleri yetiştirmeyi amaçlar (Dönmez, 2006: 165).

“Tarih Bilinci ve Gençlik” kitabında Tekeli Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaşlaşması projesi hakkında öğrenci görüşlerini analiz ederken öğrencilerin yaklaşık yüz elli yılı aşan modernleşme sürecini benimsedikleri, Atatürk İnkılâplarını önemseyen, değer veren bireyler olduğunu vurgulamıştır. Ancak yine Tekeli tarafından bu tarih bilincinin oluşmasında ülkemizdeki tarih eğitimin tek belirleyici olmadığını, yaşamdan gelen diğer sosyalleşme kanallarında çok etkili olduğu gerçeğinin de unutulmaması gerektiği vurgulanmıştır (Tekeli, 1998: 209–216).

2.4.5. İlköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programlaması ve Öğretimi

İlköğretim kurumlarında uygulanan İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, program Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi müfredat programı olarak; 1981 tarihinde uygulamaya konulmuştur (MEB, Tebliğler Dergisi, 1981: 205–210).

1982 tarihinde dersin ismi Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük şeklinde değiştirilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1982). 1982 yılında başlatılan ve 1986 tarihinden itibaren de sistemli bir şekilde uygulamaya konulan “Atatürkçülükle ilgili konuların programa aktarılması kararıyla (Tebliğler dergisi, 1986: 2212) yeni boyut kazanmıştır. Günümüzde 1999 yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla I. ve II. kademe diye ayrılan ilköğretim kurumlarında Atatürkçülükle ilgili konular bütün derslere serpiştirilmiştir (Tebliğler Dergisi, 1999: 601–673). Bu çerçevede Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslere 1. sınıftan 11. sınıfa kadar Atatürkçülükle ilgili hedefler serpiştirilmiştir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı(TTKB) tarafından 18.11.2003 tarih ve 12438 sayılı makam oluru ile kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanılarak kurulda görüşülen İlk Öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı 2008–2009 Öğretim yılında uygulanmak üzere 23.02.2006 tarihinde kabul edilmiştir. Yeni yapılan programa göre ise daha önce II. Kademedeki serpiştirilen bu ders sadece 8. sınıfta “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adı altında okutulmaya başlanmıştır. (MEB, 2009).

Tablo 3. 8.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programının üniteleri, kazanım sayıları, oranı ve süreleri(MEB, 2009).

Üniteler	Kazanım Sayıları	Oranı (%)	Süre/Ders Saati
1. Bir Kahraman Doğuyor	6	6	6
2. Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler	8	14	15
3. “Ya İstiklâl, Ya Ölüm!”	7	14	15
4. Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	25	25	27
5. Atatürkçülük	17	22	24
6. Atatürk Dönemi Türk Dış Pol. ve Atatürk’ün Ölümü	5	5	6
7. Atatürk’ten Sonra Türkiye: II. Dünya Savaşı ve Sonra	12	14	15
Toplam	80	100	108

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi konular önemine ve kapsamlarına göre yeni programda oranlanmış ve ona göre gereken süre tayin edilmiştir. Dikkatimizi çeken en önemli nokta M. Kemal Atatürk'ün Türkiye'yi çağdaşlaştırma yolunda attığı adımların programda geniş bir şekilde yer almasıdır. Bu, Atatürk'ün Türk gençliğine hedef olarak göstermiş olduğu muasır medeniyetler seviyesine ulaşmaları konusuyla da yakın ilişkilidir. Ayrıca “Atatürkçülük” konusu da programda büyük bir önem ve oranda yer almaktadır.

Aynı zamanda yeni hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (8. Sınıf) Dersi Öğretim Programında “Oluşturmacılık” yaklaşımına göre dokümanlarla çalışmalarının sağlanması, olguları daha kalıcı öğrenmelerini sağlar. Oluşturmacılık yaklaşımı, öğrencilerin ön yaşantılarından hareket etmeyi ve öğrencilerin bireysel ya da grup olarak dokümanlar üzerinde “sosyal bilimci gibi çalışarak” eleştirel düşünebilmek ve bilimsel yorum yapabilme yeteneğini artıracaktır (Ata, 2006: 123).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin daha kolay ve daha iyi anlaşılması için, bütün derslerde öğretilen Atatürkçülük konularının ders programına iyi bir şekilde yerleştirilmesi ve tekrarlarında o yaş dönemi öğrencilerinin ilgisini çekecek özellikte ve düzeyde olmalıdır. Öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için; sosyal, bilişsel ve eğitsel olarak hazır olmalıdır. Toplumun değişik kesimlerinden gelen öğrencilerin, farklı kültür ve aile yaşantısı sonucu öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk düzeyinde oldukları da unutulmamalıdır. Bireylerin gelişim süreci, öğrenme hazır bulunuşluk düzeyini etkilediğinden, Atatürkçülükle ilgili konuları öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre doğru zamanda ve doğru ortamda vermek gerekmektedir.(Talay, 2008: 12)

İlköğretimde belirli gün ve haftalar ile milli bayramlarda da Atatürk ve Atatürkçülük konulu faaliyetlere yer verilmektedir. İnkılâp Tarihinin Öğretimi etkili ve verimli olabilmesi için birçok öğretim yöntem ve tekniği uygulanabilir. Bugün ilköğretimde mevcut duruma baktığımızda tarih öğretiminde geleneksel yöntemlerin dersin öğretilmesinde uygulandığı görülmektedir. Bunlardan en çok uygulanan yöntemlerin başında düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi yöntemler gelmektedir. Bu yöntemler içerisinde düz anlatım yönteminin öne çıktığı görülmektedir.

Eğitim felsefesindeki, daimicilerin(essentialist) görüşleri ile ilerlemecilerin (progressier) görüşlerinin çatışmasını Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi bağlamında da hissetmek mümkündür. Daimiciler; konuya ilişkin birikimin sonucu ortaya çıkmış bilgi yığınının gençlere aktarılmasını savunup, hedefleri belirlemede bunların birincil belirleyici olduğunu vurgularken ilerlemeciler; gencin ilgi duyduğu şeylerin, karşılaştığı problemlerin öğretilmesinin önemini ve hedeflerin seçiminde bu bilgilerin temel belirleyici olması gerektiğini vurgularlar. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına dayanmayan eğitim, pragmatik sonuçlar üretmez (Safran, 2004: 115).

Başarılı bir öğretimin anahtarı, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katılım göstermelerini sağlamaktır. Bunu, hem öğretmen hem de öğrenci merkezli bir sınıfta gerçekleştirmek mümkündür.

Safran'ın Ankara ili ölçeğinde, tarihe yönelik öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini içeren çalışmasında, öğrencilerin %60,5'ine göre tarih dersi ezbere dayanmaktadır. Bu da öğrenmeyi güçleştirmektedir. Öğrencilerin %63,8'i tarih konularını sıkıcı bulmaktadır. Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntemle ilişkin cevaplarda ise düz anlatım yöntemi %72,5 ile sık sık, %27,5 ile de ara sıra kullanılan yöntem olmuştur. Yine öğrencilere göre öğretmenleri %38,1 ile sık sık, %42,1 ile de ara sıra düz anlatım yöntemini kullanmaktadır (Safran, 1998, 4). İnkılâp Tarihi öğretiminin sorunlarından birisi de ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretimde dersin amaçlarının aynı ifadelerle belirtilmesidir. Hâlbuki yaş ve gelişim özellikleri bakımından farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin aynı amaç ve hedef davranışlara yönelik eğitim görmesi bu dersin bir problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Amaç ve hedef davranışların gerçekleştirilmesinde müfredat gereği ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları da şüphesiz çok önemlidir. Tarih ders kitaplarındaki en önemli problem kavramların öğrencinin yaş ve algılama düzeyine uygun olup olmadığıdır. Bilindiği üzere kavramlar somut ve soyut olmak üzere iki grupta mütalaa edilir. Somut kavramlar daha erken yaşlarda algılanırken, soyut kavramlar ancak belli bir seviyeden sonra algılanabilir. Yapılan araştırmalarda bazı ilköğretim 2. kademe tarih ders kitaplarında soyut kavram oranı %73,59, somut kavram oranı %26,41 olarak yer alırken; liselerde okutulan bazı ders kitaplarında bu oran sırayla %78 (somut) ve %21,48 (soyut) çıkmıştır (Köstüklü, 1998: 197). Bu tablo eğitim ve öğretim ilkeleriyle uzlaşmamaktadır. Her

disiplinde olduğu gibi, öğretimin doğru ve verimli olabilmesi için kavramların doğru kullanılması gerekir.

Tarih öğretiminde kavramların öğretiminde, Candan'a göre tarihsel bilginin, ister somut ister soyut olsun, öğrencinin işine yaraması, onda kalıcı bilgi haline gelmesi bu bilginin kavram ya da kavramlara dönüştürülmesine bağlıdır. Yine Candan, araştırmasında kavramlara dayalı eğitimde, bilginin somut deneyimlerden soyut düşüncelere düşünmesini sağlayan ve genişleyen çevresel bir modelle geliştirilebileceği bu nedenle küçük yaşlardan itibaren kavram öğretiminde somuttan, soyuta bir yol izlenmesi gerektiğini bildirmiştir (Candan, 1998: 39–43).

Günümüz tarih öğretimine belki de istenilen sonucu alamayışımızın en önemli nedeni ise öğretmenlerin kullandığı eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerindeki tek düzeliktir. Geleneksel yöntemin öğrenim gören öğrencilerin başarıları düşerken, modern yöntemlerle öğrenim yapılan öğrencilerde başarı yüzdesi ve algılama değerleri yüksek çıkmaktadır. Bilimsel araştırma sonuçları, aktif öğrenme temelli yapılan öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine önemli ölçüde katkılar sağladığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde aktif öğrenme kavramı üzerine en yoğun çalışmaları hazırlayan Prof. Dr. Kamile Açıkgöz, yaptığı kapsamlı literatür taraması sonucunda aktif öğrenme öğretim yöntemleri ile hazırlanan öğrenme deneyimlerinin öğrenci başarısına olan etkisini değerlendirmiş, farklı sınıf düzeylerinde yaklaşık 100'den fazla araştırma sonucunu da dikkate alarak bu sonuçların %90'ında aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu katkılarının olduğu tablosunu ortaya çıkarmıştır (Açıkgöz, 2002: 14).

İnsanlık üç boyutun üzerindedir. Dünden gelmekte, bugünü yaşamakta ve yarına gitmektedir. Bu üç boyutun en iyi bilineni bugündür. Ancak bugünü bilmek, yarını sezmek ve tahmin etmek için yeterli değildir. İnsanın ve insanlığın yarını bilmesi ve sezmesi için gereken öteki boyut, dünün bilinmesidir. Dünü bilmek ise, tarih sayesinde mümkün olabilmektedir (Baykara, 1999: 5). Tarih bugünü anlamamızı, geleceği planlamamızı sağlayan bir bilimdir. Atatürk tarihimizi öğrenmemizin önemini “Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça, daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır” (Kocatürk, 1999: 175) sözüyle belirtmiştir.

Dünya genelinde ve toplumumuzda gençlerin tarih bilincine sahip olarak yetişmelerine çok önem verilmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden birincisi tarih

bilincinin insanların yaşamları boyunca vaziyet alışlarını ve hareketlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olması, ikincisi tarih bilincinin oluşumunun toplumca ve özellikle de örgün eğitim kurumlarınca etkilenebilir olduğunun kabul edilmesidir (Tekeli, 2004: 29).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında siyasi, tarihi, sosyal ve kültürel problemlerin yönlendirmesi ve Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçisin doğurduğu zorunlulukların doğal bir sonucu olarak tarih öğretimi, Avrupa merkezli milli bir yaklaşımla aynı doğrultuda planlanmış ve bunun için eğitime yönelen tarih, rejimin siyasal niteliğini, tarih öğretimi ve eğitimi çerçevesinde üstlenerek İnkılâp Tarihi adı ile Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır (Saray; Tosun, 2005: 2).

2.4.6. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Emiroğlu (2005: 155–157)'na göre, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları amaç, muhteva, metot, araç gereç ve ölçme-değerlendirme olmak üzere beş grupta ele alınmıştır(Akt.: Yekrek, 2006: 16–18):

Amaç

- Hedefler çok genel olup daha ziyade uzak amaç niteliği taşımaktadır.
- Her sene büyük oranda aynı hedeflere yer verilmiştir. Bu durum muhtevanın da ayniliğini beraberinde getirmektedir.
- Bilimsel beceriler kazandırmaya yönelik genel hedefler olmakla birlikte ünite veya konulara münhasır söz konusu hedefler eksiktir.
- Hedeflerin bir kısmı ve özellikle duyuşsal alana dair hedeflerin kavranması veya ehemmiyet verilmesi noktasında öğretmenlerin bazı sıkıntıları bulunmaktadır. Bunun önemli bir sebebi değerlendirme ve teftiş kriterleridir.

Muhteva

- 1., 2., 3., 5., ve 8. sınıflarda genişlemiş olmakla birlikte konuların tekrar edilmesi öğrencilerde duyuşsal açıdan bıkkınlık, bilişsel açıdan ise biliniyor kanaati meydana getiriyor ki konuya dair isteksizliğin önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkıyor.

- Belgeler, bilimsel yazılar vb. alıntılara yer verilmemekte ve tarihi gerçeklik hissi öğrencide uyandırmamaktadır.
- Kavramlar, temel ve tamamlayıcı kavramlar bütünlüğü içinde verilememekte ve tarihi bir düşünce ve derinlik kazandırmaktan uzaktır.
- Fikir, politika ve icraatların ve özellikle Cumhuriyet dönemi inkılâpların, önceki devirlerde geçirdiği merhalelere belirli ölçüde yer verilmektedir. İnkılâptan bahsederken tanzimat, ıslahat ve meşrutiyetten bahsedilmemektedir.
- Kalıp cümleler ve yargılar bulunmaktadır. Bu ifadeler mana itibariyle doğru olmakla birlikte slogan havası vermesi nedeniyle inandırıcılığı azalmaktadır.
- Türk tarihi, dünya tarihi ile paralel ele alınmamaktadır.
- Konuların daha ziyade siyasi ve askerî cephelerine ağırlık verilmiştir.
- İhtilâflı konulara ya yer verilmemektedir ya da tek bir görüş açısı ile ele alınmaktadır.
- Bibliyografya bilgisi eksik kalmaktadır. Siyasi, askerî, sanatkâr vb. şahsiyetlerin (konu ile alakalı) bilgisi verilmelidir. Bibliyografya bilgisinde çeşitlilik sağlanmalıdır.

Metot

- Öğretmenlerin genellikle düz anlatım ve soru-cevap metodunu uyguladıkları tespit edilmiştir.
- Bilhassa ikinci kademe için tarihi alan, obje, belge incelemesi gibi tarihi düşüncenin gelişmesini sağlayacak metotlar kullanılmamaktadır.
- Çocukların farklı öğrenme kabiliyetleri ve zekâ alanları, ders saatinin yetersizliği sebebiyle dikkate alınamamakta daha ziyade sözel, sosyal ve mantıksal zekâ alanına sahip çocuklara hitap edilmektedir.

Araç-Gereç

- Ders kitapları, görsel açıdan ve öğretim yaklaşımları itibariyle yetersiz kalmaktadır. Haritalar, fotoğraflar, sorular vb. hususlardan ilgi çekici ve üst düzey beceri kazandırma noktasında etkisiz kalmaktadır.
- Ders kitabının yanında öğrenci ve öğretmen kılavuzu bulundurulmamaktadır.

- Öğretmenler temel kaynaklara ve yeni akademik çalışmalara ulaşmakta sıkıntı yaşamaktadır.
- Harita, grafik, tablo, tarihi obje, maket, CD, kaset vb. araç-gereçlerin temini ve kullanımında sıkıntı yaşanmaktadır.
- Öğretmenlerin bir kısmı teknolojik araçların kullanımına dair bilgiye ihtiyaç duymaktadır.
- Konularla ilgili bilgiyi pekiştirecek ve ilgiyi arttıracak edebî eserler pek kullanılmamaktadır.

Ölçme – Değerlendirme

Dersin anlatımı ve muhteva ile bağlantılı olarak ölçme ve değerlendirme bilişsel olmakta üstelik bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyi ile sınırlı kalmaktadır.

Koca, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları beş maddede açıklamıştır (Koca, 2005, 178–181):

- Atatürkçülük ile ilgili konular çeşitli sınıf ve derslerde mükerrer biçimde ele alındığından hem öğrencileri dersten soğutmakta hem de konu yoğunluğu nedeniyle islenen konular yeterince pekiştirilemediği için öğrenilen bilgiler kalıcı olamamaktadır.
- İlköğretim programında dersler daha çok sözel yöntemler ile anlatıldığı için ezber düzeyinden anlama ve kavrama düzeyine geçilememektedir.
- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin kendilerini yeterince yenileyememeleri nedeniyle, derslerden istenilen düzeyde verim alınamamaktadır.
- Okullarda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile ilgili yeterli araç-gereçleri bulunmadığından, ayrıca öğretmenler, basit ders araçları yapma ve bazı ders araçlarını kullanma konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığından, teknolojinin sunduğu imkânlardan gerektiği şekilde yararlanılamamaktadır.
- Mevcut ders kitapları öğrencilerin ilgisini sağlayacak ve onları motive edecek içerik ve kalitede değildir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama (survey) modelinde yapılmıştır. Gerekli alan yazın incelenmesi eşliğinde, “İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Öğrencilerin Yaşadığı Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”ni öğrenmek için İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, alan yazından elde edilen bulgulara dayalı olarak, sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü, bir çalışmayla ilgili verilerin veya ölçme sonuçlarının tümünün oluşturduğu küme ifadesiyle tanımlanabilir (Karasar, 2003: 109). Başka bir deyişle evren, incelenmek istenen birimlerin meydana getirdiği, gözlenebilir ortak karakteristiklere sahip objelerin oluşturduğu, belli bir kurala uyan öğelerden oluşmuş topluluktur (Kaptan: 1993, 116).

Araştırmanın çalışma evrenini, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 211 Sosyal Bilgiler öğretmenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise, evren içinden rastgele seçilen 161 Sosyal Bilgiler Öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle araştırma konusuyla ilgili alanyazı taraması yapıldı. Daha sonra Fırat ve Dicle Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi İlköğretim ile Eğitim Bilimleri Bölümleri Bölümündeki öğretim üyelerinden; Milli Eğitim bünyesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinden; yapılmış araştırmaların veri toplama ölçeklerinden yararlanılarak veri toplama aracı olarak “İlköğretim 8. Sınıf

Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Öğrencilerin Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”ni ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri ve öğretmenlerin görüş ve değerlendirmesi ile alanyazı taraması sonucunda 36 maddeden oluşan anket 7 faktör altında toplanmıştır. Buna göre, 7 madde I. faktörde, 3 madde II. faktörde, 5 madde III. faktörde, 10 madde IV. faktörde, 6 madde V. faktörde, 3 madde VI. faktörde ve 2 madde VII. faktörde toplanmıştır. Buna göre, I. Faktör “Öğretim Materyali”, II. Faktör “Eğitim Ortamı” III. Faktör “Eğitim Durumları”, IV. Faktör “Öğrenci Nitelikleri”, V. Faktör “Öğretmen Nitelikleri”, VI. Faktör “Sosyo-kültürel Çevre” ve VII. Faktör “Ders Programı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenirlik analizi ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmış ve sonucunda Cronbach Alpha 0.89 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0.60 ve üstünde olan ölçekler oldukça güvenilir, 0.80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde ölçekler olarak kabul edildiğinden(Özdamar, 1997) ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Diyarbakır merkez İlköğretim okullarında görev yapan 161 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanan anketlerden elde edilen veriler, Excel programıyla bilgisayara girildikten sonra SPSS 17 paket programıyla çözümlenerek tablolar haline getirilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde %, frekans değerleri kullanılmıştır. Cinsiyetlerine ve okulun bulunduğu mahalleye göre yapılan karşılaştırmalarda ilişkisiz örneklem t-testi, öğretmenlerin kıdem ve mezun oldukları bölüm bakımından yapılan karşılaştırmada ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin derecelerini belirlemek için “tamamen etkili(5)”, “etkili(4)”, “kısmen etkili(3)”, “etkili değil(2)” ve “hiç etkili değil(1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasına;1.00-1.80 arasındaki ortalama değerlerin “tamamen etkili”, 1.81-2.60 arasında bulunanların “etkili”, 2.61-3.40 arasındakilerin “kısmen etkili”, 3.41-4.20 arasındakilerin “etkili değil” ve 4.21-5.00 arasında yer alanların ise “hiç etkili değil” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	f	%
Bay	109	68
Bayan	52	32
<i>Toplam</i>	161	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya 109'u bay 52'si ise bayan olmak üzere toplam 161 sosyal bilgiler öğretmeni katıldığı görülmektedir. Yine tablo 4'teki frekans değerler incelendiğinde katılımcıların %68'i bay, %32'si de bayan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, araştırmaya katılan bay öğretmenlerin sayısının bayan katılımcıların sayısından iki katından daha fazla olduğu söylenebilir. Anketimize katılan öğretmenlerin büyük bir oranla erkeklerden oluşması, erkeklerin nicel olarak eğitim düzeyinin bayanların eğitim düzeyinden fazla olmasıyla paralellik arz etmiş olabilir. Bunun yanı sıra anketi uyguladığımız ilin bay ve bayan öğretmen oranının diğer illere göre farklı olması başka bir etken olarak gösterilebilir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleğindeki Kıdeme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleğindeki kıdeme ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kıdem	f	%
1-5	28	17
6-10	74	46
11-15	28	18
16 ve üzeri	31	19
<i>Toplam</i>	161	100

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan 161 sosyal bilgiler öğretmeninden; 28'i 1–5 yıllık kıdeme sahip olup katılımcıların % 17'sini, 74'ü 6–10 yıllık kıdeme sahip olup katılımcıların % 46'sını, 28'i 11- 15 yıllık kıdeme sahip olup katılımcıların % 18'ini, 31'i %19'u 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olup katılımcıların % 19'unu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem oranlarına baktığımızda büyük bir oranda(%46) 6–10 yıllık tecrübeye sahip olması, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalının 2002'den itibaren mezun vermeye başlaması ve buna bağlı olarak mezun olup mesleklerine başlamalarından bu yana geçen süre zarfında bu kıdem(6–10) aralığında büyük bir oranda olmalarını sağlamış olabilir.

4.3. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 6. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Mezun olduğu bölüm	f	%
Tarih	55	34
Coğrafya	50	31
Sosyal bilgiler	56	35
<i>Toplam</i>	161	100

Araştırmaya katılan 161 sosyal bilgiler öğretmeninden; 55(% 34)'i tarih bölümü, 50(%31)'si coğrafya bölümü, 56(% 35)'si sosyal bilgiler öğretmenliği bölüm mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük(TCİTA) dersini veren öğretmenlerin, büyük bir oranda(% 67) bu dersi verebilecek yeterliğe sahip olduğu kabul edilen Tarih veya Sosyal Bilgiler bölümünden mezun oldukları görülmektedir. Ayrıca Coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenlerin, alan bilgisi yetersizliğinden, TCİTA dersini öğrencilere öğretmeleri Tarih veya Sosyal Bilgiler bölümünden mezun öğretmenlere göre daha fazla çaba gerektirebilir. Ayrıca 157 öğretmenin lisans, 2 öğretmenin önlisans ve 2 öğretmenin de yüksek lisans eğitim seviyesine sahip oldukları saptanmıştır.

4.4. Araştırma Kapsamındaki Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Tablo 7.Öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulunduğu mahalleye ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Okulun Yerleşim Birimi	f	%
Merkez Okulları	82	51
Merkeze Bağlı Okullar	79	49
<i>Toplam</i>	161	100

Tablo 7’de yer alan araştırma kapsamındaki okulların bulunduğu yerleşim birimine ait verilerin dağılımına baktığımızda; okulların 82 (%51)’sinin merkez, 79 (%49)’unun da merkeze bağlı olduğu görülmektedir.

4.5.Öğrenci Niteliğine Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem Ve Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.5.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8.Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğrenci	Bay	109	3.71	0.608	-0.987	0.325
Nitelikleri	Bayan	52	3.81	0.628		

Tablo 8 incelendiğinde, *öğrenci niteliği’ne* bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=-0.987$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bay ($\bar{X}=3.71$) hem de bayan değişkeninin($\bar{X}=3.81$) öğretmenlerin görüşlerinin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *öğrenci niteliği* etkisine ilişkin “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği

belirlenmiştir. Yani, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında öğrenci niteliğinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar (Adıgüzel, 2006; Baloğlu ve Uğurlu, 2005; Doğan, 2007; Sezen, 2002; Şeker, 2003) araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bunun yanı sıra kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin kavram yanlışlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın bulunduğu araştırmalar (Kurnaz ve Yılmaz, 2006; Yıldız, 2008) da vardır. Bu araştırmalarda anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğunu, yani erkek öğrencilerde daha fazla kavram yanlışlığı olduğu belirlenmiştir. Doğan (2007), öğrencilerin birbirine yakın anlamlı kavramlarda yanlışlığa düştüklerini, Adıgüzel (2006) gerekli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmayışı, Kömürcü (2003) öğrencilerin soyut kavramları anlayamaması ve zihinlerinde oluşturamaması sonucu kavramları anlamadan ezberleme yoluna gitmelerini kavram yanlışlarının sebepleri olarak görülmüştür.

Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerle yapılan çalışmalar(Adıgüzel, 2006; Baloğlu ve Uğurlu, 2005; Doğan, 2007; Sezen, 2002; Şeker, 2003) ile öğretmenlerle yaptığımız araştırmanın bulgularını birlikte değerlendirdiğimizde öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu ve bu sahip oldukları kavram yanlışlarında öğrenci niteliklerinin etkili olduğunu söylenebilir. Bunun daha çok öğrencilerin soyut kavramları öğrenmede zorluk çekmeleri, ezbere yönelik çalışmaları, hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmamalarından kaynaklandığını söylenebilir.

4.5.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9.Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Öğrenci	Merkez	79	3.78	0.633	0.823	0.412
Niteliği	Merkeze Bağlı	82	3.70	0.597		

Tablo 9 incelendiğinde, *öğrenci niteliğine* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu yerleşim birimi

değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=0.823$, $p>0.05$]. Ayrıca tablo 9’da yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem merkez($\bar{X}=3.78$) hem de merkeze bağlı($\bar{X}=3.70$) okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında *öğrenci niteliğinin* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür(Mulhan, 2007; Karadeniz, 2008; Çakmak, 2006). Bu farkın merkez konumundaki okulların lehine olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bu okulların fiziki olarak diğer yerleşim yerlerinde bulunan okullardan daha yeterli olması bunun önemli nedenlerinden biri olarak gösteriliyor. Diğer araştırmalara baktığımızda, araştırmalar sadece bir veya birkaç okulda uygulandığından bu faktörle ilgili bir sonuç elde edilmemiştir.

Mulhan (2007), Karadeniz (2008) ve Çakmak (2006)’ın yaptıkları araştırmanın özellikle “okulun bulunduğu yer” değişkenine ilişkin sonuçlarıyla yapılan araştırmanın sonuçları çeliştiği belirlenmiştir. Bunun iki temel nedeni vardır: Biri bu araştırmaların yapıldığı illerin farklı olması, ikincisi ilgili araştırmalar öğrencilerle yapılmışken bizim yapılan araştırmanın öğretmen görüşlerine ilişkin olması olarak gösterilebilir. Bu açıdan bu farklılık doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

4.5.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10.Öğrenci niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Öğrenci nitelikleri	1-5	28	3.73	0.662	0.032	0.992
	6-10	74	3.74	0.576		
	11-15	28	3.76	0.544		
	16 ve üzeri	71	3.72.	0.741		
	Toplam	161	3.74	0.615		

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin, *öğrenci niteliğine* bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı

bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.032$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında 4 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasındaki *öğrenci niteliğinin* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

4.5.4. Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11. Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Öğrenci nitelikleri	Tarih	55	3.75	0.534	1.002	0.369
	Coğrafya	50	3.83	0.663		
	Sosyal	56	3.66	0.642		
	Toplam	161	3.74	0.615		

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin, *öğrenci niteliğine* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=1.002$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında farklı bölüm mezunu olan üç grubun da öğretmenlerinin, *öğrencinin sahip olduğu niteliğin* öğrencilerdeki kavram yanlışlarının oluşmasındaki etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Kavram yanlışları ile ilgili Mulhan(2007)’in yaptığı çalışmada kavramların öğrenilme düzeyleri arasında sosyal bilgiler öğretmeninin mezun olduğu bölüm açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanı sıra Çakmak (2006), Karadeniz (2008), Keskin (2003), Kurnaz&Yılmaz (2006) ve Yıldız (2008)’in yaptıkları araştırmalar da incelendiğinde öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Kavram yanlışları ile ilgili yapılan daha önceki araştırma sonuçları ile yapılan araştırma birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre benzer sonuçlar elde edildiği; dersi veren öğretmenlerin mezun olduğu bölümün farklı olması, öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olmasında önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğrenci niteliğinin etkiliğine yönelik öğretmen görüşlerinin *cinsiyet, yerleşim birimi, kıdem ve mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ayrıca ankete katılan öğretmenlerin, kavram yanlışlarının oluşmasında öğrencinin belirlenen niteliklerinin etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda bunu destekler niteliktedir (Keskin,2003; Karadeniz,2008; Kurnaz&Yılmaz,2006; Yıldız,2008; Çakmak,2006; Şeker,2003; Sezen,2002).

4.6. Öğretmen Niteliğine Bağlı Olarak Öğrencide Oluşan Kavram Yanlışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Mahalle, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.6.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 12.Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen	Bay	109	3.00	0.892	-0.348	0.728
Nitelikleri	Bayan	52	2.94	0.933		

Tablo 12 incelendiğinde, *öğretmen niteliğine(öğretmenin alan bilgisi, materyal kullanması, öğretim yaklaşımı, güncel olay ve olgulardan haberdar olması)* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=-0.348$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bay ($\bar{X}=3.00$) hem de bayan ($\bar{X}=2.94$) öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *öğretmen niteliğinin* etkisine ilişkin olarak “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde, kavramların öğrenilme düzeyleri ile sosyal bilgiler öğretmeninin kullandığı anlatma yöntemi ve örnek olay yöntemi ile ilgili anlamlı fark bulunmuştur (Mulhan, 2007). Söz konusu farklılık anlatma ve örnek olay yöntemlerini kullanmayan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Anlatma

ve örnek olay yöntemlerini kullanan öğretmenlerin kavram öğrenme düzeylerine katkılarının olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ders esnasında öğrencilere araç ve gereçleri kullanma fırsatı vermemesi, öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanmaları, öğrenmeyi zorlaştırdığı ifade edilmektedir (Sezen, 2002).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen niteliklerinin, özellikle kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğrencinin kavram öğrenmesini etkilediği belirlenmiştir. Bu yönüyle baktığımızda yapılan araştırmayla bu araştırmamızın sonuçları arasında bir uyumluluk olduğunu görebiliriz. Bundan da öğretmen niteliklerinin öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.6.2.Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Öğretmen	Merkeze Bağlı	79	2.96	0.884	-0.310	0.757
Nitelikleri	Merkez	82	3.00	0.926		

Tablo 13 incelendiğinde, *öğretmen niteliğine* bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=-0.310$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem merkeze bağlı ($\bar{X}=2.96$) hem de merkez ($\bar{X}=3.00$) okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *öğretmen niteliğinin* etkisine ilişkin olarak “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Bireyin kavram oluşturmada bireyin bilişsel gelişiminin rolü büyüktür. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür (Senemoğlu, 2002). Bu bağlamda yaşantı kazanma noktasında bireylerin yaşadığı çevre de etkilidir. Fakat araştırmanın okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait bulgularında kenar mahalle ve merkez mahalledeki okullarda görev

yapan öğretmenlerin niteliklerine göre, öğrencilerin kavram yanlışlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma için çevrenin öğretmen nitelikleri açısından kavram yanlışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.6.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Öğretmen nitelikleri	1-5	28	2.74	0.929	0.856	0.466
	6-10	74	3.02	0.915		
	11-15	28	2.98	0.843		
	16 ve üzeri	71	3.08	0.910		
	Toplam	161	2.98	0.903		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin, *öğretmen niteliğine* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.856$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında, 4 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin, *öğretmen niteliğinin* öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasındaki etkisine ilişkin görüşleri “*kısmen etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Dersinde tarih kavramlarını kazanma düzeyi ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır (Mulhan, 2007; Keskin, 2003). Bu anlamlı ilişki 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur. Ulaşılan ilgili bazı araştırmalarda ise kavramların kazanılmasında öğretmenin mesleki kıdemine göre farklılaşmasını inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mulhan(2007) ve Keskin(2003)’in, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrencinin kavram kazanmaya etkisine ilişkin bulgularında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kavramları kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna karşın; bu araştırmamıza katılan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Bunun nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin, kavram öğretimi konusunda tecrübenin etkisinin olmadığını düşünmeleri olabilir.

4.6.4.Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15. Öğretmen niteliğine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Öğretmen nitelikleri	Tarih	55	2.88	0.897	3.698	0.027
	Coğrafya	50	2.26	0.862		
	Sosyal	56	2.83	0.903		
	Toplam	161	2.98	0.903		

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin, *öğretmen niteliğine* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=3.698$, $p<0.05$]. Buna bağlı olarak yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre anlamlı farkın; “coğrafya” bölümü mezunu öğretmenler ile “sosyal bilgiler” bölümü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılık “sosyal bilgiler” mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında öğretmen niteliklerinin etkisine ilişkin literatür incelendiğinde, Mulhan (2007) ve Kaplan (2007) öğretim yönteminin, Sezen (2002) öğretmenin öğretim yaklaşımının, Keskin (2003) öğretmenin tecrübesinin, Adıgüzel (2006) materyal geliştirme yeteneği ve güncel konuların takibi önemli etkenler olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmamızla uyumluluk göstermektedir. Araştırmamızda öğretmenin güncel olayları takip etmesi, materyal geliştirme yeteneği, kullandığı öğretim yöntemi ve kavram öğretiminde yeterli olması gibi öğretmen niteliklerinin öğrencilerin kavram yanlışlarında etkili olduğu yönünde görüşü ortaya çıkmıştır.

4.7. Öğretim Materyallerine Bağlı Olarak Öğrencilerde Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.7.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 16. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Eğitim-Öğretim	Bay	109	3.53	0.588	1.528	0.129
Materyali	Bayan	52	3.37	0.729		

Tablo 16 incelendiğinde, *eğitim-öğretim materyalleri*(birincil bilgi kaynakları, ikincil bilgi kaynakları , kitabın dil ve anlatımı, kitabın şekil ve harita yönünden yeterliliği, harita ve diğer araç gereçlerin kullanımı)’ne bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(159)=1.528, p>0.05]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarına *öğretim materyallerinin* etkisine ilişkin olarak bay öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.53) “*etkili*”, bayan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3.37) de “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanılgılarıyla ilgili literatür incelendiğinde, Kaya (2008), dersin işleniş sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin ve hazırlanan materyallerin, kavramların öğrenilmesinde etkisinin olduğunu, Adıgüzel (2006) ders kitaplarının yetersizliği ve okulda gerekli araç-gereçlerinin bulunmayışını, Kömürcü (2003) ders kitabında yer alan kavram sayısının çokluğu ve soyut kavramların fazla oluşunu, Behar (2002),ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden yetersiz olmasını, Uğurlu (2005) araç-gereçlerin konuyu görsel olarak zenginleştirebilecek çeşitli materyaller kullanılması, Oğuz (2007) ders kitaplarındaki kavramların ayırtedici yönleriyle verilmesini kavram yanılgılarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim materyallerinin kavram yanılgılarına etkisini incelediğimiz bu araştırmamızla ilgili literatür sonuçlarının uyumluluk gösterdiğini söyleyebiliriz. Araştırmamıza katılan öğretmenler de araç-gereç yeterliliği ve kullanımı, ders kitabının dili ve anlatımının öğrencilerin kavram yanılgılarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

4.7.2.Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 17. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Öğretim	Merkeze Bağlı	79	3.51	0.685	0.669	0.504
Materyalleri	Merkez	82	3.45	0.595		

Tablo 17 incelendiğinde, *öğretim materyallerine* bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=0.669$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *öğretmen niteliğinin* etkisine ilişkin olarak hem kenar mahalledeki ($\bar{X}=3.51$) hem de merkez mahalledeki ($\bar{X}=3.45$) okullarda görev yapan öğretmenlerin “*etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanlışlarıyla ilgili literatür incelendiğinde, Kaya (2008), Adıgüzel (2006), Kömürcü (2003), Behar (2002), Uğurlu (2005) ve Oğuz (2007) öğretim materyallerinin kavram yanlışlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim materyallerinin kavram yanlışlarına etkisini incelediğimiz bu araştırmamızla ilgili literatür sonuçlarının uyumluluk gösterdiğini söylenebilir.

4.7.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 18. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Eğitim-Öğretim Materyalleri	1-5	28	3.47	0.536	0.119	0.949
	6-10	74	3.46	0.629		
	11-15	28	3.48	0.679		
	16 ve üzeri	71	3.54	0.735		
	Toplam	161	3.48	0.640		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin, öğretim materyallerine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.119$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında 4 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında *öğretim materyallerinin* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmamıza katılan öğretmenler araç-gereç yeterliliği ve kullanımı, ders kitabının dili ve anlatımının öğrencilerin kavram yanlışlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Kaya(2008), Adıgüzel(2006) Kömürcü(2003) Behar(2002), Uğurlu(2005) ve Oğuz(2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile yapılan araştırmada elde edilen bulgular birbiri ile örtüşmektedir.

4.7.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 19. Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Öğretim	Tarih	54	3.38	0.625	2.129	0.122
Materyalleri	Coğrafya	49	3.63	0.681		
	Sosyal	55	3.44	0.602		
	Toplam	161	3.48	0.640		

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin, *öğretim materyallerine* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=2.129$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında coğrafya” ve “sosyal bilgiler” bölümünden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında *öğretim materyallerinin* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde, “tarih” bölümü mezunu öğretmenlerin ise “*kısmen etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında, Kaya (2008), dersin işleniş sırasında gerçekleştirilen etkinlikleri ve hazırlanan materyalleri, Adıgüzel (2006) ders kitaplarının yetersizliği ve okulda gerekli araç-gereçlerinin bulunmayışını, Kömürcü(2003) ders kitabında yer alan kavram sayısının çokluğu ve soyut kavramların fazla oluşunu, Behar (2002),ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden yetersiz olmasını, Uğurlu (2005) araç-gereçlerin konuyu görsel olarak zenginleştirebilecek çeşitli materyaller kullanılmasını, Oğuz (2007) ders kitaplarındaki kavramların ayırt edici yönleriyle verilmesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim materyallerine bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin *cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim birimi, kıdem ve mezun olunan bölüm* değişkenine ilişkin etkisini incelediğimiz araştırma ile ilgili literatür sonuçlarının uyumluluk gösterdiğini söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araç-gereç yeterliliği ve kullanımı, ders kitabının dil ve anlatımının öğrencilerin kavram yanlışlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

4.8. Ders Planına Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.8.1.Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 20. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Plan	Bay	109	3.33	0.981	0.744	0.458
	Bayan	52	3.21	0.987		

Tablo 20 incelendiğinde, *ders planına(planda kavram öğretiminin yeri, planın güncel olay ve olgulara paralel hazırlanması)* bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=0.744$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bay ($\bar{X}=3.33$) hem de bayan ($\bar{X}=3.21$) öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *ders planının* etkisine ilişkin olarak “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanılgıları ile ilgili literatür incelendiğinde, Delen (2007) müfredat programının çağın gereksinimlerine uzak olmasını, Kömürcü (2003) konuların fazla ve zamanın kısıtlı olmasının öğrenilen kavramların pekiştirilmesi için tekrar ve örnekleme gibi uygulamalara müsaade etmemesini, Adıgüzel (2006) bazı konulara yıllık planda fazla yer verilmemesini, öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Delen (2007), Kömürcü (2003) ve Adıgüzel (2006)’ın yaptıkları çalışmaların sonucuna baktığımızda yapılan araştırmanın sonucuyla uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, planda kavram öğretiminin yeri, planın güncel olay ve olgulara paralel hazırlanmasını öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

4.8.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 21.Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Plan	Merkeze Bağlı	79	3.41	1.019	1.400	0.163
	Merkez	82	3.19	0.938		

Tablo 21 incelendiğinde, *ders planına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=1.400$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, *ders planına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin olarak merkeze bağlı ($\bar{X}=3.41$) okullarda görev yapan öğretmenlerin “*etkili*” merkez ($\bar{X}=3.19$) okullarda görev yapan öğretmenlerin ise, “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde, Delen (2007), Kömürcü (2003) ve Adıgüzel (2006)’in yaptıkları çalışmaların sonucuna baktığımızda bu araştırmamızın sonucuyla uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Araştırmamızda, plana bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin merkez okullarında kısmen etkili olduğu, kenar mahalledekilerin etkili olduğu yönündedir. Buna bağlı olarak öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında plan değişkeninin etkili olduğu söylenebilir.

4.8.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 22. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Plan	1-5	28	3.00	0.991	1.838	0.143
	6-10	74	3.26	0.885		
	11-15	28	3.59	1.089		
	16 ve üzeri	71	3.39	1.054		
	Toplam	161	3.30	0.982		

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin, *ders planına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=1.838$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında “1-5”, “6-10” ve “16 ve üzeri” kıdem gruplarında öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında *ders planının* etkisine ilişkin görüşleri “kısmen etkili”, “11-15” kıdem grubunda ise “etkili” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde, Delen (2007), Kömürcü (2003) ve Adıgüzel (2006)’in yaptıkları çalışmaların sonucuna baktığımızda yapılan araştırmanın sonucuyla uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Araştırmada, plana bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “1-5”, “6-10” ve “16 ve üzeri” kıdem gruplarında kısmen etkili olduğu, “11-15” kıdem grubunda etkili düzeyinde gerçekleşmesi öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında plan değişkeninin etkili olduğu söylenebilir.

4.8.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 23. Ders planına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Plan	Tarih	54	3.34	1.000	0.358	0.700
	Coğrafya	49	3.35	1.021		
	Sosyal	55	3.21	0.943		
	Toplam	161	3.30	0.982		

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin, *ders planına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.358$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında farklı bölüm mezunu üç grubun da öğretmenlerinin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına *ders planının* etkisine ilişkin görüşleri “*kısmen etkili*” düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde, Delen (2007) müfredat programının çağın gereksinimlerine uzak olmasını, Kömürcü (2003) konuların fazla ve zamanın kısıtlı olmasının öğrenilen kavramların pekiştirilmesi için tekrar ve örnekleme gibi uygulamalara müsaade etmemesini, Adıgüzel (2006) bazı konulara yıllık planda fazla yer verilmemesini, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Delen (2007), Kömürcü (2003) ve Adıgüzel (2006)’in yaptıkları çalışmaların sonucuna baktığımızda bu çalışmamızın sonucuyla uyumluluk gösterdiğin söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, planda kavram öğretiminin yeri, planın güncel olay ve olgulara paralel hazırlanmasını öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

4.9. Eğitim-Öğretim Ortamına Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.9.1.Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Tablo 24. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Eğitim-öğretim Ortamı	Bay	109	4.06	0.825	1.946	0.053
	Bayan	52	3.78	0.987		

Tablo 24 incelendiğinde, *eğitim-öğretim ortamına*(okulun fiziki yapısı, sınıf mevcudu, araştırma ortamı) bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)= 1.946$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bay ($\bar{X}=4.06$) hem de bayan($\bar{X}=3.78$) öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *eğitim-öğretim ortamının* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanılgıları ile ilgili literatürü incelendiğinde, öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında eğitim-öğretim ortamının etkisine ilişkin bulgularımıza paralellik gösteren çalışmalara (Çakmak, 2006; Adıgüzel, 2006) rastlanmaktadır. Çakmak (2006) okulun fiziksel durumu ve teknik açıdan donanımlı olmasını, Adıgüzel (2006) sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencilerin araştırma yapabilme imkânının olmasını kavram yanılgılarına etki eden faktörler olarak bulmuşlardır.

Yapılan araştırmada, eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan hem bay hem de bayan öğretmenlerin, okulun fiziki yapısı, sınıf mevcudu ve araştırma ortamının öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

4.9.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 25. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Eğitim-öğretim Ortamı	Merkeze Bağlı	79	4.09	0.816	1.719	0.087
	Merkez	82	3.85	0.942		

Tablo 25 incelendiğinde, *eğitim-öğretim ortamına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu mahalle değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=1.719$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem kenar mahalle ($\bar{X}=4.09$) hem de merkez mahalle ($\bar{X}=3.85$) okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *eğitim-öğretim ortamının* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada, eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mahalle değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan hem merkez okul hem de kenar okul öğretmenlerinin, okulun fiziki yapısı, sınıf mevcudu ve araştırma ortamının öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Çakmak, 2006; Adıgüzel, 2006) rastlanmaktadır.

4.9.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 26. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Eğitim- öğretim Ortamı	1-5	28	3.94	0.796	0.189	0.904
	6-10	74	3.93	0.917		
	11-15	28	4.02	1.026		
	16 ve üzeri	71	4.05	0.789		
	Toplam	161	3.97	0.889		

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin, *eğitim-öğretim ortamına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.189$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında 4 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında *eğitim-öğretim ortamının* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmamızda, eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle araştırmaya katılan 4 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin, okulun fiziki yapısı, sınıf mevcudu ve araştırma ortamının öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Adıgüzel, 2006; Çakmak, 2006) rastlanmaktadır.

4.9.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 27. Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Eğitim-öğretim Ortamı	Tarih	54	4.03	0.917	1.048	0.353
	Coğrafya	49	4.06	0.835		
	Sosyal	55	3.83	0.903		
	Toplam	161	3.97	0.888		

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin, *eğitim-öğretim ortamına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=1.048$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında “tarih”, “coğrafya” ve “sosyal bilgiler” bölümünden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *eğitim-öğretim ortamının* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Kavram yanlışları ile ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında eğitim-öğretim ortamının etkisine ilişkin bulgularla paralellik gösteren çalışmalara (Adıgüzel, 2006; Çakmak, 2006) rastlanmaktadır. Çakmak (2006) okulun fiziksel durumu ve teknik açıdan donanımlı olmasını, Adıgüzel (2006) sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencilerin araştırma yapabilme imkânının olmasını kavram yanlışlarına etki eden faktörler olarak bulmuşlardır.

Eğitim-öğretim ortamına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre değişmeksizin; okulun fiziki yapısı, sınıf mevcudu ve araştırma ortamının öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

4.10. Sosyo-Kültürel Çevre Faktörüne Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Mahalle, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.10.1.Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 28. Sosyo-Kültürel Çevre faktörüne bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Sosyo-Kültürel Çevre	Bay	109	3.95	0.841	1.321	0.188
	Bayan	52	3.76	0.941		

Tablo 28 incelendiğinde, *sosyo-kültürel çevre faktörüne*(öğrencinin *anne-babasının öğrenim seviyesi, çevresinin dili kullanma düzeyi, anne-babasının mesleği*) bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=1.321$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem bay ($\bar{X}=3.95$) hem de bayan($\bar{X}=3.76$) öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *sosyo-kültürel çevre faktörünün* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanılgıları ile ilgili literatür incelendiğinde, sosyo-ekonomik çevrenin öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında etkili bir faktör olduğunu belirten araştırmalara (Çakmak, 2006; Karadeniz, 2008; Kaya, 2006; Keskin, 2003; Kömürcü, 2003; Kurnaz&Yılmaz, 2006; Mulhan, 2007) rastlanmaktadır.

Bu araştırmamıza katılan öğretmenlerin, sosyo-ekonomik çevre faktörüne bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, araştırmamıza katılan hem bay hem de bayan öğretmenlerin, öğrencinin anne-babasının öğrenim seviyesi, çevresinin dili kullanma düzeyi, anne-babasının mesleğinin öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

4.10.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29. Sosyo-Kültürel Çevre faktörüne bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Sosyo-Kültürel	Merkeze Bağlı	79	4.01	0.874	1.719	0.088
Çevre	Merkez	82	3.77	0.868		

Tablo 29 incelendiğinde, *sosyo-kültürel çevre faktörüne* bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=1.719$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hem merkeze bağlı ($\bar{X}=4.01$) hem de merkez ($\bar{X}=3.77$) okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *sosyo-kültürel çevre faktörünün* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Kavram yanılgıları ile ilgili literatür incelendiğinde, sosyo-ekonomik çevrenin öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında etkili bir faktör olduğunu belirten araştırmalara (Çakmak, 2006; Karadeniz, 2008; Kaya, 2006; Keskin, 2003; Kömürcü, 2003; Kurnaz&Yılmaz, 2006; Mulhan, 2007) rastlanmaktadır.

Bu araştırmamıza katılan öğretmenlerin, sosyo-ekonomik çevre faktörüne bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu mahalle değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, araştırmamıza katılan hem merkez mahalle hem de merkeze bağlı okulu öğretmenlerinin, öğrencinin anne-babasının öğrenim seviyesi, çevresinin dili kullanma düzeyi, anne-babasının mesleğinin öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

4.10.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 30. Çevre faktörüne bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Sosyo-Kültürel Çevre	1-5	28	4.05	0.946	0.458	0.712
	6-10	74	3.82	0.833		
	11-15	28	3.90	0.870		
	16 ve üzeri	71	3.89	0.940		
	Toplam	161	3.89	0.876		

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin, *sosyo-kültürel çevre faktörüne* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.458$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında 4 farklı kıdem grubunda da öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *sosyo-kültürel çevre faktörünün* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmamıza katılan öğretmenlerin, sosyo-ekonomik çevre faktörüne bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan 4 farklı kıdem gruptaki öğretmenlerin, öğrencinin anne-babasının öğrenim seviyesi, çevresinin dili kullanma düzeyi, anne-babasının mesleğinin öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Çakmak, 2006; Karadeniz, 2008; Kaya, 2006; Keskin, 2003; Kömürcü, 2003; Kurnaz&Yılmaz, 2006; Mulhan, 2007) rastlanmaktadır.

4.10.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 31.Sosyo-kültürel Çevre faktörüne bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Sosyo-kültürel Çevre	Tarih	54	3.94	0.888	0.130	0.879
	Coğrafya	49	3.85	0.896		
	Sosyal	55	3.88	0.861		
	Toplam	161	3.89	0.876		

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin, *sosyo-kültürel çevre faktörüne* bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.130$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında “tarih”, “coğrafya” ve “sosyal bilgiler” bölümünden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *sosyo-kültürel çevre faktörünün* etkisine ilişkin görüşleri “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Kavram yanılgıları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Kömürcü (2003) anne-babanın mesleği ve öğrenim durumunun, Mulhan (2007) okulların bulunduğu mahalle, anne-baba mesleği ve anne-baba eğitim durumunun, Çakmak (2006) okulun bulunduğu yerin, Karadeniz (2008) okulun bulunduğu yerin, Kurnaz & Yılmaz (2006) anne-babaların eğitim durumu ve mesleğinin, Keskin (2003) de anne-babanın öğrenim durumlarının öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada sosyo-kültürel çevre faktörüne bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, öğrencinin anne-babasının öğrenim seviyesi, çevresinin dili kullanma düzeyi, anne-babasının mesleğinin öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalara (Çakmak,

2006; Karadeniz, 2008; Kaya, 2006; Keskin, 2003; Kömürcü, 2003; Kurnaz&Yılmaz, 2006; Mulhan, 2007) rastlanmaktadır.

4.11. Eğitim Durumlarına Bağlı Olarak Oluşan Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi, Kıdem, Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Ait Bulgular Ve Yorumlar

4.11.1.Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 32. Eğitim durumlarına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Eğitim Durumları	Bay	109	3.43	0.681	0.825	0.411
	Bayan	52	3.33	0.699		

Tablo 32 incelendiğinde, *eğitim durumlarına* (öğretim yaklaşımı, hedeften haber edilmesi, ipucu ve işaretlerin kullanılması) bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=0.825$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bay ($\bar{X}=3.43$) öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanılgılarında *eğitim durumlarının* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde, bayan($\bar{X}=3.33$) öğretmenlerin ise “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Eğitim durumlarına bağlı olarak oluşan kavram yanılgılarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmamıza katılan hem bay hem de bayan öğretmenlerin eğitim durumlarının öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlgili literatürü incelediğimizde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Bayezitoğlu, 1991; Keskin, 2007; Ös, 2006; Mulhan, 2007; Sezen, 2002) rastlamaktayız.

4.11.2. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 33. Eğitim Durumlarına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenine ait t-testi sonuçları

Alt ölçek	Yerleşim Birimi	n	X	ss	t	p
Eğitim	Merkeze Bağlı	79	3.47	0.718	1.184	0.238
Durumları	Merkez	82	3.34	0.721		

Tablo 33 incelendiğinde, *eğitim durumlarına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(159)=1.184$, $p>0.05$]. Ayrıca çizelgede yer alan aritmetik ortalamalar incelendiğinde, merkeze bağlı ($\bar{X}=3.47$) okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *eğitim durumlarının* etkisine ilişkin olarak “*etkili*” düzeyinde, merkez ($\bar{X}=3.34$) okullarında görev yapan öğretmenlerin ise “*kısmen etkili*” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Eğitim durumlarına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu okul değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmamıza katılan hem merkez mahalle okulları hem de kenar mahalle okullar öğretmenlerinin, eğitim durumlarının öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Bayezitoğlu, 1991; Keskin, 2007; Sezen, 2002; Ös, 2006; Mulhan, 2007) rastlamaktayız.

4.11.3. Kıdem Değişkenine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 34. Eğitim durumlarına bağlı olarak öğrencide oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	X	ss	F	p
Eğitim Durumları	1-5	28	3.34	0.752	0.560	0.637
	6-10	74	3.35	0.695		
	11-15	28	3.54	0.730		
	16 ve üzeri	31	3.46	0.758		
	Toplam	161	3.40	0.720		

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin, *eğitim durumlarına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=0.560$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında “1-5” ve “6-10” ve kıdem gruplarında öğretmenlerin, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında *eğitim durumlarının* etkisine ilişkin görüşleri “*kısmen etkili*”, “11-15” ve “16 ve üzeri” kıdem grubunda ise “*etkili*” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır..

Eğitim durumlarına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim durumlarının öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Bayezitoğlu, 1991; Sezen, 2002; Keskin, 2007; Ös, 2006; Mulhan, 2007) rastlamaktayız.

4.11.4. Mezun Olduğu Bölüme Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 35. Eğitim durumlarına bağlı olarak öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olunan bölüm değişkenine ait varyans analizi sonuçları

Alt ölçek	Bölüm	n	X	ss	F	p
Eğitim Durumları	Tarih	54	3.38	0.586	1.878	0.156
	Coğrafya	49	3.56	0.734		
	Sosyal	55	3.29	0.811		
	Toplam	161	3.40	0.720		

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin, *eğitim durumlarına* bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3-157)}=1.878$, $p>0.05$]. Ayrıca aritmetik ortalamalara bakıldığında “tarih”, ve “sosyal bilgiler” bölümünden mezun olan öğretmenlerin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında *eğitim durumlarının* etkisine ilişkin görüşleri “kısmen etkili”, “coğrafya” bölümünden mezun öğretmenlerin görüşleri ise “etkili” düzeyinde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Eğitim durumlarına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında mezun olunan bölüm değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmamızın bulgularını destekleyen çalışmalara (Bayezitoğlu, 1991; Sezen, 2002; Keskin, 2007; Ös, 2006; Mulhan, 2007) rastlamaktayız.

Bayezitoğlu (1991) bilgi ve kavrama basamağı düzeyindeki kavramları kazandırmada yapılan eğitim-öğretimin, Sezen (2002) ders esnasında öğrencilere araç ve gereçleri bizzat kullanma fırsatı verilmemesi, Keskin (2007) öngörülen kavramları kazandırmak için yapılan eğitim-öğretim, Mulhan (2007) kullanılan öğretim yönteminin, Ös (2006) kavramların anlatımında VCD, tepegöz ve bilgisayar gibi araçların kullanılmamasını ve sınıf içerisinde kavramlarla ilgili tartışmaların

yapılmamasını öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasında etkili faktörler olarak belirlemişlerdir.

Eğitim Durumlarına bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, eğitim durumlarının öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde öğrencilerin kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmaya 109'u bay 52'si ise bayan olmak üzere toplam 161 sosyal bilgiler öğretmeni katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin 55(% 34)'i tarih bölümü, 50(%31)'si coğrafya bölümü, 56(% 35)'sı sosyal bilgiler öğretmenliği bölüm mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır ve araştırmanın sonuçları ışığında öneriler getirilmiştir.

5.1. Sonuç

1.Öğrenci niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde *cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim birimi, kıdem ve mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci niteliklerinin kavram yanlışlarında etkili olduğu görüşünü bildirdikleri belirlenmiştir.

2.Öğretmen niteliğine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde *cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim birimi, kıdem*, değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, *mezun olunan bölüm* değişkenine göre ise anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu anlamlı farkın; “coğrafya” bölümü mezunu öğretmenler ile “sosyal bilgiler” bölümü mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Söz konusu farklılık “sosyal bilgiler” mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, öğretmen niteliklerinin öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında kısmen etkili olduğu görüşünü bildirdikleri belirlenmiştir.

3.Öğretim materyallerine bağlı olarak oluşan kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, öğretim materyallerinin öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

4.Ders programına bağılı olarak oluşan kavram yanılığlarına ilişkin  ğretmen görüşlerinin *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, ders planının öğrencilerde oluşan kavram yanılığlarında kısmen etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

5.Eğitim- ğretim ortamına bağılı olarak oluşan kavram yanılığlarına ilişkin  ğretmen görüşlerinde *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, eğitim- ğretim ortamının öğrencilerde oluşan kavram yanılığlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

6.Sosyo-Kültürel  evre faktörüne bağılı olarak oluşan kavram yanılığlarına ilişkin  ğretmen görüşlerinde *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, sosyo-kültürel çevrenin öğrencilerde oluşan kavram yanılığlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

7.Eğitim Durumlarına bağılı olarak oluşan kavram yanılığlarına ilişkin  ğretmen görüşlerinde *cinsiyet, okulun bulunduğu mahalle, kıdem, mezun olunan bölüm* değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmamıza katılan öğretmenlerin, eğitim durumlarının öğrencilerde oluşan kavram yanılığlarında etkili olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

5.2.  neriler

1. Türkiye Cumhuriyeti  nkılap Tarihi ve Atat rk l k(TC TA) dersinde öğrencilerin kavramları eksik veya yanlış öğrenerek oluşabilecek kavram yanılığlarını önlemek için, öğrencilerin  n bilgisi yeteri düzeyde olmalı, derse karşı olumlu tutuma sahip olmaları sağlanmalı ve kazandırılan kavramlar doğru ve eksiksiz öğretilmelidir.
2. TC TA dersinde öğrencilere kavramları doğru ve eksiksiz kazandırarak kavram yanılığlarını önlemek için  ğretmen; kendi alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalı, alanıyla ilgili güncel olay ve olguları takip etmeli, kavram  ğretimi için gerekli materyalleri geliştirmede yeterli olmalı ve  ğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kavram  ğretiminde etkili

kullanmalıdır. Ayrıca TCİTA dersini Sosyal Bilgiler bölümünden mezun öğretmenler okutmalıdır

3. TCİTA dersinde öğrencilerin kavramları yanlış veya eksik öğrenerek kavram yanlışlarına sahip olmalarını önlemek için, araç-gereçler yeterli olmalı, imkanlar dahilinde birincil bilgi kaynakları kullanılmalı, ders kitabının dili ve anlatımı sade olmalı ve ders kitabının içeriği öğrencilerin yaş ve zeka seviyelerine uygun olmalıdır.
4. TCİTA dersinde öğrencilerin kavramları doğru ve yeterli öğrenmeleri için yıllık ders planında kavram öğretime-öğrenimine yönelik hedefler belirlenmelidir. Ayrıca yıllık ders planı güncel olay ve olgular paralelinde güncellenmelidir.
5. TCİTA dersinde eğitim-öğretim ortamı, öğrenciye kazandırılması hedeflenen kavramları doğru ve yeterli öğrenmeleri için uygun olmalıdır.
6. TCİTA dersinde öğrencilerin kavramları doğru ve yeterli öğrenmelerini sağlamak için, öğrencilerin bulunduğu sosyo-kültürel çevre faktörü göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim esnek ve işlevsel olmalıdır.
7. TCİTA dersinde öğrencilerin kavramları doğru ve yeterli bir düzeyde kazanmalarını sağlamak için eğitim durumları eğitim-öğretimin öğrenciye görecelik ilkesi dikkate alınarak düzenlenmelidir.
8. TCİTA dersinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının öğrencinin başarısı üzerindeki etkililik düzeyinin incelendiği araştırmalar yapılmalıdır.
9. TCİTA dersinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının giderilmesi için etkili olan strateji, yöntem veya tekniğin incelendiği araştırmalar yapılmalıdır.
10. TCİTA ders kitabına, kitabın içinde geçen kavramları öğrenebilecekleri 'kavram sözlüğü' eklenebilir.
11. TCİTA dersinde öğrencilerin kavramları iyi öğrenmelerini sağlamak için sınavlarında 'kavram eşleştirme soruları' sorulabilir.
12. TCİTA dersinde öğretmen, kavram öğrenmeyle ilgili etkinlikler yaptırarak öğrencilerin kavramları pekiştirmelerine yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, R., (2006). **Mitoz Ve Mayoz Hücre Bölünmesi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Bu Konuda Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Çözüm Önerileri**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y., (2001). **Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aslan, E., (1998). **"Devrim Tarihi Ders Kitapları,"** (Edit. : Salih Özbaran) **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Ata, B., (2005). **"Tarih Pedagojisine uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır? Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının Öğretimi Sempozyumu**. Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. Ankara.
- Balcı, A., (2005) **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başbüyük, A.,Doğar,Ç., Gürses, A., Yazıcı, H., (2004), **Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162.
- Baykara, T., (1999). **Tarih Araştırma ve Yazma Metodu**. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Baykara, T., (1994). **Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürk İlkeleri**. İzmir
- Behar, B. E., (1982). **İktidar ve Tarih**. İstanbul: Afa Yayınları.
- Candan, A. S., (1998). **Kavramlara Dayalı Tarih Öğretimi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, F., (2006). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, H., (2006). **İlköğretim Okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Rol Oynama Yönteminin Öğrenme Düzeyine Etkisi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ., (2001). **Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları**. Ankara: PegemA Yayınları.

- Dönmez, C., (2006). **“Yüksek Öğretimde Eğitim ve Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunu”**. (Ed.: Yasemin Doğaner) **Türk Eğitim Sistemine Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**. H.Ü. A.İ.İ.T. Enstitüsü. Ankara.
- Dilber, R., (2006). **Fizik Öğretiminde Analoji Kullanımının ve Kavramsal Değişim Metinlerinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine ve Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması**.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, H., (2007). **Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi**.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emiroğlu, G., (2006). **“İlköğretim Düzeyinde İnkılâp Tarihi Ders Konularının Öğretimi: Metot ve Etkinlikler”**. (Ed.: Yasemin Doğaner) **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**. H.Ü.A.İ.İ.T. Enstitüsü. Ankara.
- Emiroğlu, G., (2005). **“Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Problemler ve Çözüme Yönelik Tavsiyeler,”** (Edit.: Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun) **İlk ve Ortaöğretim, Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Erdaş, Sadık. (2006). **“Atatürk’ten Günümüze Türk İnkılâp Tarihi Derslerine Genel Bir Bakış”**. (Ed.: Yasemin Doğaner) **Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M., Akman, Y., (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Gömcü, B. (2006). **İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Kurtuluş Savaşı Dönemi Ünitesinin İşlenişinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen ve öğrenci Görüşleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Güneş, B. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Bilimsel Hatalar ve Kavram Yanılgıları.** (Kitabın diğer bölümlerinin yazarları: Yağbasan, R., Özdemir, E., Temiz, B., Gülçiçek, Ç., Kanlı, U., Ünsal, Y., Tunç, T.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güneş, B., “**Fizikteki Kavram Yanılgıları**”, www.w3.gazi.edu.tr/~bgunes/files/kavramyanilgilari/giris.html Erişim Tarihi: 20.12.2008.
- _____, “**Kavram Yanılgılarının Genel Özellikleri**”, www.w3.gazi.edu.tr/~bgunes/files/kavramyanilgilari/ky%20ozellikleri.html Erişim Tarihi: 20.12.2008.
- Halıcı, Şaduman. (2004). **Yeni Türkiye Devleti’nin Yapılanmasında Mahmut Esat Bozkurt (1892-1943).** Ankara.
- Kaplan, D., (2007). “**Maddedeki Değişim ve Enerji**” Ünitesindeki **Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemiyle Giderilmesi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaya, M. (2006). **İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Yer Alan Kavramların Kazanılma Düzeyi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, K. (2003). **İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerde Tarih Kavramlarının Kazandırılma Düzeyinin Araştırılması.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, H., (2005). “İlköğretimde Atatürk İlke ve İnkılaplarının Öğretimi,” (Edit.: Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun) **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.** Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kocatürk, U., (1999). **Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri.** Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- Köstüklü, N., (1998). **Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Köstüklü, N., (2005). **“İlk ve Orta Öğretimde Atatürk İlke ve İnkılâpları ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Nasıl Öğretilmeli? Bazı Tespit ve Öneriler,”** (Edt.: Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun) **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kurnaz, Ş. & Yılmaz, D., (2006). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını Kavrama Düzeyleri**. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3, 181-205.
- MEB.,(2000). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB., (2009). meb.gov.tr/mevzuat.
- MEB., (2009). meb.gov.tr/prog-giris.
- Ös, H., (2006). **İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilgisi Müfredatındaki Biyoloji Kavramlarının Anlaşılma Düzeyinin Tespit Edilmesi ve Anlaşılma Nedenlerinin İncelenmesi**.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, E., (2006). **Elazığ Yöresi Avcılık Terimleri Sözlüğü**.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Safran, M., (1993). **“Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”**. Ankara Belleten Dergisi s:220.
- Safran, M., (1998). **“İnkılâp Tarihi Öğretimine Yaklaşım Sorunları” GÜGEF. Dergisi**, Sayı 3,Ankara.
- Safran, M., (2004). **“Eğitim Bilimi Açısından Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretimi”**. (Edt.: Bahaeddin Yediyıldız) **Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Yöntem Arayışları Sempozyumu**. H.Ü.A.İ.İ.T. Enstitüsü Ankara.
- Saray, M., TOSUN, H., (2005). **İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- _____ (2005). “İlköğretimde Atatürkçülükle İlgili Konular Programı”.
İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.** Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, M. (2002–2003). **Dil ve Kavram Gelişimi.** Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Ders Notları. İstanbul.
- Şeker, M. (2003). **İlköğretim Okulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi.** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.
- Tekeli, İ. (2004). **Tarih Bilinci ve Gençlik.** İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Ülgen, G. (2004). **Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar.** Ankara: Nobel Yayınları.
- Yağbasan, R. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu :Fizik** (Kitabın diğer bölümlerini yazarları: Güneş, B., Özdemir, E., Temiz, K., Gülçiçek, Ç., Kanlı, U., Ünsal, Y., Tunç, T.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yavuz, K. E. (2005). **Aktif Öğrenme Yöntemleri.** Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yazıcı, H., Samancı, O. (2003). “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları ile İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri” . Milli Eğitim Dergisi. Sayı 158.
- Yekrek, Ş. (2006).**İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Erişişine Ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi,** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (tarihsiz). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Konya: Mikro Yayınları.
- Yılmaz, M. S. (2004). **İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara H.Ü.A.İ.İ.T. Enstitüsü.

EK 1: ANKET İZİN BELGESİ

T.C
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.4.21.00.08. Ar-Ge/ 11238
Konu: Anket İzni

17 Nisan 2009

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik)

10.04.2009 tarih ve B.30.2.FIR.0.70.00.00- 510-452 / 3174 sayılı anket araştırma izni konulu yazıya istinaden Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Seyfettin ASLAN'ın liselerde uygulayacağı "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kavram Yanılgılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır Örneği)" adlı anket önerisi için veri toplama aracı Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce anket uygulama izni verilmesi uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Zülfı TOMAN
Milli Eğitim Müdürü

EK:

EK- 1: Araştırma Değerlendirme Formu
EK- 2: Onaylı Anket Örneği

EK 2: ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Seyfettin ARSLAN
Kurumu / Üniversitesi	Elazığ-Fırat Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Diyarbakır
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Diyarbakır ilköğretim Okulları 8. Sınıf (Sosyal Bilgiler öğretmenleri)
Araştırmacının konusu	... ilköğretim... 8. Sınıf öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İstiklal Tarih ve Atatürkçülük Dersinde Kurumun Uygulanması İlişkin Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	☒ Var / ☐ Yok
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez konusu
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin Okullarda Uygulanması Oybirliği ile kabul edilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:

KOMİSYON


Komisyon Başkanı
Hamdi ATAYETER
Millî Eğitim Şube Müdürü

Üye
N. Halis ÖZER
10

Üye
Murat YOLCU
M. Yolcu

EK 3:ANKET FORMU

Sevgili öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı, **İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nde Öğrencilerin Kavram Yanılgılarına İlişkin öğretmen görüşlerini** değerlendirmeye yöneliktir. Bu nedenle, anket formunda yer alan her bir maddeye vereceğiniz samimi ve içten yanıt, araştırmanın amacına ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Ankete verilen cevaplar toplu olarak değerlendirileceği için anket formuna isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Lütfen anket formunda yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyarak tüm maddeleri cevaplayınız. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Seyfettin ARSLAN
D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Cinsiyetiniz : Bay _____ Bayan _____

Okulun Bulunduğu Mahalle : _____

Kıdeminiz : (1-5 yıl) _____ (6-10 yıl) _____ (11-15 yıl) _____ (16 ve üstü) _____

Mezun Olduğunuz Bölüm : Tarih _____ Coğrafya _____ Sosyal Bilgiler _____ Diğer _____

Eğitim Düzeyiniz : Ön Lisans _____ Lisans _____ Yüksek Lisans _____ Doktora _____

Gelir Düzeyiniz : 300-600 TL _____ 600-1300 TL _____ 1300 TL ve üstü _____

Oturduğunuz Mahalle : _____

Lütfen her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak, tercih ettiğiniz seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Madde	MADDELER Aşağıdaki maddeler kavram yanılgılarına ne derecede etkili olmaktadır.	Tamamen Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil	Hiç Etkili Değil
1.1	Birincil bilgi kaynaklarının kullanımı(fotoğraf, anı, film vb.),					
1.2	İkincil bilgi kaynaklarının kullanımı (harita, cd vb.)					
1.3	Ders araç ve gereçlerinin kullanım amacı					

1.4	Ders kitabının dili					
1.5	Ders kitabının anlatım yönünden yeterliliği					
1.6	Ders kitabındaki harita ve şekiller					
1.7	Ders kitabının içeriği					
2.8	Okulun araştırma ortamı (kütüphane, eğitsel kulüp, vb)					
2.9	Okulun fiziki şartları (laboratuvar, derslik v.b)					
2.10	Sınıf mevcudu					
3.11	Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi					
3.12	Öğretim stratejileri					
3.13	İpuçları ve işaretlerin kullanılması					
3.14	Soyut kavramların somutlaştırılması					
3.15	Pekiştireçlerin kullanılması					
4.16	Öğrencilerin konu ile ilgili yanlış inançları					
4.17	Öğrencinin ön bilgi ve becerisi					
4.18	Öğrencinin derste kullandığı yardımcı kaynaklar (test, alıştırma kitabı v.b)					
4.19	Öğrencilerin kavram haritası oluşturmaları					
4.20	Kavramların tekrar edilmesi					
4.21	Öğrencinin derse ön hazırlığı					
4.22	Öğrencinin derse karşı tutumu					
4.23	Öğrencinin öğrenme yaklaşımı					
4.24	Öğrenilenlerin güncel hayatla ilişkilendirilmesi					
4.25	Öğrenilenlerin, okul dışı alışımlarla (ödev, proje vb.) pekiştirilmesi					
5.26	Öğretmenin alanıyla ilgili güncel olay ve olguları takip etmesi					
5.27	Öğretmenin kavram öğretimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması					
5.28	Öğretmenin kavram öğretmede gerekli materyali geliştirme yeterliliği					

5.29	Öğretmenin kavram haritalarını etkili kullanması					
5.30	Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemi					
5.31	Öğretmenin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanması konusunda yeterliliği					
6.32	Öğrenci ebeveynlerinin eğitim düzeyi					
6.33	Öğrencinin yaşadığı çevrenin dili kullanma düzeyi					
6.34	Öğrenci ebeveynlerinin meslekleri					
7.35	Yıllık ders planının kavram kazandırmaya yönelik hedefler içermesi					
7.36	Yıllık ders planının güncel olay ve olgular paralelinde güncellenmesi					

ÖZGEÇMİŞ

Seyfettin ARSLAN 01.11.1980 tarihinde Mardin'e bağılı Midyat ilçesinde dünyaya geldi. İlköğretimini Söğütlü İlköğretim Okulunda, orta öğretimini Midyat Aziz Önen Lisesinde tamamladı. 2002 yılında başladığı Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programını 2006 yılında bitirdi. 2008 yılında da Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Kızıltepe İMKB ilköğretim okulunda görev yaptı. 2009 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı, halen bu görevi sürdürmektedir.