

İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre Öğretmen Tipleri

*Dursun Dilek**

zet

Bu araştırma ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi programında yer alan tarih konuları ile ilgili olarak öğretmenlerin benimsedikleri rolleri tespit etmektedir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. İstanbul ve Samsun'da toplam 219 öğretmene ulaşılarak anket çalışması yapılmış, Bafra ilçesinde tespit edilen üç okuldaki yedi sınıf öğretmeni ve üç ilköğretim okulu müdürüyle mülakatlar gerçekleştirilmiş, üç hafta süreyle aynı okullarda bulunan dördüncü ve beşinci sınıflardan oluşan altı sınıfta nitel ve nicel gözlemler yapılmıştır.

Araştırmadaki verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir: Öğretmenlerin öğrenci merkezli olarak nitelendirdikleri program teorileri ile sınıf uygulamaları arasında farklılıklar vardır. Öğretmenler programı tamamlamak için sınıfa öğretim tekniklerini (sunu ve soru-cevap gibi) benimsemişlerdir. Aynı zamanda programın içeriğinin çok fazla ve bilgiye dayalı olduğu ifade edilmiştir. Mülakat verilerinin ve ilköğretim programı ile ilgili kaynakların analizi sonucunda öğretmenlerin ilköğretim anlayışlarına dayalı olarak onları *ulusal ütopyacı* ve *faydacı* olarak sınıflandırmanın mümkün olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu durumun onların öğretim tarzlarını etkilediği de tespit edilmiştir. Video kasetlerinin analizi sonucunda öğretmenlerin üç temel öğretim stilini benimsedikleri gözlenmiştir. İleri bir sınıflandırmaya gidilerek, öğretmenler *takrirciler*, *sorucular* ve *dinleyiciler* olarak gruplandırılmıştır. Bu araştırma tarih öğretiminin ötesinde eğitimde değişim sürecine katkı olarak doğurgular (*implications*) sunmaktadır. Araştırmada eğitim politikası, teori, uygulama ve araştırma alanlarına dair öneriler oluşturulmakta, rasyonel bir eğitim politikasının başlangıç noktasının öğretmenlerle işbirliği olduğu sonucuna varılmaktadır. Bundan hareketle, çalışmada öğretmenlerin araştırma projelerinde yer almaları ve bu projelerin sınıf uygulamaları ile ilişkili araştırma tekniklerini kullanmaları (mülakatlar, gözlem teknikleri, doküman analizi, örnek olay çalışması, aksiyon araştırma vb.) gerektiği ifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Öğretim Stilleri, Takrirciler, Sorucular, Dinleyiciler, Ulusal Ütopyacılar, Faydacılar.

*Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Yrd. Doç. Dr. DURSUN DİLEK
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı
Göztepe 81040 İstanbul

Elektronik Posta: ddilek@marun.edu.tr, dursun.dilek@veezy.com

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem-A.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: Tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Milli Eğitim*, 145, 50-54.
- Dilek, D., Yılmaz, A. & Oral, E. (2000, Eylül). *İlköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının bilimsel okur-yazarlık seviyelerinin tespiti*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Erzurum.
- Dilek, D., Yılmaz, A. & Oral, E. (2000, Eylül). *İlköğretim tarih projesi (İLTAP)*. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Erzurum.
- Dilek, D. (2000). Tarihi öğrenmede yeni yaklaşım. *Tarih ve Düşünce*, 9, 48-51.
- Dilek, D. (1999, Haziran). *İlköğretimde tarih: Anlayışlar ve pedagoji*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Ulusal Konferansında sunulan bildiri, Van.
- Dilek, D. (1999, Haziran). *İlköğretimde tarih konularının öğretiminde kullanılan tekniklere göre öğretmen tipleri*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Trabzon.
- Dilek, D. (1998, November). *The teaching of elementary school history in Turkey: Perceptions and classroom practice*. Paper presented at the National Education Development Project UK Symposium, Manchester, UK.

İlköğretimde Tarih Konularının Öğretiminde Kullanılan Tekniklere Göre Öğretmen Tipleri*

Dursun Dilek

Öğretmenlerin pedagojik açıdan benimsedikleri düşünceler onların öğretim anlayışlarını belirlemekte ve sınıf içi öğretim pratiklerini etkilemektedir. Öğretmenler, sınıf içinde kendi rollerini belirlerken, sandukları değer ve fikirleri, kişilik özelliklerini ve sosyal statülerinden kaynaklanan unsurları sınıfın içine taşırlar. Belirlenen bu rol ile öğretmenin sosyal, tarihsel, eğitimsel vb. bakış açılarıyla oluşturduğu *öğretmene ait düşünce* ve bu düşünceyi pratiğe yansıtan performansları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenin düşüncesi ile sınıf içinde gösterdiği performansın, öğretim etkinliğinin kalitesi açısından uyum ya da uyumsuzluğu söz konusudur. Yani öğretmenlerin dünya görüşünü oluşturan sosyal ve siyasal anlayışları, onların eğitim amaçlarını belirlemektedir. Eğer bu anlayışlarla, onlara önerilen amaçlar arasında çelişkiler mevcut ise, bu durum hem onların sınıf içi performansını hem de öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Yaygın kanının aksine, öğretmenler değişimin karşısındaki engellerden değildir. Tarihsel süreç içinde eğitim reformlarının başarısızlığa uğramasının nedenleri arasında, onların değişime ya da dönüşüme karşı duruşları değil, bu değişim ya da dönüşümlerin başlıca aktörleri olmamaları sayılabilir (bkz. Bruner, 1996; Hargreaves, 1994; Fullan, 1991). Bu tespitten hareketle, eğitim reformlarının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin düşüncesinin ve pedagojik anlayışının sınıf içi yansımaları olan öğretim geleneğini ortaya koymak gerekmektedir. Reformların uygulayıcıları tarafından benimsenebilmesi için bizzat uygulayıcıların araştıran ve/veya araştırılanlar olarak bu reformlarda yer alması gerekir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin düşüncelerini keşfetmek ve benimsedikleri öğretim stillerini gözlemek, bu stillerin geliştirilmesine, etkili bir şekilde kullanılmasına ve öğretmenlerin düşüncelerinin eğitim programlarında yer almasına imkan sağlayacaktır.

* Bu makalenin ilk hali VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde (Haziran 1999, Trabzon) sunulmuştur.

Öğretmenin sınıf içindeki rolü ve öğretim stilleri ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin varlığından hareketle, araştırmacılar öğretmenleri ve öğrencileri sınıflandırmışlardır. İngiltere’de ulusal düzeyde 1975–1980 yılları arasında uygulanan *Observational Research and Classroom Learning Evaluation* (ORACLE/Gözleme Dayalı Araştırma ve Sınıfta Öğrenmeyi Değerlendirme) adlı projenin sonuçlarından yola çıkılarak dört tane öğretim stili belirlenmiştir. Galton, Simon ve Croll (1980), bu stilleri aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

Bireysel düzenleyiciler (Individual monitors): Bu grup bire bir etkileşimi benimseyen öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu gruba giren ve bire bir etkileşimi benimseyen öğretmenlerin aslında sınıftaki öğrencilerin çoğuyla iletişim kurmadıkları, didaktik bir anlayışla öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söyledikleri, soru sorma etkinlikleri kapalı veya hatırlamaya dayalı sorulardan oluştuğu ve soyut veya açık uçlu soruları nadiren sordukları ortaya çıkmaktadır.

Sınıf araştırmacıları/sorgucuları (Class enquirers): Bu gruba giren öğretmenlerin zamanın büyük bir kısmını sınıfa öğretime (*class teaching*) ayırmakta oldukları, bu yaklaşımla bireyselleştirilmiş etkileşimi birleştirdikleri ve grupla etkileşime çok az yer verdikleri tespit edilmektedir.

Gruba Öğreticiler (Group instructors): Bu grup, bir grubun üyesi olarak öğrencilerle çok fazla etkileşime giren öğretmenlerden oluşur. Derslerde yüksek seviyede geri bildirim olmasına rağmen öğretim anlayışı büyük ölçüde didaktiktir. Zaman zaman problem çözmeyle ilgili yaklaşımlara yer verilse de etkinliklerde çoğunlukla bilgiye dayalı özellikler yer almaktadır.

Stil Değiştiriciler (Style changers): Bu grup diğer üç grubun bazı belirgin özelliklerine sahiptir. Yani bu gruba giren öğretmenler sınıf organizasyonlarını gereksinim duydukça değiştirmekte, bazen bireysel, bazen gruba, bazen ise sınıfa öğretim yaklaşımını benimsemektedirler.

ORACLE projesinden yirmi yıl sonra aynı araştırma araçları ve yirmi yıl önceki okullardan bazılarının kullanıldığı bir araştırmada da yukarıdaki gruplar ortaya çıkmıştır (Galton et al., 2000). İngiltere ve Türkiye, sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan farklı öğretim geleneklerine sahip olabilir. Türkiye’deki ilköğretim geleneğine bakıldığında çoklukla *sınıfa öğretim* yaklaşımının benimsendiği anlaşılmaktadır. Buna rağmen araştırmaya konu olan öğretmen tipleri ile ORACLE projesindeki öğretmen tipleri arasında karşılaştırma yapmaya elverişli bulgular elde edilmiştir ve ilgili kısımda sunulacaktır.

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin, dördüncü ve beşinci sınıf ilköğretim öğrencilerinin tarih konularının işlenişindeki rollerini sosyal bilgiler müfredat programıyla bağlantı kurarak inceleme yoluna giden üç yıllık bir doktora araştırmasındaki verilerden istifade edilerek hazırlanmıştır (bkz. Dilek, 1999). Bu araştırmadan elde edilen verilere dayanılarak öğretmenlerin pedagojik anlayışlarına göre çeşitli öğretim stillerini ve rollerini benimsedikleri gözlenmiştir. Araştırma, tespit edilen bu öğretim stilleri ve öğretmenlerin benimsedikleri pedagojik anlayışlardan yararlanma yoluyla *etkili öğretim* sorusuna cevap aramaktadır.

Y ntem

Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının işlenişinde öğretmenlerin rollerini belirlemek üzere 1996–1997 eğitim–öğretim yılında İstanbul’da ve Samsun’da 300 anket dağıtılmış, bunlardan 219 tanesi öğretmenler tarafından tamamlanmıştır. Araştırmanın görüşme ve gözlem çalışmaları Samsun ilinde uygulanmış, bir tanesi ilköğretim okulu diğerleri ilkokul olmak üzere üç tane okul seçilmiştir. Yedi öğretmen, bir müdür ve iki müdür yardımcısı ile görüşmeler yapılmıştır. Gözlem çalışmaları üçü dördüncü ve üçü de beşinci sınıf olmak üzere bu okulların altı sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda gözlem çalışmaları üç hafta sürmüştür. Sistemantik gözlem için hazırlanan öğrenci ve öğretmen çizelgeleri PRINDEP (*Primary Needs Independent Evaluation Project/İlköğretim Gereksinimleri Bağımsız Değerlendirme Projesi*) (Alexander, 1995) projesinden adapte edilerek, okullarımızda Sosyal Bilgiler derslerinde görülen etkinliklerin ışığı altında değişiklikler yapılmıştır. Mesela öğrencinin dersi anlatması, harita kullanımı, ders kitabını kullanımı, öğretmen takriri gibi kategoriler eklenmiştir. Ayrıca sistemantik gözlem yapılan bütün dersler videoya kaydedilmiştir.

Bu çalışmada *triangular* teknik kullanıldı. Yani araştırmada kullanılan her teknik bir diğeri ile karşılaştırılarak elde edilen sonuçlarda maksimum uygunluk arandı. Bunun yanında her teknik, araştırmanın bir veya bir kaç olgusunu adreslediği için de bir diğeri tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir. Sistemantik sınıf gözlemi Türkiye’de çok sık başvurulan bir araştırma tekniği olmamasına rağmen eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan ve geçerlilik derecesi oldukça yüksek bir tekniktir. Araştırmanın problemini doğal ortamında tespit etmek ve çözüm aramak gibi temel ve fakat çok geçerli bir iddiası vardır (Cohen & Manion, 1994). Öğretim stillerini ve öğrenci tiplerini belirlemede niceliksel hesaplamalara imkan verir. Video kayıtlarıyla birlikte kullanılması ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teori ve pratik arasında doğabilecek eksiklikleri gidermede eğitimciye kendi pratiğini daha

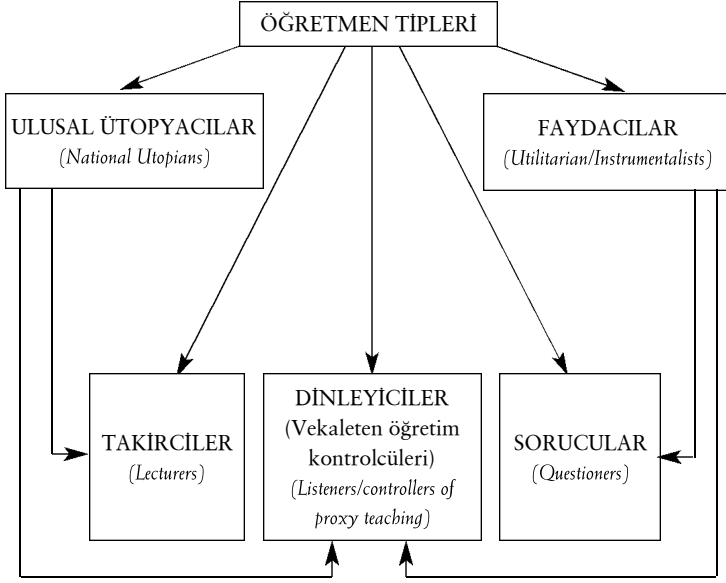
rasyonel bir yapıya oturtma olanağı sağlar (Galton, Simon ve Croll, 1980). Öğretmen adaylarına ise kendi öğretim stillerini belirlemede ve ileride yapabilecekleri aksiyon araştırmalara faydalı bir kaynak olarak hizmet eder.

Bulgular

İlgili literatür, öğretmenler ile yapılan mülakatlar ve anket sorularının değerlendirilmesi ışığında, Türk sınıf öğretmenleri iki grupta; Ulusal Ütopycılar (*National Utopians*) ve Faydacılar (*Utilitarian/Instrumentalists*) olarak sınıflandırılabilir (ayrıntılı bilgi için bkz. Dilek, 2001). Bu sınıflandırma öğretmenlerin ilköğretimde kendi rollerini belirlemedeki kriterlere göre yapılmaktadır. Öğretmenlerin kendi rolleri ile ilgili anlayışları kendilerinin sınıftaki etkinliklerini de etkilemektedir. Mesela, ilk gruptaki öğretmenler kendilerini okul topluluğunun sosyal mühendisleri olarak görmüşler; tarih konularının ders verici olması gerekliliğinden yola çıkarak derslerini didaktik bir anlayışla ve çoklukla *takrir* tekniğine baş vurarak işlemişlerdir. İkinci gruptaki öğretmenler ise amaçlarının öğrencilerin Türkçe ve matematik ile ilgili temel becerilerini geliştirmek olduğuna inanarak derslerinde çoğunlukla *sozu sorma* ve öğrenciye ders anlatırma tekniklerini benimsemişlerdir. Araştırmanın video kayıtlarının ve öğretmen gözlem çizelgelerinin analizi sonucunda da öğretmenlerin en çok başvurdukları tekniklerden yola çıkılarak öğretmenler *takrirciler* (*lecturers*), *sorucular* (*questioners*) ve *dinleyiciler* (*vekaleten öğretimin kontrolcuları/listeners/controllers of proxy teaching*) olarak gruplandırılmışlardır (bkz. Şekil 1). Ulusal ütopycıların sıklıkla *takrir* tekniğine başvurdukları ve tarih konularını belgelendirilmiş gerçeklermiş gibi sundukları tespit edilmiştir. Araştırmanın *sorucularıyla* ORACLE projesinde tespit edilen *class enquirers* arasındaki dersin işlenişine dair benzer özellikler göz önüne alındığında Galton, Simon ve Croll'un (1980) dediği gibi bu gruba dahil olan öğretmenlerin sınıflarında bilişsel etkileşimin derecesi bilginin aktarılması şeklinde görülse de, çok sayıda kapalı ve açık uçlu soru sormakta oldukları bu araştırmada da kaydedilmiştir. Aynı zamanda ORACLE Projesi'nde yer alan *individual monitorler* ve PRINDEP Projesi'nin bulgularında olduğu gibi araştırmanın *dinleyiciler* (*vekaleten öğretimin kontrolcuları*) grubuna dahil olan öğretmenleri de sıklıkla *kapalı ve batırlamaya* dayalı sorular sormuşlardır (Alexander, 1995; Galton, Simon & Croll, 1980).

Şekil 1

Öğretim Stillerine ve Pedagojik Anlayışlara Göre Öğretmen Tipleri



Hem öğretmenlerin anlayışlarında hem de programda *tarih eğitimi* bir amaç olarak değil *yurttaşlık bilgisi* dahilinde bir araç olarak görülmüştür. Tarih konularının öğretimi ise ulusal tarihimizin politik olaylarına dayandırılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin politik tarihi anlamada güçlüklerle karşı karşıya kaldıklarını, bununla birlikte öğrencilerinin sosyo-kültürel ve yerel tarihi daha iyi anlamdıklarını düşünmüşler, yakın geçmişi daha iyi kavradıklarını belirtmişlerdir. Sınıflarda yapılan gözlemlerin değerlendirilmesi sonucunda da öğrencilerin politik konularda olayları, kişileri ve tarihleri hatırlamada zorlandıkları ve bunlar arasında mantıklı ilişkiler kuramadıkları tespit edilmiştir. Dersin öğretiminde ders kitapları belirleyici faktör olmuş, derslerde öğrencilerin anlatma etkinliği bilgilerin ezberlenmesi ile sınırlı kalmıştır. Tarih öğretiminin amaçlarının öğretmenler açısından yeterince anlaşamadığı, bu problemin de programdan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Tarih öğretiminde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar tarih öğretiminin disiplin içi amaçları (*intrinsic purposes*) ve sosyal amaçları (*extrinsic purposes*) olarak ikiye ayrılmaktadır. Halihazırdaki program, tarih öğretiminin sosyal amaçlarına yöneliktir ve disiplinle ilgili kaygılardan uzaktır. Tarih konularının programda yer aldığı şekliyle coğrafya ve

yurttaşlık bilgisi konularıyla entegre bir şekilde tanınımının yapılması pedagojik gerekliliklerden kaynaklanıyor gibi algılansa da, yukarıda belirtilen sosyal amaçlara uygunluk çerçevesinde ele alınmış ve fakat uygulamada bu entegrasyon dahi sağlanamamıştır.

Ulusal Ütopycılar olarak adlandırılan gruptaki öğretmenler sosyal amaçlı tarih öğretimini benimserlerken, faydacılar olarak isimlendirilen öğretmenler tarih öğretiminin disipline yönelik amaçlarını da göz önünde bulundurmışlardır (bkz. Mülakatlar).

–Ulusal Ütopycılar–

“Yöneticiler ve öğretmenler olarak bizim isteğimiz öğrencilerimizi iyi birer öğrenci olarak eğitmek ve onlara ülkemiz ve milletimiz için faydalı olabilecek bilgi ve kültürü kazandırmaktır.” (Müdür C)

“Öğrencilerimizi sosyal kişiler olarak eğitmek istiyoruz. Bu dersin (Sosyal Bilgiler) başında yer alan ‘sosyal’ kelimesini çok seviyorum.” (Öğretmen B)

–Faydacılar–

“Benim en önemli amacım temel becerileri kazandırmaktır. Benim için bu temel beceriler öğrencilerin matematik ve Türkçe bilgileridir. Çocukların kafasında bu bilgiler somutlaştığı zaman –yani dilin ve matematik becerilerinin kullanımı– çocuklar bu temel becerilerini diğer derslere uygulayabilirler.” (Öğretmen C)

“Program ne söylüyorsa onu öğretmeye çalışırım. Çünkü benim için öğrencilerimin Anadolu liselerine devam edebilmeleri için girecekleri sınavları geçmeleri önemli.” (Öğretmen C)

“Öğrencilerimizi programa göre eğitmektir. Bizim amacımız kısaca budur.” (Öğretmen G)

İlköğretim programını oluşturan teorik esaslar ile öğretmenlerin sınıf içi çalışmaları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenler derslerde takrir ve soru sorma tekniklerini sıklıkla tercih etmişlerdir. Programda öğretmenlere önerilen *keşfetme, eğitimsel oyunlar, tematik öğretim, problem çözüme, tartışma* ve benzeri gibi teknikler programın çok yüklü olduğu gibi sebepler öne sürülerek kullanılmamıştır. Öğretmenler programın bilgiye dayalı olduğundan hareket ederek kullandıkları tekniklerin sınırlı kaldığını iddia etmişlerdir.

Takirciler: Araştırmada takirci olarak niteleyebileceğimiz öğretmenler sırasıyla düz anlatım, gösteri ve soru sorma tekniklerine başvurduklar. Araştırmanın video kayıtlarından elde edilen bulguların ışığında bu gruba dahil olan öğretmenlerin çoğu kendi ifadelerini güçlendirmek amacıyla soru sorma tekniğini kullandılar (belirsiz/sahte sorular– pseudo questions). Yani öğretmenler sordukları soruları öğrenciler yerine bizzat kendileri cevaplamışlar veya sorulan soruların muhatabı belirgin değildir (bkz. Tablo 1 ve Diyalog 1).

Tablo 1

Öğretmen Etkinliklerinin Yüzdesi

Öğretmen	Takrir	Soru sorma				Dinleme	Diğer
		Sahte	Kapalı	Açık	Toplam		
A	33	11.4	12.7	7.8	31.9	9.0	26.1
B	22.7	5.6	10.3	3.8	19.7	26.0	31.6
C	28.1	6.9	13.2	5.6	24.7	24.0	23.2
D	4.7	2.8	30.2	5.5	39.8	38.5	17.0
E	15.0	2.9	21.9	12.0	36.8	14.2	34.0
F	0.7	3.7	16.4	1.4	21.5	40.0	37.8

Dinleyiciler: Bu gruba dahil edebileceğimiz öğretmenler öğrencilerin konuları anlatmasını tercih ettiler. Bu öğretmenlerden bazıları konuyu kimin anlatacağına derste karar verirlerken, bazıları da öğrencileri daha önce tespit etmişlerdir. Konuları hangi öğrencilerin anlatacağına derste karar veren öğretmenler, sıklıkla öğrencilerin anlatımına müdahale etmek ve düzeltmeler yapmak zorunda kalmışlardır. Öğretmenin düz anlatımı *konuya hazırlık* veya öğrencinin sunusundan veya anlatımından önce *konuya giriş* niteliğini taşımaktadır. Bu gruba dahil öğretmenlerin soruları genellikle kapalı veya hatırlama tipindedir (bakınız Tablo: 1).

Diyalog 1**-Takrirci-**

[1:1] Öğretmen A Bu üniteden önce ilk olarak Osmanlı devletinin kuruluşunu öğrendik, öyle değil mi? Eğer özetlersek: Kuruluşu işlenmiştir, hemen sonrasında genişlemesini, gerilemesini ve çöküşünü işlenmiştir. [Aynı zamanda bir grup öğrenci öğretmeni tekrarlar, kuruluşu, genişlemesi, gerilemesi, çöküşü]. Bugün de bu sosyal bilgiler dersimizde Osmanlı devletinin Birinci Dünya Savaşı'ndan sonraki durumunu öğreneceğiz. [Öğrenciler ders kitaplarını açarlar: 39 saniye sürer.]

...

[1:9] Öğretmen A ... Biz... bütün cepbelerde düşmanla tuttuğumuz savaşı kazanmamıza rağmen, çünkü düşmanlarımız geri çekildiler. Ne dedik? Ne dedik?

[1:10] Kız öğrenci (KÖ) Yenik sayıldık.

[1:11] Öğretmen A Ha dedik ki savaştan ayrılıyor. Savaştan ayrılırken bir ateşkes antlaşması yaptık. Bu antlaşma Limni adasında

[1:12] KÖ & A Mondros Limanı'nda.

[1:13] Öğretmen A Evet Çocuklar Çanakkale Boğazı'na yakın bir yerde. Limni adası Ege denizindedir. Arka tarafta kalıyor. Haritada göremiyorsunuz. Tamam mı? Buralardaki adamın adı neydi?

[1:14] Sınıf & A Limni adası.

Sorucular: Öğretmenlerin çoğu soru sorma tekniğini bir öğretim tekniği olarak kullanmışlardır. Bu tekniği sıklıkla kullanan öğretmenlerin sınıflarında yoğun bir öğrenci-öğretmen ve/veya öğrenci-öğrenci iletişimi yaşanmıştır (bkz. Tablo1 ve Diyalog 2).

neriler

Öğretmenler çoğu zaman *soru sorma* tekniğini öğrencilerin tarihsel anlayışlarını sınamak yerine onların tarih bilgilerini ölçmek amacıyla kullanmışlardır. Dolayısıyla kapalı ve hatırlama tipinde sorular çok yaygın bir şekilde kullanılmış düşünce ve yoruma dayalı sorulara pek yer verilmemiştir. Bununla birlikte, özellikle *soru sorma* tekniğini kullanan öğretmenler, araştırmanın etkili öğretim için savunduğu öneriler kısmına önemli ipuçları sağlamıştır. Şöyle ki, bu tekniğin kullanıldığı zamanlarda *tartışma* ve *problem çözme* becerilerinin grup çalışmaları ile birlikte uygulanabileceği şeklinde güçlü bir kanıya sahip olunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel yaratıcı düşünceleri de bu tekniğin öğretmenler tarafından planlı bir şekilde kullanılması ile geliştirilebileceği anlaşılmaktadır.

Bu araştırma *sınıf öğretmeni* sisteminin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmadaki bütün öğretmenler, Türkçe ve Matematik derslerinde uzmanlaştıklarını diğer derslerde aynı düzeyde verimin kendilerinden beklenilmemesi gerektiği düşüncesine sahiptiler. Bunun en çarpıcı yansıması öğretmenlerin de öğrenciler gibi Sosyal Bilgiler derslerinde ders kitaplarına bağımlı olduklarının; harita, film gibi ders araçları ve ilk elden kaynak ve kanıtları çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıklarının gözlem çalışmaları sonucunda ortaya çıkmasıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenliği sistemi sosyal bilgiler dersinin işlenişinde ihtiyaca cevap vermekten uzaktır. Kalitenin arttırılması uzmanlaşmaya bağlıdır. Bu aşamada araştırma, halihazırdaki potansiyelin değerlendirilmesi gerektiğini düşünmekte, en az iki veya üç sınıf öğretmenin bulunduğu okullarda bile öğretmenlerin ilgi alanlarına göre branşlaşmasının faydalı olacağı veya ilköğretim reformuyla birlikte ikinci kademe branş öğretmenlerinin birinci kademedeki branş derslerine girmesi önerisinde bulunmaktadır. İleri bir yapılanmada ise özellikle ilköğretimin birinci devresinde yer alan dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan derslerle ikinci devrede aynı adı taşıyan derslerin bir çatı altında toplanması ve dolayısıyla özellikle ilkokul kısmında görülen zümre öğretmenliği anlayışının yerini branşlaşmaya bırakarak üçüncü devrede kurulacak bölümlere bağlanması gerekliliği düşünülmelidir.

Diyalog 2**-Sorucu-**

- [2:1] Öğretmen E Çocuklar, eğer Kurtuluş Savaşı yıllarında şu anda bulunduğunuz yaşta olsaydınız, esaret altında olmamak ve ülkenin ve milletin kurtulması için nasıl yardımcı olurdunuz? Sen söyle El..
- [2:2] Kız Öğrenci (KÖ) Su, yiyecek, silah, mermi gibi askerlerin ihtiyacı olan şeyleri taşıyordım.
- [2:3] Öğretmen E Yani sen bunu yapardın. Bunu yapabilir miydin?
- [2:4] Erkek öğrenci (EÖ) Ülkemizi kurtarmak için kendi hayatlarımızı kurban ederdik.
- [2:5] Öğretmen E Yani, ülkemizi kurtarmak için sen kendi hayatını kurban edebileceğini söylüyorsun. Tamam, sen ne yapardın? [Öğretmen başka bir öğrenciye sorar.]
- [2:5] EÖ Askerlerin bütün ihtiyaçlarını karşılamak için... Su, yiyecek, silah, mermi...
- [2:6] Öğretmen E Sen ne yapabiliirdin bana kendi bakış açısından söyle?
- [2:7] EÖ Yani onlara yardım ederdim.
- [2:8] Öğretmen E Kendi yapabileceğin yardım bakımında bana bir örnek ver.
- [2:9] EÖ ... tüfek taşıyabiliirdim..
- [2:10] Öğretmen E Nereye? Cepheye mi giderdin? Yani buradan cepbeye gitmek kolay değil. Sen söyle bana.
- [2:11] KÖ Savaşmak için orduya katılırdım.
- [2:12] Öğretmen E Sen! [Smif güler.] Yani sen nasıl bir yardım yapabiliirdin eğer savaşta şu andaki yaşında olsaydın?
- [2:13] Öğretmen E Yetişkinler ne yapabilir, onu demek istemiyorum. Kastettiğim siz ne yapabilirsiniz.
- [2:14] KÖ Öğretmenim.. Evdeki şeyler...
- [2:15] Öğretmen E Evet.
- [2:16] KÖ Evdeki cepbede gerekli olan şeyler mesela kazma, kürek ve baltalar.
- [2:17] Öğretmen E Sen! Nereye? Cepbede!
- [2:18] KÖ Bunları askerlere taşıyabiliirdim.
- [2:19] Öğretmen E Çok önemli şeyler yapmaya çalışıyor olacaktım demek ki. Çocuklar, Eğer ben sizin yaşınızda olsaydım, köyümde, şebirimde benden küçük olan çocuklara bakardım, çünkü evde kimse olmayacaktı. Anne gitmiş cepbeye, baba gitmiş cepbeye, abiler gitmiş cepbeye. Eğer evde benden küçük kardeşlerim varsa, ne yapabiliirdim? Onlara bakabiliirdim. İşte bu sizin yapabileceğiniz bir çeşit yardım. Bence bu şekilde düşünebilirsiniz.

Genel olarak araştırma, öğretmenlerimizin programın öğretiminde değişiklikler yaparak onu kendi pratiklerine uygun hale getirmeye çalıştıklarını kanıtlamıştır. Bu da doğal olarak program geliştirme çalışmalarında öğretmenler ile işbirliğine gidilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Kullandıkları tekniklere ve pedagojik anlayışlarına göre öğretmenleri sınıflandırmak, pratik ile teori arasındaki farklılıkları azaltmak açısından önemlidir. Dolayısıyla araştırmacılar varolan öğretim kültüründen hareketle pratikte sınıflarımızda uygulanabilir öğretim stillerine dair teorileri geliştireceklerdir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına mevcut öğretmen tiplerinin örneklerle gösterilmesi, onların kendi öğretim stillerini bulmakta faydalı olacağı gibi, her öğretim stiline negatif ve pozitif yanlarını da görmelerini sağlayacaktır.

Araştırma, tarih konularına özel olarak, programda rasyonel ve aynı zamanda radikal değişiklikler yapılmasını önermiş ve tarih öğretiminin kuru bilgilerin ezberlenmesinden uzak, aksine zihin açan (*mind-opening*) (akt. Pendry et al., 1988) ve fiziksel olarak aktif (*physically active*) (Farmer ve Knight, 1995) bir program alanı olması gerektiğini savunmuştur. Bu da *tarih öğretimini bir araç olarak değil tamamıyla disiplinin mantığına uygun bir amaç olarak kullanmakla mümkün olabilir*. Ancak bu şekilde eleştirel düşünebilen ve tarihin geçmişin tarihçiler tarafından yorumlanmasında doğruları arama çabasının yattığı bir bilim dalı olduğunu kavrayabilen öğrenciler yetiştirilebilir. Dolayısıyla *tarih eğitimi bize demokratik bir toplumun gelişmesinde dersler vermeyi garanti etmesi gereken tabminci bir alan değildir*. Bununla birlikte, *tarih eğitiminin, bireylerin bilişsel gelişimine katkıda bulunan* (Lee, 1984) ve *onların güncel dünyayı anlamada farklı bakış açılarına sahip olmasına yarayan bir öğretim alanı olarak okul programında yer alması gerekmektedir*.

Kaynakça

- Alexander, R. (1995). *Versions of primary education*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th Edition). London: Routledge.
- Dilek D. (1999). *History in the Turkish elementary school: Perceptions and pedagogy*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Warwick, Coventry, U.K.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*, Ankara: Pegem-A.
- Farmer, A. & Knight, P. (1995). *Active history in key stages 3 and 4*. London: David Fulton.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C. & Wall, D. (2000). *Inside the primary classroom 20 years on*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time, teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Lee, P. J. (1984). Why learn history. In A. K. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Roges (Eds.), *Learning History* (pp. 1–10). London: Heinemann Educational.
- Pendry, A., Husbands, C., Arthur, J. & Davidson, J. (1988). *History teaching in the making: Professional learning*. Buckingham: Open University Press.

Teacher Types According to the Techniques Used in the Teaching of History Subjects in Elementary Schools

Dursun Dilek

Marmara University, İstanbul

This study investigated the teachers' roles in the teaching of elementary school history course in relation to the social studies curriculum in Turkish schools. The methodological design of the study was both quantitative and qualitative. Two hundred nineteen elementary teachers in İstanbul and Samsun, in Turkey, completed several questionnaires. In addition, seven teachers and three principals were interviewed. Observations took place in three 4th and three 5th grade elementary classrooms and lasted three weeks. Analysis of the data found that there were gaps between teachers' espoused child-centered curriculum theories and their classroom practices. Teachers preferred whole class teaching techniques as the means of delivering the curriculum. The curriculum itself was too broad and too knowledge-based. From the analysis of interview data and Turkish curriculum documents, the study argued that the teachers could be classified as *national utopians* and *utilitarian/instrumentalists* in their perceptions of elementary education, which affected their teaching styles. The analysis of video-tape data showed that teachers used three main teaching styles. On the basis of a further classification teachers were grouped as *lecturers*, *controllers of proxy teaching/listeners*, and *questioners*. The teachers thought that they were experts in the teaching of literacy and numeracy and argued that subject specialty was only to be considered in other areas of the curriculum. The study has implications for the process of educational change beyond the teaching of history. It focused on issues of curriculum and practice in Turkish elementary schools by analyzing the factors affecting teachers' perceptions of curriculum policy and their own practices. The present study investigated each of these areas and presented the implications for policy, theory, practice, and research by concluding that the starting point for a rational educational policy should be partnership with teachers. Therefore, the study argues that teachers must be included in research projects and that such projects need to use a variety of techniques based on classroom practice, (e.g. interview analysis, observation techniques, document analysis, case studies and action research) explored and evaluated throughout the study.

Key Words

Teaching Styles, Lecturers, Questioners, Listeners,

Correspondence: Yrd. Doç. Dr. Dursun Dilek, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Göztepe 81040 İstanbul