YENİ ORTAÖĞRETİM TARİH PROGRAMLARI ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR İNCELEME

İbrahim Hakkı ÖZTÜRK

Yrd. Doç. Dr.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Yeni ortaöğretim tarih programında öğretiminin amaçları ve genel ilkeleriyle ilgili önemli bir değişim öngörülüyor. Bilgi aktarımına odaklı ve tekdüze öğretimin yerine, birtakım tutum ve becerileri geliştirmeyi amaçlayan ve öğrenci merkezli öğretim etkinliklerine dayanan bir eğitim anlayışının yerleştirilmesi hedefleniyor.

Ancak derinlemesine analiz edildiğinde, programın ortaya koyduğu genel hedeflerin ve ilkelerin uygulamaya geçirilebilmesi için gerekli kapsamlı düzenlemelerin tam anlamıyla gerçekleşmediğini görüyoruz. Özellikle birbiriyle bağlantılı iki temel konuda sorunlu yapı varlığını sürdürmektedir. İlk olarak öğretimde öğretmenlere tanınan yetki ve hareket alanının, kavramsal ifadesiyle *öğretmen özerkliği*nin geliştirilmesi büyük ölçüde ihmal edilmiştir. İkinci olarak, öğretimin içeriğinin seçilmesi ve düzenlenmesinde önceki programlardaki yapı büyük ölçüde devam etmektedir. Sonuç olarak programda belirtilen temel amaç ve ilkelerin içinin somut olarak doldurulması birçok açıdan eksik kalmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Tarih Öğretimi*, *Öğretim Programları*, *Öğretmen Özerkliği*

KURAMSAL ÇERÇEVE VE SORUNSAL

2000'li yılların başında ülkemizde başlatılan ilk ve ortaöğretim müfredat geliştirme reformu çerçevesinde, 2007 yılından itibaren ortaöğretim tarih dersi öğretim programları da yenilenmeye başladı. Dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih programları sırasıyla 2007 ve 2008 yıllarında yayınlandı. Diğer sınıfların programlarının da önümüzdeki dönemde hazırlanarak yürürlüğe konması beklenmektedir.

Yeni tarih programları oldukça önemli değişiklik ve yenilikler öngörmektedir. Programlardaki ifadesiyle "*öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır*" (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007, s.8). Bu bağlamda, tarih dersinin amaç ve kazanımlarının düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve materyallerinde ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde önemli yenilikler hedefleniyor (MEB, 2007; MEB, 2008).

Ancak yıllardır devam eden bir pedagojik yapıdan yeni bir öğretim anlayışına başarılı bir şekilde geçebilmek için yapılacak değişikliklerin kapsamlı ve bütüncül olması gerekmektedir. Yani sadece hedef ve kazanımların, öğretim yöntem ve yaklaşımlarının, ölçme ve değerlendirme araçlarının yeniden düzenlenmesiyle yetinilmemesi, öğretim ortamı ve süreçlerini belirleyen bütün unsurların, reformun genel amacına uygun olarak iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması gerekir.

Bu çalışmanın amacı yeni programın şimdiye kadar gelen öğretim yapısındaki sorunları ortadan kaldıracak kapsamlı bir değişim getirip getirmediğini incelemek ve varsa bu konudaki olumsuzluk ve eksiklikleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin sınıftaki rolünü ve eylemlerini belirleyen faktörler üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın ana kaynaklarını eski ve yeni ortaöğretim tarih programları oluşturmaktadır (MEB, 1938; 1952; 1981; 1993; 2007; 2008). Yöntem olarak,

programların içerik ve yapısı betimsel bir tarzda incelenecek ve bulgular bu konuda oluşmuş bilimsel literatür ışığında değerlendirilecektir.

Bu çerçevede yeni tarih programlarında iki önemli eksiklik göze çarpmaktadır. Birincisi, öğretimle ilgili faaliyetlerde, özellikle de dersi planlama ve uygulamada öğretmenlere tanınan yetki alanının, kavramsal ifadesiyle *öğretmen özerkliği*nin geliştirilmesinin yeni programlarda olması gerektiği gibi ele alınmayışıdır. İkinci önemli eksiklik ise, öğretim içeriklerinin seçilmesi ve düzenlenmesinde, ayrıntılı bir bilgi aktarımını öngören eski programların ansiklopedik yaklaşımının büyük ölçüde devam ettirilmesidir. Bu iki olumsuz durum birbiriyle bağlantılıdır. Çünkü program içeriklerinin çok fazla konuyu kapsayacak bir şekilde ve ayrıntılı olarak düzenlenmesi öğretmenlere dersin içeriğinin hazırlanmasında neredeyse hiçbir hareket alanı bırakmamakta ve böylece öğretmenin rolü büyük ölçüde ders kitabını takip etmeyle sınırlanmaktadır.

Ülkemizde maalesef pek üzerinde durulan bir konu olmasa da, dünya genelinde birçok ülkede *öğretmen özerkliği* [*Teacher autonomy*] olgusu eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik araştırma, tartışma ve çalışmalarda oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Freidman, 1999; Pearson ve Moomaw, 2005; Steh ve Pozarnik, 2005). Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklerde olduğu gibi, mesleki faaliyetleri, yani eğitim ve öğretim eylemleriyle ilgili planlama, karar alma ve gerçekleştirme süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarını öngörmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlere sağlanacak yetki ve serbestlik alanının farklı boyutları vardır. Bunların başında iki husus gelmektedir: Ders konularının seçilmesi ve içeriğinin hazırlanması; öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanması. Müfredat programlarının öğretmenlere bu konularda yeterli özerklik sağlayabilecek esneklikte düzenlenmesi gerekir. Ancak öğretmen özerkliğinin mutlak serbestlik anlamına gelmediğini de vurgulamak gerekir. Bu konuda yapılan çalışmalar öğretmenlere tanınan özerkliğin tam serbestlik boyutuna

varmasının başka bir takım sorunlar ortaya çıkardığı göstermiştir (Anderson, 1987).

Yapılan araştırmalar öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerini ortaya çıkarmıştır. Öncelikle öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine üst düzeyde katkıda bulunmalarının, yeni ve farklı öğretim yöntemlerini kullanmalarının, alan ve mesleki bilgi ve becerilerini arttırmalarının ve yeni eğitim materyalleri geliştirmelerinin en temel şartlarından birisi öğretmen özerkliğinin geliştirilmesidir. Diğer meslek alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da çalışanların bağımsız bir şekilde yeni etkinlikler planlamaları ve yenilikçi uygulamalarda bulunabilmeleri için yeterli düzeyde mesleki özerkliğe sahip olmaları gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Freidman, 1999). Ayrıca, öğretmenlere sağlanan üst düzey mesleki özerklik onların değişen şartlara ve kendi içinde bulundukları eğitim ortamının özel gereklilik ve ihtiyaçlarına daha hızlı ve uygun bir şekilde cevap vermelerine katkıda bulunabilir (Anderson, 1987). Türkiye'deki gibi, öğretmenin neyi nasıl öğreteceğinin müfredatla sıkı sıkıya belirlendiği ve ders kitabı dışına çıkmasının pek hoş karşılanmadığı bir sistemde, öğretmenlerin kendilerini ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için sorumluluk ve motivasyon sahibi olmalarını beklemek çok gerçekçi değildir.

Öte yandan öğretmen özerkliği öğretmenlere belirli bir yetki alanı ve serbestlik sağlamanın yanı sıra, onlara bazı sorumluluk ve görevler de yüklemektedir. Öğretmenlere öğretimin içerik ve yöntemlerinin planlanmasında geniş bir özerklik alanının sağlanması, onların bunu gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarını ve ayrıca bu konuda ilgili ve gayretli olmalarını gerektiriyor. Dolayısıyla öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi sadece yetki alanının genişletilmesini değil, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin arttırılması, onlara öğretim faaliyetlerini geliştirmelerine yardım edebilecek her türlü pedagojik desteğin (uygun eğitim ve çalışma ortamı, eğitim gereç ve materyalleri, vs.) sağlanması gibi konuları da ilgilendirmektedir (Bustingorry, 2008; Mustafa ve Cullingford, 2008; Steh ve Pozarnik, 2005).

BULGULAR

Yeni Tarih Programının *Hedeflediği* Değişim

Yeni ortaöğretim programı tarih öğretiminde yerleşik eğitim yöntemlerinde köklü bir değişim öngörüyor. Yapılan araştırmalar Türkiye'de tarih derslerinin büyük ölçüde düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle işlendiğini ortaya koymuştur (Demircioğlu, 2004). Yeni program ise tarih dersini öğrencilerin aktif bir şekilde katılacakları farklı etkinlikler çerçevesinde yapılmasını amaçlıyor. Böylece öğretimin "*öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde*" olması planlanıyor (MEB, 2007, s. 9).

Öğrenci merkezlilik yaklaşımı programın en çok üzerinde durduğu hususlardan birisi olarak ortaya çıkıyor. Yukarıda belirtilenlere ek olarak, "*her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğu*", öğretimin "*farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ve okulun bulunduğu çevre göz önüne*" alınarak gerçekleştirilmesi ve öğretmenin "*her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate*" alması gerektiği vurgulanıyor (MEB, 2007, s. 5-9).

Yeni ortaöğretim tarih programında ön plana çıkan bir diğer husus öğretimin *kazanımlar* etrafında planlanıyor olmasıdır. Önceki programlarda hedeflerle ilgili olarak genellikle tarih öğretiminin genel amaçların belirtilmesiyle yetinilmiş, alt konuların amaçlarını da vurgulayan bazı programlarda da bunlar bilgi aktarımına yönelik hedeflerle sınırlı kalmıştır (MEB, 1981; MEB, 1993). Yeni programda ise kazanımların sadece *bilgileri* değil *beceri*, *tutum* ve *alışkanlıkları* da kapsadığı açık ve vurgulu bir şekilde belirtiliyor. Program *temel beceriler* ve *tarihsel düşünme becerileri* şeklinde iki başlık altında tanımladığı genel kazanımlara paralel olarak her konu için ayrı kazanımlar belirliyor. Öğretmenin etkinlikleri ve diğer öğretim faaliyetlerini hedeflenen kazanımlara uygun olarak planlaması ve uygulaması gerektiği programda birçok kez hatırlatılıyor (MEB, 2007; 2008).

Yeni Programda Öğretmen Özerkliği

Amaçlar ve yöntemler konusunda eski programlara göre farklı ve yenilikçi bir yapı getiren yeni tarih programı, planlanan bu değişimin gerçekten uygulanabilmesi için yapılması gerekenler konusunda ise maalesef oldukça eksik kalıyor. Önceki tarih programlarında öğretim içeriği açık ve ayrıntılı bir şekilde belirlenir ve öğretmenlerin bütün okullarda ve bütün öğrencilere aynı öğretimi yapması beklenirdi. Öğretimin büyük ölçüde ders kitabına bağlı olarak gerçekleştiği bu modelde, öğretmenlerin yeni ve farklı yöntem, etkinlik ve materyal geliştirmelerini teşvik eden bir ortam olmadığı gibi, öğrencilerin farklı yapıları, ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınmamaktadır. Yeni program bu yapıda önemli değişiklikler hedeflemesine karşılık, öğretmen özerkliği konusunu büyük ölçüde ihmal etmektedir. Oysaki öğretmenlerin öğrenci grubuna uygun olarak farklı kazanımlara yönelik etkinlikler planlayıp uygulamaları, öğrencilerin farklı zekâ türleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimi çeşitlendirmeleri ve bu amaçla farklı öğretim yöntemlerini kullanabilmeleri gibi programda öngörülen ana hedeflerin gerçekleştirilebilmesi doğrudan doğruya öğretmenlerin karar verme ve yetki alanlarının genişletilmesine, yani öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine bağlıdır.

Yeni programda öğretmenlerin yapmaları gerekenler uzun uzun anlatılırken, neler *yapabileceklerine* sadece iki yerde değiniliyor. İlk olarak, programlardaki etkinliklerin öneri niteliğinde olduğu, öğretmenlerin bunları olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilecekleri belirtiliyor (MEB, 2007, s. 9). Ayrıca programda verilen *performansa dayalı değerlendirme* ölçütlerinin içeriğinin sınıf, öğrenci ve etkinlik özelliklerine göre değiştirip, düzenlenebileceği vurgulanıyor (MEB, 2007, s. 14). Bunların dışında öğretmenlerin yetki alanlarının geliştirilmesiyle ilgili bir düzenleme göremiyoruz. Kısacası program öğretmenlere birçok yeni görev ve sorumluluklar yüklerken, bunları gerçekleştirebilmesi için gerekli olan yetki ve serbestliği sağlayacak ciddi somut adımlar atmıyor. Hâlbuki eski programların yapısına uygun olarak, öğretmenlerin mevcut öğretim anlayış ve alışkanlıklarının genellikle inisiyatif almaktan çekinen ve rutin dışına çıkmayan bir yapıda olduğu düşünülürse, öğrenci

merkezli ve yenilikçi bir öğretim için, yeni programların öğretmen özerkliği konusunda öğretmenleri açık bir şekilde teşvik eden ve cesaretlendiren düzenlemeler getirmesi gerekirdi.

Yeni program öğretim konularının tanımlanması açısından bazı değişiklikler getiriyor. Önceki programlarda öğretim konularının tanımlanması ve planlanması ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde yapılmaktaydı. Bu açıdan eski programların içerik tanımları bir kitabın konularını tüm alt başlıklarıyla veren *İçindekiler* bölümüne oldukça benzemektedir. Öğretim içeriklerini sıkı sıkıya denetlemeyi amaçlayan zihniyetin ürünü olan bu durum hem öğretmenleri, hem de ders kitabı ve diğer eğitim materyali yazarlarını ciddi bir şekilde sınırlamaktadır. Yeni program öncekilerden farklı olarak içeriği konu başlıkları halinde sıralamıyor. Bunun yerine üniteler alt bölümlere ayrılıyor ve her alt bölüm için "*Kazanımlar*", "*Etkinlik Örnekleri*" ve "*Açıklamalar*" ayrı ayrı tanımlanıyor. Ancak bu değişime rağmen, programın içeriği incelendiğinde eski programlardaki yaklaşımının aslında devam ettiği görülmektedir. Konu içerikleri yine yeterli esnekliğe yer bırakmayacak bir şekilde, kapsamlı ve ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır.

Yeni programdaki bu sorunlar düzenleme sırasındaki bir gözden kaçırma veya ihmalden değil, programın yaklaşımından kaynaklanıyor. Başka bir deyişle, bu konuda eski programlarda hâkim olan anlayış yeni programda da büyük ölçüde devam etmektedir. Bu durum programın uygulanmasına yönelik eğitim materyallerinin hazırlanmasında da kendisini göstermektedir. Programda öğretmenin çok farklı kaynaklardan yararlanması ve farklı eğitim gereç ve materyalleri kullanması gerektiği teorik olarak söyleniyor. Ama uygulamada, önceki dönemlerde olduğu gibi öğretim materyali olarak sadece ders kitabı hazırlanmıştır. Dokuzuncu sınıf programın hazırlanmasının üzerinden neredeyse 1,5 sene geçmesine rağmen, henüz ders kitabı dışında öğretmenlerin öğrenci gruplarına uygun olarak farklı öğretim yöntemleri kullanmalarına ve çeşitli etkinlikleri uygulayabilmelerine imkân sağlayabilecek bilgi, yöntem ve materyal desteğinin sağlanmasına yönelik ciddi bir düzenleme ortaya konmamıştır. Ders

kitabına bağımlı bir öğretiminin başta öğrenci merkezlilik olmak üzere yeni programın teorik olarak öngördüğü ilkelerin çoğuyla çeliştiği açık bir gerçektir.

Öğretim İçeriklerinin Düzenlenmesi Sorunu

Önceki programlarda görülen ve yeni programın getirdiği temel ilkelerle çelişmesine rağmen hâlâ devam eden bir diğer olgu öğretim içeriğinin oluşturulmasında, seçilen ana alanlardaki tüm konulara yer vermeye çalışan ansiklopedik yaklaşımın devam etmesidir. Cumhuriyet döneminin başlarındaki tarih programlarını incelediğimizde içeriğin son derece yoğun olduğunu görülmektedir (MEB, 1931; MEB, 1952). Ortaöğretim tarih dersleri adeta üniversite düzeyindeki genel tarih öğretiminin biraz basitleştirilmiş versiyonu olarak düzenlenmiştir. Kendi döneminin pedagojik anlayışı içinde normal olan bu yaklaşım, aradan geçen uzun zamana, tarihçi ve tarih eğitimcilerinin eleştirilerine rağmen (Berktay, 2002; Kabapınar, 1994; Safran, 2006) etkisini sürdürmektedir.

Gerçi cumhuriyet döneminden günümüze bazı değişikliklerle programlardaki konu yoğunluğu biraz azaltılmıştır. Özellikle 1931 ve 1952 programlarında oldukça önemli bir yer tutan Avrupa tarihi ile ilgili konuların çoğu ders kapsamından çıkarılmıştır. Ancak genel yaklaşım değişmemiştir. Seçilen ana konular düzenlenirken, bunlarla ilgili genel tarih kitaplarında ve üniversite tarih öğretiminde yer alan tüm konular ve bilgiler öğrencilere özet bir şekilde öğretilmeye çalışılmaktadır. Örneğin, Türk tarihinde kurulmuş olan neredeyse tüm devletler ayrı birer konu olarak ders programları ve kitaplarında yer almıştır (MEB, 1981; 1993).

Ortaöğretim tarih derslerinin üniversite düzeyinden farklı ve kendine özgü amaçları, yapısı ve şartları vardır. Ortaöğretimde tarih dersine ve diğer öğretim alanlarına ayrılan süre kısıtlıdır. Tarih dersini kronolojik bir süreklilik içinde ve genel tarih kitaplarında yer alan tüm konularıyla birlikte öğretmeye çalıştığımızda kaçınılmaz olarak fazlasıyla yoğun bir öğretim programı ve ayrıntılı ansiklopedik bilgilerle yüklü ders kitaplarıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Sonuçta ortaya konu yoğunluğu yüzünden, öğretmenlerin yılsonuna kadar bitirebilmek için çabaladığı aşırı derecede yüklü bir öğretim içeriği çıkmaktadır. Türkiye'de tarih öğretiminin

kronik problemlerinden olan, öğretim içeriklerinin gereksiz ve ayrıntılı ansiklopedik bilgilerle dolu olmasının temel sebeplerinden birisi bu yaklaşımdır.

Bu durum tarih öğretiminin amaçlarına da uygun değildir. Ortaöğretimde tarihçi yetiştirme gibi bir amacımız olmadığına göre, öğrencilere tüm tarih konularını öğretmeye çalışmak gereksiz bir çabadır. Tarih öğretiminin temel amacı bilgi aktarmak değil, bir takım tutum, duygu ve becerileri öğrencilere kazandırmak olmalıdır ve bu husus yeni programda da vurgulanmaktadır. Bunun sağlanması için ders içeriklerini düzenleme anlayışının da köklü bir şekilde değiştirilmesi gerekmektedir.

Yeni programda konu yoğunluğu 1993 programına göre biraz azaltılsa da ansiklopedik yaklaşım devam etmektedir. Dokuzuncu sınıf programından *13.-19. yüzyıllarda Türk Dünyası* konusunun çıkarıldığını görüyoruz. Bunun dışında konuların seçimi ve düzenlenmesi 1993 programıyla paralellik arz ediyor (MEB, 1993; MEB, 2007). Onuncu sınıf programında konu ünitelerinin planlanması açısından önemli bir değişiklik göze çarpmaktadır. 1993 programındaki siyasi tarih konularıyla ekonomik, sosyal ve kültürel tarih konularını tamamen ayrı olarak işleyen yaklaşım yerine, bu konuları bir ünite içinde birlikte ele alan bir anlayış getirilmiştir. Bu değişim tarihi olay ve olguların daha bütüncül bir şekilde öğretilmeleri açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak konuların içeriği açısından incelediğimizde yeni onuncu sınıf programın da 1993 programına göre önemli sayılabilecek bir değişim getirmediği görülmektedir (MEB, 1993; MEB, 2008).

Konu içerikleriyle ilgili bu durum aslında yeni programın öngördüğü temel ilkelerle de çelişmektedir. Programda açık bir şekilde "*bilgi ve beceriyi dengeleyen*" ve "*tarihsel düşünme becerilerini edindirmeye ve geliştirmeye yönelik*" bir öğretimin uygulamaya konulacağı belirtiliyor (MEB, 2007, s. 5-8). Ancak yukarıda açıklandığı gibi, içeriğin belirlenmesi ve tanımlanmasındaki genel yaklaşım ve konuların yoğunluğu göz önüne alındığında, yeni program özünde beceri ve tutumların geliştirilmesinden çok, bilgi aktarmaya ağırlık veren yaklaşımı devam ettirdiği söylenebilir. Bu durum *kazanım* tanımlarında da gözlemlenmektedir. Programın genel ilke ve yaklaşımının açıklandığı bölümlerinde farklı tutum ve beceriler ayrıntılı bir şekilde açıklanıyor. Ancak

konu tanımlarının yapıldığı bölümlerde her konu için belirlenen somut *kazanımlar* incelendiğinde bilgi edindirme amacının tutum ve becerileri kazandırmaya göre çok daha fazla ön planda olduğu görülmektedir.

SONUÇ

2007 yılında başlatılan tarih müfredatı reformu kapsamında hazırlanan dokuzuncu ve onuncu sınıf yeni öğretim programları bazı önemli değişiklikler getirse de, birçok açıdan sorunların devam ettiği görülmektedir. Programda belirtilen ve köklü bir değişim öneren genel amaç ve ilkelerinin pek çoğu gerçek anlamda içeriğe yansıtılamamıştır. Programda *bilgi ve becerileri kazanımlarının dengeleneceği* öngörülürken, içerik incelendiğinde bilgi aktarmaya odaklı yaklaşımın devam ettiği görülüyor. Aynı şekilde, *öğrenciler arasındaki farklılıkların, okul çevresinin ve öğretim yöntemlerinin çeşitliliğinin* dikkate alınması istenmesine karşılık, bunların gerçekleşmesi için gerekli olan öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik hiçbir ciddi adım atılmamıştır.

Son yıllarda sadece tarih programları değil, neredeyse tüm genel ortaöğretim derslerinin müfredatları yenilendi. Yapılandırmacı yaklaşımının etkisinde hazırlanan yeni programlarda benzer genel ilkelerin ve öğretim yöntemlerinin uygulamaya konulduğu gözlenmektedir. Yeni yaklaşım ve yöntemlerin eğitim sistemine sokulması elbette çok olumlu bir durumdur. Ancak, *sadece* öğretim yöntemlerinin değişmesinin öğretiminin geliştirilmesi için yeterli olmadığı açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Tarih öğretiminde köklü bir değişim gerçekleştirebilmek için amaç, yöntem, içerik ve öğretim materyallerini tutarlı ve bütüncül bir şekilde ele alan ve aynı zamanda öğretmenlerin çalışma ortamlarını, yetkilerini ve yeterliliklerini geliştirmeyi öngören kapsamlı bir reforma ihtiyaç vardır.

Yine de, Milli Eğitim Bakanlığının yaklaşık on beş yıldır tarih müfredatını geliştirmeye yönelik neredeyse hiçbir şey yapmadığı düşünüldüğünde yeni programın her şeye rağmen önemli bir adım olduğu söylenebilir. Bu adımın daha da ileriye götürülebilmesi için geliştirme çalışmalarının kesintiye uğramadan devam etmesi gerekiyor.

KAYNAKÇA

Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Tears or Cheers?, *International Review of Education*, *33*(3), 357-373. JSTOR veritabanından alınmıştır.

Berktay, H. (2002). Halil Berktay ile söyleşi, *Toplusal Tarih*, n° 100, 40-43.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, *16*(3), 407-420. Doi: 10.1080/09650790802260398.

Demircioğlu İ. H. (2004). Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Yönelik Görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilig*, 31, 71-84. <http://www.yesevi.edu.tr/bilig/biligTur/pdf/31/05.pdf> (09.01.2001).

Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, *59*(1), 58-76. Doi: 10.1177/0013164499591005.

Kabapınar Y. (1994). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları. Edit: S. Özbaran, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (112-127). İstanbul:Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (1938). *Lise Programı*. İstanbul : Devlet Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1952). *Lise Müfredat Programı*. Ankara: Maarif Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1981).Türk İnkılap Tarihi dersi ile Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi dersi müfredat programları. *Tebliğler Dergisi*, n° 2087, 25.05.1981.

Milli Eğitim Bakanlığı (1993). Ders geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayan kurumların ortak dersleri arasında yer alan Tarih 1-2 programları. *Tebliğler Dergisi*, n° 2375, 15.03.1993.

Millî Eğitim Bakanlığı (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> (Erişim tarihi 10.09.2008).

Millî Eğitim Bakanlığı (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> (Erişim tarihi 10.09.2008).

Mustafa, M., Cullingford, C. (2008), Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, *28*, 81–88, Doi:10.1016/j.ijedudev.2007.07.003.

Pearson, L. C., Moomaw W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*. *29*(1), 37-53. *Psychology and Behavioral Sciences Collection* veritabanından alınmıştır.

Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi: Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Steh, B., Pozarnik, B. M. (2005). Teachers' Perception of Their Professional Autonomy in The Environment of Systemic Change. In D. Beijaard et al. (Eds.) *Teacher Professional Development in Changing Conditions* (349-363), Dordrecht: Springer. *SpringerLink* veritabanından alınmıştır.