


Opinions of students and teachers on the acquisition of the general objectives of the history course curriculum

Recep TURGUT 


MEB, E-mail: ryesturgut@gmail.com

Article Information

Article Type	Research & Theoretical
Date of Arrival	29.05.2021
Date of Acceptance	18.10.2021
DOI Number	https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Show Reference	Turgut, R. (2021). Opinions of students and teachers on the acquisition of the general objectives of the history course curriculum. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 21-42. https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Ethics Statement	In order to carry out this study, legal permission, numbered E.19641274, dated 10.10.2019 and numbered E.1043362, dated 15.01.2020, was obtained from the Yozgat Governorship Provincial Directorate of National Education.

Information Note

Opinions of students and teachers on the acquisition of the general objectives of the history course curriculum

Recep TURGUT 

MEB, E-mail: rvesturgut@gmail.com

Abstract

The most important aim of this course for the students is to help them acquire historical knowledge, historical thinking skills, and basic values, which constitute the general objectives of the secondary education history course curriculum. The main purpose of this research was to determine the opinions of students and teachers, who are the elements that constitute part of the secondary education history teaching system, on the acquisition of the general objectives of history courses and the similar and different aspects between these opinions. In this study, an interview form with semi-structured open-ended questions was used as the main qualitative research method and data collection tool. In the collection of the qualitative data, interview forms for 42 students studying in 4 different high schools, and 23 history teachers working in the Yozgat Merkez, Yerköy, and Sorgun counties were used, and the obtained data were analyzed using the descriptive analysis method. In light of the results obtained in the research, in the information dimension, *Ottoman history* under the theme of *Turkish history knowledge* and *recent world history subjects* under the *world history theme* emerged as the subjects that were thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. Furthermore, the students and teachers were of the opinion that there is a problem/failure in learning world history subjects when compared to Turkish history subjects. In the skill dimension, being able to establish a *cause-effect relationship* was agreed upon by both the students and the teachers; however, even though the students mostly thought that they have acquired *empathy and analysis and interpretation* skills, the teachers argued that they did not possess those skills. According to the results of the value dimension, the value of *patriotism* came to the forefront as the fundamental value that was thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. In addition, the teachers emphasized the *responsibility* and *self-control* values the most under the *unacquired values* theme.

Keywords: historical knowledge, historical thinking skills, fundamental values, student, history teacher

Introduction

An education program can be briefly defined as a mechanism of learning and experiences provided through planned activities at school and outside of school (Demirel, 2020, p. 4). When the objectives of education are applied to the education level or the school system, they become the objectives of the education programs and when they are applied to a course, they turn into the objectives of the curricula (Ayten & Haysever, 2019, p. 291). The main purpose of learning activities that take place in a course is to enable students to fully acquire the behaviors that are included in the curricula and covered in the specific objectives of the course (Kutlu, 1998, p. 6). Among these courses, there are also history courses taught in all branches of secondary education institutions (Board of Education [TTKB], 2018). History education in Turkey has come to be what we know in the present day by going through a long process that has taken approximately 150 years (Şimşek, 2017). Theoretical studies that started in the field of history education in Turkey in the 1990s were later supported and enriched by field studies. Essentially, from the first years of the Republic until 2007, when one of the last changes was made in the history course curriculum, no significant changes were made in the general objectives of history courses, which were largely seen as a tool of citizenship education (Turan, 2015, p. 149).

Since the beginning of the curriculum renewal process in Turkey in 2004, the curricula of almost all courses at all levels of education, from pre-school education to teacher training higher education institutions, have been renewed (Özpolat, 2013, p. 11). High school history curricula were also included in this process of change and renewal. The 9th-grade history curriculum was renewed as of 2007 and in 2008 the 10th-grade history curriculum was renewed, and the change for other grades continued in the following years (Perihan, 2013). Within this framework, the general objectives of the history course were re-formed together with the new curriculum. With the 2007 history curriculum, for the first time, historical thinking skills, such as chronological thinking, historical comprehension, historical analysis, and interpretation were included as concepts, in addition to knowledge, and these skills were defined in detail with a revision made in 2011 (Öztürk & Mutlu, 2017, p. 383). As Yazıcı (2017, p. 371) emphasized, through this new teaching approach, it is aimed to develop various skills, values, and the attitudes of students with a constructivist approach, instead of focusing only on increasing their knowledge level. It is seen that the basic elements of skills, concepts, values, and general objectives are included in the programs. At the same time, when some skills, values, and concepts included in the curriculum were examined, it was seen that these were on the subjects that were criticized as shortcomings related to the previous curriculum (Aktekin, 2009, p. 35).

Öztürk (2009) stated that with the new curriculum, a new understanding that is student-centered, balancing knowledge and skills, and taking individual differences into account is envisaged. In other words, the objectives of history teaching have changed to give people the knowledge of the processes that have taken place in the world over time, as well as to help them to acquire critical thinking skills (Lee, 1992). Dinç (2011) stated that with the new curriculum, in addition to increasing the historical knowledge of the students, it is aimed to improve their learning of concepts, values, and skills by encouraging the students to think, research, question, and interact with each other and their teachers.

The history course curriculum that was prepared for the first time according to the constructivist approach began to be implemented in 2017. Studies on the renewal of the history curriculum started in 2016, a draft curriculum was published in order to include teachers, academicians, and non-governmental organizations in the curriculum development process (Yıldırım, 2018) and in 2017, the new history course curriculum was accepted and the content and textbooks in line with this curriculum were prepared (Turan, 2019, p. 635). The new curriculum, which was implemented as of 2018 is given below:

- Student-centered (activity-centered)
- A chronological and thematic approach
- An approach suitable for active learning method (Yıldırım, 2018).

Moreover, with the new curriculum, an approach centered on the values of education stands out. Moreover, 8 different competence areas have been determined and the number of area-specific skills has also increased (MEB, 2018a).

Achieving the objectives set in secondary education history education depends on various variables. Some of these variables are the student, who is the most important input and output in the system and the teacher, who conducts the education. Kara (2020) stated that the stakeholders that form the core of the education process in schools, which are the building blocks of education systems, are the students, teachers, and parents, along with school administrators. The student is the most important input and output in the education system. All investments and regulations related to education are actually based on the most important product of education, the student, and their processing. Secondary education is a significant period for the students. Secondary school is a period in which many rapid developments and changes occur and accordingly, problems such as adaptation to the new school environment, gaining identity, self-development, career choice, entering the adult world, etc., intensify (Ersanlı, 1989).

The other significant part of this system is the teacher. As teachers directly affect the learning processes of students (Stronge, 2007), and because it is the teacher who manages the classroom and the curriculum (Balci, 2014, p. 178), the most important role in the implementation of history courses curriculum falls to the teacher. As emphasized by Teyfur, (1995), the curriculum, teaching tools and materials, the student community, and the general atmosphere of the school combined are very important in terms of raising the youth; however, it is a fact that the most effective element of the education process is the teacher.

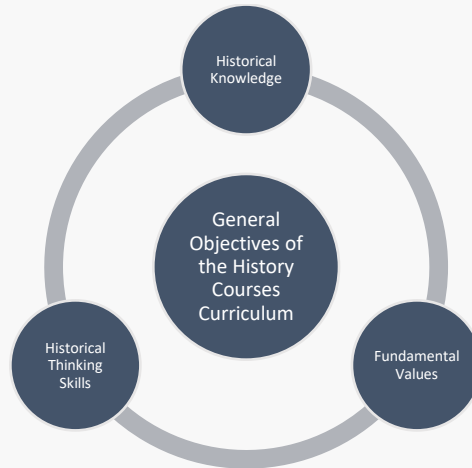
All of the elements that make up secondary education history education come together to realize the following general objectives determined in the curriculum: "Raising students to become people who have completed high school as productive and active citizens that have adopted national and moral values and transformed them into a lifestyle by developing the competencies that they have acquired in primary and secondary school, as well as ensuring that they are individuals who are ready for higher education and life in line with their fields of interest, abilities and skills" (MEB, 2018a). In addition to this, as is the case with every other course, the teaching of history courses also has certain objectives. The questions of what, why, and how we will teach students through history courses are the key questions for history teachers and historians (Tuna, 2014). These questions can only be answered based on the general objectives set in the history curriculum. At the same time, as Tunçay (1998) stated, all stakeholders, whether they are textbook authors or the

implementers of the curriculum, must always observe the general objectives of the Turkish National Education and the main objectives of the history curriculum.

Demircioğlu (2006) stated that there are two approaches regarding the objectives of history teaching from the past to the present: "The first of these objectives is to train good citizens who know their history, society, values and culture by teaching students the knowledge of the past, whereas in the second, the goal is to provide students with scientific perspective and superior thinking skills and qualifications" (p. 154). Dilek (2007) expressed the first of these objectives as non-disciplinary objectives and the second as intra-disciplinary objectives.

Teaching objectives, which can be summarized as both non-disciplinary and intra-disciplinary objectives in new history curriculum, can be classified under the title of values that establish the integrity between historical knowledge, historical thinking skills, and knowledge, skills, and behaviors (MEB, 2018a, 2018b). Therefore, the general objectives of the curriculum will be briefly examined under the headings of "historical knowledge", "historical thinking skills", and "basic values".

Figure 1. General Objectives of the History Courses Curriculum: Historical Knowledge, Historical Thinking Skills, and Basic Values.



Historical Knowledge

According to the Turkish Language Association [TDK], 2019, knowledge is defined as fact, information, and experience obtained through learning, research, or observation. Anık (2006, p. 6) stated that the first feature of knowledge is its ability to process, reflect, and convey social reality. In short, knowledge is a way of mental perception and interpretation for people and societies, especially of themselves, and their environment (Aydın, 2008, p. 197). Learning history means acquiring the knowledge of the events of the past. Knowing certain historical events means recognizing different events and the important aspects that make them different from others (Köksal, 2010, p. 117). This is what we call historical knowledge. Historical knowledge is the form in which events that happened in the past are transferred to the present (Karabağ, 2002, p. 212). Historical knowledge is significant in terms of the individuals and organizations in society. In terms of understanding social events, the consciousness of individuals is formed by historical knowledge (Akkoç, 2008).

Many important historical events, concepts, people, and world history topics, especially Turkish history, form the basis of the programs for knowledge acquisition in secondary education history courses (MEB, 2018a, 2018b). Moreover, it is known that Turkish history subjects constitute the basic framework of the curriculum (Kaya, Kahyaoğlu, Çetiner, Öztürk, & Eren, 2001). In the high school history curricula that started to be implemented in 2017, the content was prepared with a focus on Turkish history (MEB, 2018a, 2018b).

Historical Thinking Skills

The concept of skill, which is defined as the ability of a person to accomplish a job and conclude a process in accordance with the purpose depending on their disposition and education (TDK, 2019), occupies the agenda of educators more and more, especially as a result of the socioeconomic, political, and technological developments experienced in the last fifty years, and has an important place in curriculum achievements (Mutluer, 2013, p. 356). In the educational environment, this concept means the predisposition of a student to be able to do a job, which is to be acquired during the learning process, and then developed and put into use throughout their lives (Ata, 2006). (Keçe, 2015, p. 95) stated that the main objective of history courses is to raise individuals with high historical sensitivity, historical awareness, and historical consciousness by improving the students' historical thinking skills.

The new understanding of history teaching developed in the last quarter of the twentieth century emphasizes historical thinking skills rather than knowledge, and is aimed at providing students with skills such as evaluating evidence, critical thinking, and problem solving (MEB, 2018a). The current history teaching curriculum implemented in Turkey is of the same understanding. In the history curriculum, historical thinking skills are listed under the title of "Field-Specific Competencies and Skills" (MEB, 2018a, 2018b), as follows:

- Chronological Thinking Skills
- Historical Comprehension Skills
- Establishing Cause-Effect Relationship Skills
- Perceiving Change and Continuity Skills
- Historical Inquiry-Based Research Skills
- Historical Analysis and Interpretation Skills
- Historical Problem Analysis and Decision-Making Skills
- The skill to evaluate the Past from the Perspective of People who lived in the Past or Historical Empathy

In addition, it is seen that historical thinking skills are also included in some items belonging to the general objectives of the curriculum (MEB, 2018a, 2018b).

Fundamental Values

One of the most important learning outcomes of all curricula is value acquisition. Value is defined as the tendency to prefer a certain situation or thing over another. Values are the understandings that are the source of behaviors and the means to judge them (Erdem, 2003: 56). Concurrently, value is defined as the whole of the material and spiritual elements that a nation has (TDK, 2019). Children begin to learn values very early in their lives through their families, peers, and other social communication channels (Healstead & Taylor, 2000, p. 169). Values are essentially criteria that individuals use to distinguish right and wrong so that they can lead their lives correctly (Harland & Pickering, 2011).

Demircioğlu & Tokdemir (2008) emphasized that history education is an important field that can support citizenship and values education, and stated that this approach highlighting social purposes, national, spiritual, and cultural values are emphasized more frequently, and that democratic values and human rights are emphasized more frequently in the approach that highlights interdisciplinary goals. As emphasized by (Erkan & Çoban, 2018, p. 775), history course curricula have a significant place in the process of helping individuals to acquire values, because all values have a historical background. In line with this, 10 values have been determined under the title of "base values" in secondary education curricula. These are: "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence" (MEB, 2018a, 2018b).

When the relevant literature was examined in Turkey, it was seen that there have been studies based on the opinions of students and teachers about secondary education history courses and curricula (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006; Tekeli, 2017; Turan, 2015). In these studies, the most important benefits expected by students from history education emerged as "learning from the past", "learning our past", and "having historical awareness"; whereas the objectives that history teachers think students acquire the most after history education are elements such as "acquiring historical knowledge" and "citizenship consciousness/national identity". This situation revealed the result that non-disciplinary/traditional objectives are acquired more, although there is an emphasis on intradisciplinary objectives by both the students and the teachers.

The aim of this study was to reveal the views of students and teachers under the titles of historical knowledge, historical thinking skills, and fundamental values, which constitute the general objectives of the history course curriculum. Furthermore, revealing the relationship and consistency between the views of these two elements of the secondary education history education system is an effort to contribute to the literature on the curriculum dimension of the field of education.

Method

Research Design

In this study, the opinions of senior-year high school students and history teachers were obtained by adopting the basic qualitative research method. The findings obtained using the semi-structured data collection tool were analyzed according to the previously determined themes (knowledge, skills, values) through descriptive analysis, and the views of the students and teachers on these themes were presented in a descriptive manner, often with direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Study Group

For the student dimension of the research, 4 different types of high schools in Yozgat Merkez County were selected in the second semester of the 2019–2020 academic year. Face-to-face interviews were conducted with a total of 42 senior-year students from these schools, through data collection forms consisting of semi-structured and open-ended questions. In order to carry out this study, legal permission, numbered E.1043362 and dated 15.01.2020, was obtained from the Yozgat Governorship Provincial Directorate of National Education.

Table 1

Demographic Information of the Students

School Type	Gender	n	%
Vocational High School	Female	8	72.7
	Male	3	27.2
Science High School	Female	4	36.3
	Male	7	63.6
Anatolian High School	Female	5	50
	Male	5	50
Religious Vocational High School	Female	5	50
	Male	5	50
Total	Female	22	52.3
	Male	20	47.6
		42	100

A total of 42 students from 4 different types of high schools participated in the study. Of these, 22 were female and 20 were male.

For the teacher dimension of the research, face-to-face interviews were conducted with a total of 23 history teachers working in Yozgat Merkez County, Yozgat Yerköy County, and Yozgat Sorgun County in the first semester of the 2019–2020 academic year, using data collection forms consisting of semi-structured and open-ended questions. In order to carry out this study, legal permission, numbered E.19641274 and dated 10.10.2019, was obtained from the Yozgat Governorship Provincial Directorate of National Education.

Table 2

Demographic Information of the Teachers

		n	%
Gender	Female	4	17.3
	Male	19	82.6
Years of Experience	6–10	3	13
	11–15	3	13
	16–20	7	30.4
	21–25	4	17.3
	25+	6	26
Education	Bachelor	16	69.5
	Post-graduate	7	30.4
School Type	Vocational High School	9	39.1
	Science High School	1	4.3
	Anatolian High School	9	39.1
	Religious Vocational High School	4	17.3
Total		23	100

When the demographic status of the teachers participating in the study was examined, it was seen that the majority of the teachers had 16–20 years of experience. This showed that the professional experience of the teachers was at a sufficient level. In addition, the teachers predominately worked in Anatolian and Science High Schools. This can be explained by the higher number of these types of schools.

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured data collection form was created to collect the data, and the following questions were asked to the students and teachers in order to obtain their opinions on the general objectives of the history courses, and analyze their answers.

Questions for the students:

- Which knowledge/historical knowledge do you think you acquired through the history course you took during your 4 years in high school?
- Which skills/historical thinking skills do you think you acquired through the history course you took during your 4 years in high school?
- Which values/fundamental values do you think you acquired through the history course you took during your 4 years in high school?

Questions for the Teachers:

- Which knowledge/historical knowledge do you think your students acquired while taking the history course in high school for 4 years?
- Which skills/historical skills do you think your students acquired while taking the history course in high school for 4 years?
- Which values/fundamental values do you think your students acquired while taking the history course in high school for 4 years?

Analysis of Data

In the study, the descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from the interview forms. According to this approach, the data obtained were summarized and interpreted according to the previously determined themes (knowledge, skill, and value themes) (Yıldırım and Şimşek, 2018: 239). In the descriptive analysis, direct quotations were frequently used in order to reflect the views of the individuals interviewed or those that were observed in a striking way. The purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form (Yıldırım and Şimşek, 2018: 239). A series of categories were created from the data obtained in the study, and then the cases falling into each of these categories were counted and recorded (Silverman, 2018: 162).

First, the data obtained from the semi-structured forms were read separately by 2 history teachers, common points were found in the answers given, and then separate codes were created, and these codes were compared. Then, themes were created based on the codes. In the analysis process, instead of the names of the students, codes such as Student 1, Student 2, Student 15 were used, and instead of the names of the teachers, codes such as Teacher 1, Teacher 3, Teacher 11 were used.

Findings

Within the framework of the obtained data, the opinions of the senior-year high school students and history teachers on the dimensions of knowledge, skills, and values were combined under certain themes. These themes were “Turkish history knowledge” and “World History” in the knowledge dimension, “Acquired skills” and “Unacquired skills” in the skill dimension, and “Acquired values” and “Unacquired values” in the value dimension. The

opinions of the students and teachers on acquiring knowledge, skills, and values will be examined under separate headings.

Findings Regarding the Opinions of the Students and Teachers about the Knowledge Dimension

The opinions of the senior-year high school students on the knowledge dimension were separated into themes, as "Turkish history knowledge" and "World history". In Table 3, the opinions that made up these themes were coded as "Positive and negative opinions".

Table 3

Opinions of the Senior-Year High School Students about Acquiring Knowledge in History Courses

Theme	Opinion	Code	f
Turkish History Knowledge	Positive	Ottoman History	22
		Pre-Islamic Turkish History	11
		History of the Republic	6
		Turkish-Islamic History	2
		Turkish History	4
	Negative	Pre-Islamic Turkish History	3
		Seljuk History	3
		History of the Republic	2
		Ottoman History	1
World History	Positive	I. and II. World War Subjects	7
		Recent World History	6
		European History	4
		Ancient History	3
		Interest in World History Subjects	2
	Negative	Lack of Knowledge on World History Subjects	10
		Lack of Interest in World History Subjects	9

When Table 3 is examined, it is seen that there are 4 different statements under the heading of positive opinions expressed by the students about the "Turkish History Knowledge" theme. When we look at the students' opinions on Ottoman history, it is seen that the students liked Ottoman history subjects and were more interested in this subject (Student 3, Student 4, Student 8, Student 14). There are also students who thought that they learned the Ottoman period better (Student 20, Student 31). For example, one student said, "I think I learned the Ottoman period better. Since we took Ottoman history for 2 years, I learned it better because we dwelled on it more. I could not spare more time for the others" (Student 19). Under the Pre-Islamic Turkish history code, there were students (Student 5, Student 26) who stated that they were interested in this period, and there were students who stated that they knew this period better (Student 20, Student 33, Student 7). One of the students used the following expression: "I am kind of familiar with the pre-Islamic period, Göktürks, Uighurs, and so on" (Student 20). In the student statements about the History of the Republic and the Turkish-Islamic History codes, the students also stated that they were interested in these periods and that they knew these periods better.

A total of 5 different expressions came up under the title of negative opinions. There were statements about the subjects of Turkish history, pre-Islamic Turkish history, Seljuk

history, Republican history, and Ottoman history that the students mostly did not have any knowledge or had a lack sufficient knowledge about these subjects, or they had superficial knowledge. For example, one student said, "I have superficial knowledge of Turkish history" (Student 27).

It was seen that the senior-year students expressed positive opinions about and showed interest in the subjects of World War I and World War II, Recent world history, European history, ancient history, and World history, which come to the forefront under the theme of "World history" because these subjects were more interesting/favorable for them and they knew these subjects better. There were statements from the students such as: "I like World War I and World War II subjects more" (Student 3), "I am more curious about recent world history" (Student 29), "I am better at ancient civilizations" (Student 1).

The negative opinions of the senior-year high school students under the theme of "World history" were seen under two titles: lack of knowledge about world history subjects and lack of interest in world history subjects. Some of the student opinions on these subjects were as follows:

Student 13: "I don't know anything about world history. I learned very superficial information about world history, like what is the industrial revolution and its reasons."

Student 4: "I am not that interested in world history."

The opinions of the history teachers on which knowledge/historical knowledge the students acquired were thematized as "Turkish history knowledge" and "World history". In Table 4, the opinions forming these themes were coded as "Positive and negative opinions".

Table 4

Opinions of the History Teachers about the Students' Acquisition of History Knowledge

Theme	Opinion	Code	f
Turkish History Knowledge	Positive	Interest in Ottoman History	16
		Interest in History of the Republic	8
		Interest in Islamic History	1
	Negative	Lack of Knowledge on Pre-Ottoman Subjects	7
		Having General Knowledge on Turkish History	3
		The Complexity of Ottoman History Subjects	2
		Prejudice Against Revolution History	2
World History	Positive	Interest in Recent World History	7
		Interest in Wars	1
		Interest in Middle Age European History Subjects	1
		Interest in Regional History within World History	1
	Negative	Lack of Interest in World History Subjects	10
		Desire to Learn the Subjects They Are Interested in	4
		Having Superficial Knowledge on European History Subjects	3

When Table 4 is examined, it is seen that there were 3 different expressions under the heading of positive opinions expressed by history teachers about the theme of "Turkish History Knowledge". These were interest in Ottoman history, interest in the Republic period, and interest in Islamic history. It is seen that television series and programs had an effect on the situation regarding the teachers' expressions that the students were interested in/curious

about these subjects. For example, some of the teachers' opinions under the heading of interest in Ottoman history were as follows:

Teacher 6: "Emphasis on Ottoman history or programs related to them cause children to be interested in this field, and in this respect, for example, children have a good knowledge of the Foundation period for the time being."

Teacher 22: "They like the Ottoman history most. I think this is more likely to be related with television series."

Under the heading of negative opinions expressed by the teachers, there were 4 different expressions. According to the teachers' opinions on these statements, the lack of knowledge/superficial knowledge about the subjects was emphasized more. For example, one teacher said, "Pre-Ottoman Turkish history is told in a limited scope. The 9th-grade subjects cannot be completed, so there is such a fact that no matter how hard you try, it does not end on time. Ottoman history is satisfying, but pre-Ottoman Turkish history cannot be completed on time either, so less time is spent on it, there is such a fact" (Teacher 2). A teacher who expressed the prejudices of the students regarding Revolution history used the following expression: "There is a prejudice against the Principles and Revolutions made in the Republic period in this region. Especially, for example, the struggle against Yozgat during Atatürk's period, the Ethem the Circassian incident, his coming to Yozgat, etc., these were influential on the people of Yozgat, you know, in that period, for example, though I can say that the attitude towards Atatürk during the Republic era is a bit negative here" (Teacher 1).

It was seen that the interest in Recent world history heading under the "World history" heading was emphasized more in the positive opinions of history teachers. For example, one teacher said, "There is also an interest in recent history, such as the Russian invasion of Afghanistan. Like, what is Russia doing in Afghanistan? Since the Middle East is in a state of war, the children ask why they are fighting. For example, the Arab-Israeli wars were not included in the curriculum before, but they are now" (Teacher 18), while another teacher said, "The recent period is better in terms of world history. I mean, students' interest in that period increases especially after World War I" (Teacher 3).

In the negative opinions of the history teachers that were uttered regarding the "World history" heading, the heading of lack of interest in World history subjects was frequently emphasized. Some of the teachers' opinions on this heading were as follows:

Teacher2: "World history does not stick in their minds, the problem is, since the number of questions on the exams is low, they never come up. Of course, these subjects are explained, but since the students focus on different things during that period, these subjects sort of fall through the cracks."

Teacher 8: "If there are subjects related to world history that the students are particularly interested in, they learn better. For example, there was a question about the Soviet Union in the last essay, the child was interested in the subject, so he looked it up and studied it."

Findings Regarding the Opinions of the Students and Teachers on the Skill Dimension

The opinions of the senior-year high school students on the skill dimension are thematized in Table 5, as "Acquired skills" and "Unacquired skills".

Table 5

Opinions of the Senior-Year High School Students about Acquiring Skill Dimension in History Courses

Theme	Code	f
Acquired Skills	Historical Empathy	17
	Establishing Cause-Effect Relationship Skill	17
	Analysis and Interpretation Skill	15
	Chronological Thinking Skill	5
	Comprehending Historical Events	3
	Questioning	3
Unacquired Skills	Chronological Thinking Skill	9
	Historical Empathy	5
	Analysis and Interpretation Skill	1

In Table 5, it is seen that the students expressed 6 skills that they thought that they had acquired. Among these, students think that they have acquired the skills of historical empathy and establishing cause-effect relationships more. For example, a student who stated that he had acquired the skill of historical empathy used the following statement: "I think I have historical empathy, like, I understand why the people of that period did that" (Student 16). Another student stated that she gained the establishing cause-effect relationship skill by saying, "I think I have the ability to establish a cause-effect relationship because I like to get to the bottom of something and conclude it" (Student 14). In addition, another student who thought that he had acquired the analysis and interpretation skill gave the following statement: "I can analyze and interpret. I listen to the speeches of history teachers, I love it. After they talk, I can interpret by myself" (Student 8).

When the opinions of the students on 3 different skills that they thought that they had not acquired were examined, it was seen that the most emphasized heading was the chronological thinking skill. One of the students who thought that they had not acquired this skill said, "I think my chronological thinking skills are poor, such as the dates that the events took place" (Student 19). Apart from that, another student who thought that he did not have the historical empathy skill said, "We need to know the historical events in detail so that we can empathize with history, so I don't think I can do it much, we need to know all the conditions of the events" (Student 22).

The opinions of the history teachers on which skills/historical thinking skills the students have acquired are thematically presented in Table 6, as "Acquired skills" and "Unacquired skills".

Table 6

Opinions of the History Teachers about the Students' Acquisition of Historical Thinking Skills

Theme	Code	f
Acquired Skills	Establishing Cause-Effect Relationship Skill	8
	Historical Empathy	4
	Chronological Thinking Skill	4
	Analysis and Interpretation Skill	3
Unacquired Skills	Analysis and Interpretation Skill	17
	Historical Empathy	10
	Chronological Thinking Skill	7
	Establishing Cause-Effect Relationship Skill	5

In Table 6, it is seen that the history teachers expressed 4 skills that they thought that the students had acquired. The most emphasized among these skills was the establishing cause-effect relationships skill. Some of the teacher's opinions on these skills that were thought to be acquired were as follows:

Teacher 4: "I consider the chronological thinking and establishing cause-effect relationships among historical thinking skills to be pretty much acquired by the students at the school level, since the significance of these skills in terms of history teaching is constantly emphasized, especially in the 9th grade."

Teacher 16: "The ability to look into the past from the perspective of people in the past is a little more dominant. When we approach the subject like, 'how would you do it if it were you?', it outweighs the others of course."

Teacher 19: "Chronological thinking skills are also a bit good because the course of events goes in a certain order."

When Table 6 is examined, it is seen that the analysis and interpretation and empathy skills were the most emphasized headings among the skills that the history teachers thought that the students had not acquired. For example, a teacher who thought that the students did not acquire the skills of analysis and interpretation said, "The problem is analysis and interpretation, that is, when we ask students to analyze the subjects they have learned they cannot do it or cannot interpret them and have trouble evaluating them with today's conditions" (Teacher 2). Another teacher said, "But the problem is that they are still not able to look at the past through the perspective of people in the past. The child immediately objects and says, "why did it happen like this, I think it's ridiculous." The child thinks with today's circumstances" (Teacher 13) regarding the historical empathy skill. Another teacher said that the chronological thinking skill could not be fully acquired with the following statement: "For example, we do not ask about it unless it is crucial, the chronology I mean, we do not ask for chronology so that children do not drown in history, we already see that they cannot think chronologically through the test questions about chronology that we give them. They can do it if there are very specific events, but they cannot show the same success when you go into details" (Teacher 5).

Findings Regarding the Opinions of the Students and Teachers on the Value Dimension

The views of the senior-year high school students on the value dimension are thematized in Table 7, as "Acquired Values". It is seen that the students did not express negative opinions about the value dimension.

Table 7

Opinions of the Senior-Year High School Students about Acquiring the Value Dimension in History Courses

Theme	Code	f
Acquired Values	Patriotism	26
	Justice	16
	Responsibility	11
	Respect	10
	Learning from the Past	7
	National Values	7
	Benevolence	6

Love	5
Tolerance/Respecting Different Opinions	5
Honesty	4
Friendship	3
Patience	1
Self-control	1

In Table 7, it is seen that the students expressed 13 values that they thought that they had acquired. Among these, the value of patriotism stands out as the value dimension that is thought to be acquired the most, followed by the values of justice, responsibility, and respect. Some of the opinions of students on the first 5 values were as follows:

Student 20: "Especially patriotism, teacher. I really understood what kind of history our country has. Many nations are not like us, like we have Atatürk to be proud of for example, what do the Germans have to pride themselves on in their past?"

Student 22: "I think the value of responsibility is more dominant, because the value of responsibility can be acquired by looking at what people did in history. We can see when we can make sacrifices and in which conditions. The same goes for patriotism. Responsibility and patriotism come to the fore. After that, maybe Justice."

Student 34: "Patriotism and respect outweighs the others. I have a strong feeling of national identity and belonging and learning from the past."

The opinions of the history teachers about which values/fundamental values the students have/have not acquired are thematically presented in Table 8, as "Acquired values" and "Unearned values".

Table 8

Opinions of the History Teachers about the Students' Acquisition of (Fundamental) Values

Theme	Code	f
Acquired Values	Patriotism	19
	Respect	10
	Love	7
	Benevolence	6
	Justice	4
	Friendship	4
	Responsibility	3
	Honesty	2
	Self-control	1
	Unacquired Values	Responsibility
Self-control		6
Respect		5
Friendship		4
Honesty		3
Love		3
Patriotism		1
Justice		1
Tolerance		1

In Table 8, it is seen that the history teachers expressed 9 different values that they thought that the students had acquired. It is seen that the value of patriotism was the value dimension that was thought to be acquired the most, as was the case with the students' opinions. This was followed by the respect, love, and benevolence values. A teacher who thought that the value of patriotism was related to the geography we live in said: "When we look at our students in general terms, we have the patriotism value most in Yozgat geography. This is very clear because most of our students currently want to be soldiers in the military; for example, many police officers and soldiers who became martyrs were from Yozgat" (Teacher 1). Another teacher, emphasizing the values of respect and love, expressed this situation as follows: "We can see the respect and love in their relations with their school, with us and with their friends but we see that they acquire these values more after they graduate because they do not see things fully while they are students. But after they graduate, they are more relaxed, and we can see if they have acquired these values or not. So, when they see us in the bazaar, they button up their jacket and try to reach for our hands, that is when we understand that we taught some values to them" (Teacher 5). Another teacher, who said that students acquire many values, had the following opinion: "We can say that friendship relations are good, and respect, love, patriotism and benevolence come after that" (Teacher 11).

When the opinions of the history teachers about the values that they thought the students could not acquire were examined, it was seen that the values of responsibility, self-control, and respect stood out. A teacher who thought that the value of responsibility was not acquired by the students said, "The children do not fulfill their responsibilities. We give homework to the children. There is no consideration or sense of responsibility about doing the homework. They just think 'let's just pass the class and it's all right, I can pass this class without learning anything, I can cheat if necessary.' This causes failure to acquire values" (Teacher 8). Another teacher, who thought that parental behaviors were the reason for the lack of this value said, "There is no sense of responsibility, there are many reasons for this, mainly due to the parents and the family. The students are spoiled. The mother makes the bed, the mother makes the breakfast, and puts the food in their mouth" (Teacher 17). A teacher, who thought that the value acquisitions varied depending on the age of the students, gave the following statement: "I think there is a lack of honesty, friendship, truthfulness, respect, and love. I attribute this to their age, because when we look at the 9th grade, we see that these values are acquired more and more as the students grow older. The children in the 9th grade are less sensitive about these issues; for example, I see that they are very impatient and careless about issues such as honesty, self-control, patience, and respect. But when they graduate from the 12th grade, we can see that they have acquired somewhat more. I think that these values are more settled as the children grow older, but they are still not at the level I want" (Teacher 1).

Results

In this study, questions were asked to the students and teachers about acquiring knowledge, skills, and values, and according to the results obtained, the opinions of the students and teachers created common themes. These were "Turkish History" and "World History" in the knowledge dimension, "Acquired Skills" and "Unacquired Skills" in the skill

dimension, and "Acquired Values" in the value dimension. In addition to these, there was the theme of "Unacquired Values" in the teacher opinions belonging to the value dimension.

It was seen that the students expressed a positive opinion in general, especially about Ottoman history, under the theme of "Turkish history knowledge" in the knowledge dimension. The point that the teachers emphasized the most under this theme was positive interest in Ottoman history. From this point of view, it can be concluded that Ottoman history subjects were learned better according to the opinions of both the students and the teachers. When the negative opinions regarding Turkish history were examined, it was seen that the students and teachers thought that pre-Ottoman Turkish history subjects were less comprehended.

Students learn about their own past with history courses/subjects and get to know the state they are citizens of and the nation they belong to (Topçu, 2010). From this point of view, "Turkish history knowledge" forms the basis of the history curriculum, because the subjects in the curriculum are prepared in a way that focuses on Turkish, Islamic, and Anatolian histories, and world history is discussed in the content through selected events that are centered around Turkish history (MEB, 2018a). In Turgut's (2020) study, it was seen that the parents of the students wanted their children to learn Turkish history the most in history courses. On the other hand, while it is a positive situation to think that Ottoman history subjects were learned better among the Turkish history subjects according to the opinions of both the students and the teachers, it can be seen as a negative situation as well, since pre-Ottoman Turkish history subjects were learned less.

Under the theme of "World history", the World Wars I and II, and recent world history stood out as positive elements in the students' opinions, while interest in recent world history was the most emphasized element in the teachers' opinions. It can be said that the opinions of the students and teachers were alike in this matter. When the negative opinions under the theme of "World history" were examined, it was seen that the lack of knowledge on world history was the most emphasized heading in the students' opinions. The lack of interest in world history subjects in the teachers' opinions stood out as the most emphasized negative element. In general, the students and teachers were of the opinion that there is a problem/failure in learning world history subjects when compared to Turkish history subjects.

In the skills dimension, while the students thought that they had acquired the skills of empathy, establishing cause-effect relationships, and analysis and interpretation more, the teachers stated that the students mostly acquired the establishing cause-effect relationships skill. The common skill that was thought to be acquired according to the students and the teachers was the establishing cause-effect relationships skill. It is important so that the students can explore the relationships between events and phenomena in the past and look at the past by considering these relationships, in order to evaluate historical knowledge in its own context (MEB, 2018a). In this respect, it is a positive phenomenon that being able to establish a cause-effect relationship was stated as a skill that was thought to be acquired according to the opinions of both the students and the teachers.

Concerning the skills that were not acquired, the skill that was thought to be acquired the least by the students was the chronological thinking skill. The chronological thinking skill is an important skill included in the content of history courses from the 9th to 12th grade (Altun & Kaymakçı, 2016, p. 174). It is possible for students to examine the relationships between events or explain the cause-effect relationships in history only with chronological

thinking skills (MEB, 2018a). In Turan's (2016) study, it was seen that the history teachers see chronological thinking as the historical thinking skill that students acquire at the highest level. However, in some other studies, it was concluded that chronological thinking skills could not be developed sufficiently in history courses at the secondary school level (Yıldırım, 2015; Oymak, 2007; Akbaba, 2020). Again, in some studies on primary school students, it was concluded that students have problems with dates and chronology (Demircioğlu, 2005; Şimşek, 2006).

The history teachers, on the other hand, emphasized analysis and interpretation and empathy skills the most among the skills that could not be acquired. Studies have shown that empathy has an effective and important place in teaching social studies and history (Şeker, 2010, p. 104). When the relevant literature was examined, it showed that empathy skills could be acquired by students at different education levels through different activities (Demir, 2019; Yılmaz, 2016). While Karabağ (2003, p. 282) stated that the acquisition of historical empathy was only possible through the teacher, Yılmaz & Koca (2012) concluded in their study that history teachers have shortcomings in both the concept of empathy and the related practices in the classroom. An important point that came up in the skill dimension was that while the students mostly stated that they had acquired the analysis and interpretation and historical empathy skills, the teachers thought the opposite. This indicated that there was a problem in the comprehension and teaching of these skills.

Finally, when the value dimension was looked at, the students thought that they had acquired the value of patriotism the most. This was followed by the justice, responsibility, and respect values. However, the history teachers stated that the students acquired the values of patriotism and respect the most. In the study of Topal (2019), the teachers stated that the values of patriotism, love, respect, friendship, benevolence, and justice were taught to the students at a sufficient level, and that the other values could not be internalized at a sufficient level. According to the research conducted by Sezer (2020), it is found that "National values and patriotism were conveyed to the students at a higher level within the General Objectives of National Education" (p. 2286). In another study, the teachers emphasized that patriotism was one of the values that a good citizen should have (Güven, Tertemiz, & Bulut, 2009). In the research conducted by Bakioğlu & Kurt (2009, p. 34), the teachers emphasized that the value of patriotism cannot be the subject of only one course and that the school should act together with the environment and family elements in the development of patriotism.

The students did not state any negative opinions about the values. The fact that the students did not express negative opinions about the values can be interpreted as the fact that they did not want to evaluate themselves negatively with regard to this subject. The history teachers stated that the students acquired the responsibility and self-control values the least. The Responsibility value, which was the value that the teachers thought WAs the least acquired, is an important value to be acquired that takes place AT all education levels and is a core value (MEB, 2018a, 2018b). Responsibility can also be divided into different types, as personal responsibility, social responsibility, civic responsibility, and joint responsibility (Sezer, Çoban, & Akşit, 2017). It is thought that the students' school responsibility plays an important role in the targeted success within the scope of education (Calp & Aydın, 2019, p. 64). In some previous studies, it was seen that the value that the teachers wanted students to acquire the most was responsibility (Aslan, 2007; Sezer, 2008). However, the value that the teachers thought that the students had acquired the least was also responsibility (Aslan, 2007; Sezer, 2008; Sezer & Çoban, 2016). In this regard, this result was in line with the results

obtained in this study. According to the research conducted by Sezer, Çoban, & Akşit (2017), the teachers thought that curricula do not have the capacity to convey the responsibility value.

In conclusion, in the information dimension, Ottoman history under the theme of Turkish history knowledge and recent world history subjects under the world history theme were thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. In the skills dimension, being able to establish a cause-effect relationship was agreed upon by both the students and teachers, while the students mostly thought that they had acquired empathy and analysis and interpretation skills, the teachers were of the opposite opinion. According to the results of the values dimension, the patriotism value stood out as the fundamental value that was thought to be acquired the most according to the opinions of both the students and the teachers. In addition, the teachers emphasized the responsibility and self-control values the most under the unacquired values theme.

In light of the results of the study, the following suggestions can be presented:

- In the knowledge dimension, different activities can be designed and implemented by history teachers, both inside and outside of the classroom, in order to eliminate the problems in learning both pre-Ottoman Turkish history subjects and world history subjects.
- Taking into consideration the differences between the opinions of the students and the teachers regarding the skills dimension, in-service training activities related to skill teaching can be organized for history teachers in order to eliminate the shortcomings in this field.
- Collaboration with family, friends, school management, and other elements that make up the education system can be facilitated in order to ensure the acquisition of values such as responsibility and self-control, which were expressed by history teachers in the values dimension as the values that were not acquired by the students.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there are no conflicts of interest.

References

- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229.
- Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi:1930-1950 arası lise tarih kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, & D. Smart (Edt.), *Çokkültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim.
- Anık, C. (2006). Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. *Bilig, Güz*(39), 1-29.
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.

- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 71-83). Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2008). Bilgi sosyolojisi ve toplumumuzun bilgi sistemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 195-222.
- Ayten, M., & Hayırsever, F. (2019). Ortaöğretim programlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 290-323.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 19-39.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş., & Aydın, K. (2019). İlkokulda sorumluluk eğitimine yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-82.
- Demir, B. (2019). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı*, Sakarya.
- Demircioğlu, İ., & Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*, 1(19), 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 153-164.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3 b.). Ankara: Nobel.
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72. Erişim (05/10/2019): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302590>
- Erkan, S., & Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Ersanlı, K. (1989). Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dayandığı temeller. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-44.


- Güven, S., Tertemiz, N., & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-170.
- Harland, T., & Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203842003>
- Healstead, J., & Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karabağ, G. (2002). Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kaya, H., Kahyaoğlu, D., Çetiner, A., Öztürk, M., & Eren, N. (2001). *National report of Turkey*. İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey.
- Keçe, M. (2015). Türkiye’de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 5(13), 94-121.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Edt.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler* içinde (s. 113-121). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kutlu, Ö. (1998). Eğitimde verimliliğin ölçülmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, P. (1992). History in school: Aims, purposes and approaches: A reply to John White. P. Lee, D. Shemilt, J. White, J. Slater, & P. Walsh içinde, *The aims of school history* (s. 20-34). London: Tufnell Press.
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- MEB. (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri*

- (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Özgün Araştırma*, 552-563.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Erişim (12.10.2020): https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme/link/569d546608ae16fdf0797144/download
- Perihan, M. (2013). *Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkındaki görüşleri: Van ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Safran, M. (2006). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. M. Safran(Edt.), *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 13-17). Ankara: Gazi.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269 - 2296.
- Sezer, A., Çoban, O., & Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-144.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, A., & Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (5 b.). (E. Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 91-105.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2017). *Türkiye'de tarih eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK Sözlük. (2019). Türk dil kurumu sözlükleri: Erişim (03/12/2019): <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Tekeli, İ. (2017). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Teyfur, M. (1995). Türk Milli Eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 461-464.

- TTKB. (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim (27/02/2020): http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, Y. E. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran(Edt.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* (s. 55-57). İzmir: Dokuz Eylül.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 139-180.
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730.
- Turan, R. (2019). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi tarih öğretim sisteminin dönemlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu* (s. 626-641). Ankara: İksad.
- Turgut, R. (2020). Ortaöğretim öğrenci velilerinin tarih dersinden beklentileri (Yozgat ili örneği). *Turkish History Education Journal*, 9(1), ss. 132-151. DOI: 10.17497/tuhed.658227
- Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde tarih eğitimi (2000-2017). A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 379-383). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yanılgıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-19.
- Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.

This page left blank...


Tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarının kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Recep TURGUT 
MEB, E-posta: ryesturgut@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	29.05.2021
Kabul Tarihi	18.10.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Kaynak Göster	Turgut, R. (2021). Tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarının kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(2), 21-42. https://doi.org/10.17497/tuhed.944917
Etik Beyannamesi	Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 10.10.2019 ve E.19641274 sayılı ayrıca 15.01.2020 tarih ve E.1043362 sayılı yasal izinler alınmıştır.
Bilgi Notu	

Tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarının kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri

Recep TURGUT 

MEB, E-posta: ryesturgut@gmail.com

Öz

Öğrenciler açısından ortaöğretim tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarını oluşturan tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değerlerin kazandırılması bu dersin en önemli amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı ortaöğretim tarih eğitim sistemini oluşturan unsurlardan öğrenci ve öğretmenlerin tarih derslerinin genel amaçlarının kazanılmasına ilişkin görüşleri ve bu görüşler arasındaki benzer ve farklı yönlerin belirlenmesidir. Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında 4 farklı lise türünde okuyan 42 öğrenci ile Yozgat Merkez, Yerköy ve Sorgun İlçelerinde görev yapan toplam 23 tarih öğretmenine yönelik görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında bilgi boyutunda *Türk tarih bilgisi* teması altında *Osmanlı tarihi; dünya tarihi* teması altında ise *yakın dönem dünya tarihi konuları* hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen konu başlıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenler Türk tarihi konularına göre dünya tarihi konularının öğrenilmesinde sorun/eksiklik olduğu görüşündedirler. Beceri boyutunda *neden-sonuç ilişkisi* kurabilme kazanıldığı düşünülen beceriler içerisinde öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortak iken; *empati ile analiz ve yorum* becerilerinin kazanılmasında öğrenciler çoğunlukla bu becerileri kazandıklarını düşünürken öğretmenler ise tam tersi görüş belirtmişlerdir. Değer boyutuna ait elde edilen sonuçlara göre ise *vatanseverlik* değeri hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen temel değer olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler *kazanılmamış değerler* teması altında en fazla *sorumluluk* ve *özdenetim* değerlerini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri, temel değerler, öğrenci, tarih öğretmeni

Giriş

Eğitim programı, kısaca okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme ve yaşantılar düzeneği olarak tanımlanabilir (Demirel, 2020, s. 4). Eğitimin amaçları, eğitim kademesine ya da okul sistemine uygulandığında eğitim programlarının; bir derse uygulandığında da öğretim programlarının amaçlarına dönüşmektedir (Ayten & Hayırsever, 2019, s. 291). Bir derste gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin öğretim programlarında yer alan ve dersin özel hedeflerinde kapsanan davranışları tam olarak

kazanmalarını sağlamaktır (Kutlu, 1998, s. 6). Bu dersler içerisinde ortaöğretim kurumlarının tüm şubelerinde okutulmakta olan tarih dersleri de bulunmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018). Türkiye’de tarih eğitimi yaklaşık 150 yıllık uzun bir süreç içerisinde geçerek günümüze gelmiştir (Şimşek, 2017). Türkiye’de tarih eğitimi alanında 1990’larda başlayan teorik çalışmalar daha sonra saha çalışmaları ile desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir. Esasen Cumhuriyetin ilk yıllarından tarih dersi öğretim programlarında son değişikliklerden birinin gerçekleştirildiği 2007 yılına kadar tarih derslerinin genel amaçlarında çok önemli değişiklikler yapılmamış ve tarih dersleri büyük ölçüde vatandaşlık eğitiminin bir aracı olarak görülmüştür (Turan, 2015, s. 149).

Türkiye’de 2004 yılında öğretim programlarının yenilenmesi sürecinin başlatılmasından beri okul öncesi eğitimden öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına kadar bütün eğitim kademelerinin neredeyse bütün derslerinin öğretim programları yenilenmiştir (Özpolat, 2013, s. 11). Bu değişim ve yenilenme sürecine lise tarih öğretim programları da dahildir. 2007 yılından itibaren 9. Sınıf, 2008 yılında ise 10. sınıf tarih programı yenilenmiş daha sonraki yıllarda ise diğer sınıf düzeylerine yönelik değişim devam etmiştir (Perihan, 2013). Bu çerçevede yeni öğretim programları ile birlikte tarih derslerinin genel amaçları da yeniden oluşturulmuştur. 2007 tarih öğretim programı ile ilk defa bilginin yanında kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum gibi tarihsel düşünme becerilerine kavram olarak yer verilmiş, 2011 yılında yapılan bir revizyon ile de bu beceriler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 383). Yazıcı’nın (2017, s. 371) da vurguladığı gibi yeni öğretim anlayışı ile öğrencilerin sadece bilgi seviyelerini arttırmaya odaklanmak yerine onların çeşitli beceri, değer ve tutumlarını da yapılandırmacı bir anlayışla geliştirmek amaçlanmaktadır. Programlarda beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar temel öğelerine yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda programda ele alınan bazı beceri, değer ve kavramlara bakıldığında bunların daha önceki programlarla ilgili eksiklik olarak eleştirilen konularda olduğu görülmektedir (Aktekin, 2009, s. 35).

Öztürk (2009) yeni programla birlikte öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen ve bireysel farklılıkları dikkate alan yeni bir anlayış öngörülmekte olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle tarih öğretiminin amaçları, insanlara zaman içerisinde dünyada gerçekleşmiş olan süreçlerin bilgisini vermek aynı zamanda şüpheli ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak (Lee, 1992) şeklinde değişime uğramıştır. Dinç (2011) yeni öğretim programı ile birlikte öğrencilerin tarihsel bilgilerini artırmanın yanı sıra, onları düşünmeye, araştırmaya, soru sorma ve sorgulama ile birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmaya teşvik ederek kavram, değer ve beceri öğrenimini geliştirmenin amaçlanmakta olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre ilk kez hazırlanan tarih dersi öğretim programları 2017 yılına kadar uygulanmıştır. Tarih öğretim programlarının yenilenmesi konusundaki çalışmalar 2016 yılında öğretmen, akademisyen ya da sivil toplum kuruluşlarının da program geliştirme sürecine dâhil edilmesi amacıyla taslak öğretim programı yayınlanmış (Yıldırım, 2018), 2017 yılında yeni tarih dersi öğretim programı kabul edilerek bu programa uygun içerik ve ders kitapları hazırlanmıştır (Turan, 2019, s. 635). 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni öğretim programı;

- Öğrenci merkezli (etkinlik merkezli)
- Kronolojik ve tematik yaklaşıma sahip
- Aktif öğrenme metoduna uygun bir yaklaşıma sahiptir (Yıldırım, 2018).

Bunun yanında yeni öğretim programı ile değerler eğitimini merkeze alan bir yaklaşım göze çarpmaktadır. 8 farklı yeterlilik alanı belirlenmiş ve alana özgü becerilerin sayısı da artmıştır (MEB, 2018a).

Ortaöğretim tarih eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması çok çeşitli değişkenlerin etkisi altındadır. Bu değişkenlerden bazıları sistemin en önemli girdi ve çıktısı olan öğrenci ve eğitimin yürütücüsü öğretmendir. Kara (2020) eğitim sistemlerinin temel yapı taşı olan okullarda gerçekleştirilen eğitim sürecinin çekirdeğini oluşturan paydaşların okul yöneticileri ile birlikte öğrenci, öğretmen ve veli olduğunu belirtmektedir. Öğrenci eğitim sisteminin en önemli girdi ve çıktısıdır. Eğitim ile ilgili yapılan tüm yatırımlar, düzenlemeler aslında eğitimin en önemli ürünü olan öğrenci ve onun işlenmesi üzerine kuruludur. Öğrenciler açısından ortaöğretim önemli bir dönemdir. Ortaöğretim çağı birçok hızlı gelişim ve değişimlerin yer aldığı ve buna bağlı olarak yeni okul ortamında uyum, kimlik kazanımı, benlik gelişimi, meslek seçimi, yetişkinler dünyasına girme vb. problemlerin yoğunlaştığı bir devredir (Ersanlı, 1989).

Bu sistemin diğer önemli unsuru ise öğretmendir. Öğretmenler, doğrudan öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilediği için (Stronge, 2007) aynı zamanda sınıfı ve programı yöneten öğretmen olduğu için (Balci, 2014, s. 178) tüm derslerde olduğu gibi tarih dersleri öğretim programlarının uygulanmasında en önemli rol öğretmene düşmektedir. (Teyfur, 1995)'un vurguladığı gibi ders programları, öğretim araçları ve gereçleri, öğrenci topluluğu ve okulun genel havası, bunların tümü gençlerin yetişmesi bakımından çok önemli olmakla birlikte eğitim sürecinin en etkili unsurunun öğretmen olduğu bir gerçektir.

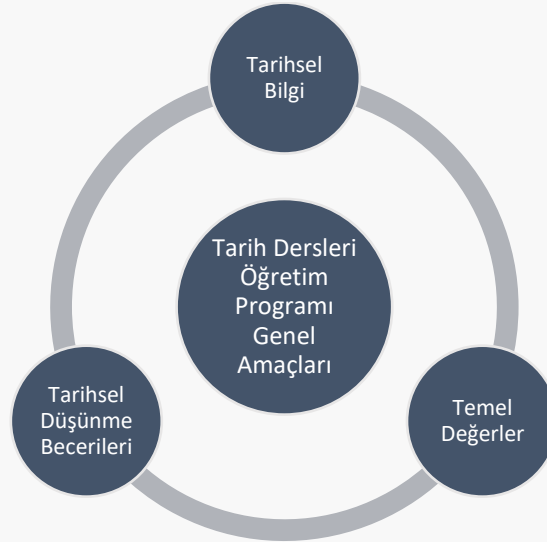
Ortaöğretim tarih eğitimini oluşturan tüm unsurlar öğretim programlarında belirlenmiş olan şu genel amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmektedir: “Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi bunun yanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır” (MEB, 2018a). Bunun yanında her dersin olduğu gibi tarih derslerinin öğretiminin de belli amaçları bulunmaktadır. Tarih dersleriyle öğrencilere neyi, niçin ve nasıl öğreteceğiz soruları tarih eğitimcileri ve tarihçiler için anahtar sorulardır (Tuna, 2014). Bu sorulara ancak tarih öğretim programlarında belirlenmiş olan genel amaçlar esas alınarak cevap verilebilir. Aynı zamanda Tunçay'ın (1998) da ifade ettiği gibi ister ders kitabı yazarları isterse programın uygulayıcıları olsun tüm paydaşların Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile tarih öğretim programının temel amaçlarını her zaman gözetmek zorundadırlar.

Demircioğlu (2006), geçmişten günümüze tarih öğretiminin amaçlarında iki yaklaşımın bulunduğunu belirtmektedir: “Bu amaçların ilkinde öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan iyi vatandaşların yetiştirilmesi amaçlanırken; ikincisinde öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme beceri ve niteliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır” (s. 154). Dilek (2007), bu amaçların birincisini disiplin dışı amaçlar, ikincisini disiplin içi amaçlar şeklinde ifade etmektedir. Tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim amaçları tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılabilir (MEB, 2018a, 2018b).

Yeni tarih öğretim programlarında hem disiplin dışı amaçlar ve hem de disiplin içi amaçlar şeklinde özetlenebilecek öğretim amaçları tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri

ile birlikte bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran değerler başlığı altında sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Bu nedenle alt başlıklarda programın genel amaçları “tarihsel bilgi”, “tarihsel düşünme becerileri” ve “temel değerler” başlığı altında kısaca incelenecektir.

Şekil 1. Tarih Dersleri Öğretim Programı Genel Amaçları: Tarihsel Bilgi, Tarihsel Düşünme Becerileri ve Temel Değerler



Tarihsel Bilgi

Türk Dil Kurumu [TDK], 2019' a göre bilgi, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf olarak tanımlanmaktadır. Anık (2006, s. 6), bilginin birinci özelliğinin toplumsal gerçeği işleme, yansıtma ve taşıma özelliği olduğunu belirtmektedir. Bilgi, kısaca, insanların ve toplumların, başta kendisi olmak üzere, çevresini bir zihni algılayış ve yorumlayış biçimidir (Aydın, 2008, s. 197). Tarih öğrenme geçmişin olaylarının bilgisini öğrenmektir. Belli başlı tarih olaylarını bilmek, farklı olayları onları diğerlerinden farklı kılan önemli yönleri ile tanımaktır (Köksal, 2010, s. 117). Bu da tarihsel bilgi dediğimiz kısımdır. Tarihsel bilgi geçmişte yaşanmış olayların günümüze aktarılmış şeklidir (Karabağ, 2002, s. 212). Tarihsel bilgi, toplumu oluşturan bireyler ve toplum örgütlenmesi açısından önem arz etmektedir. Toplumsal olayların anlaşılması noktasında bireylerin sahip olduğu bilinç tarih bilgisiyse oluşmaktadır (Akkoç, 2008).

Ortaöğretim tarih derslerinde bilgi kazanımına yönelik olarak başta Türk tarihi olmak üzere pek çok önemli tarihi olay, kavram, kişi ve dünya tarihi konuları programların temelini oluşturmaktadır (MEB, 2018a, 2018b). Ayrıca öğretim programlarında Türk tarihi konularının programın temel çerçevesini oluşturduğu bilinmektedir (Kaya, Kahyaoğlu, Çetiner, Öztürk, ve Eren, 2001). 2017 yılında uygulanmaya başlanan lise tarih öğretim programlarında da programın içeriği Türk tarihi ağırlıklı olarak hazırlanmıştır (MEB, 2018a, 2018b).

Tarihsel Düşünme Becerileri

Kişinin yatkinlik ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği olarak tanımlanan beceri kavramı (TDK, 2019), özellikle son elli yıldır yaşanan sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler neticesinde, eğitimcilerin gündemini daha fazla meşgul etmekte ve günümüz öğretim programı kazanımlarında önemli bir yer tutmaktadır (Mutluer, 2013, s. 356). Eğitim ortamı içerisinde bu kavram, öğrencilerde

öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan, bir iş yapabilmek için gereken yatkınlık anlamına gelmektedir (Ata, 2006). (Keçe, 2015, s. 95) tarih derslerinin temel amacının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarihsel duyarlılığı, tarihsel farkındalığı ve tarih bilinci yüksek bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışı bilgidен ziyade tarihsel düşünme becerilerini ön plana çıkarmakta ve öğrencilere kanıtları değerlendirme, eleştirel düşünebilme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Ülkemizde uygulanan güncel tarih öğretim programlarında da aynı durum geçerlidir. Tarih öğretim programlarında “Alana Özgü Yeterlilik ve Beceriler” (MEB, 2018a, 2018b) başlığı altında tarihsel düşünme becerileri şöyle sıralanmaktadır:

- Kronolojik Düşünme Becerisi
- Tarihsel Kavrama Becerisi
- Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi
- Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi
- Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi
- Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi
- Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati

Ayrıca öğretim programları genel amaçlarına ait bazı maddelerde de tarihsel düşünme becerilerinin ayrıca yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a, 2018b).

Temel Değerler

Tüm öğretim programlarının en önemli kazanım unsurlarından biri de değer kazanımlarıdır. Değer belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Erdem, 2003: 56). Aynı zamanda değer, bir ulusun sahip olduğu maddi ve manevi unsurların bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Çocuklar yaşamlarının çok erken yaşlarında aileleri, akranları ve diğer sosyal iletişim kanalları yoluyla değerleri öğrenmeye başlamaktadırlar (Healstead ve Taylor, 2000, s. 169). Değerler, esasında bireylerin yaşamlarını doğru bir şekilde sürdürebilmeleri için doğruyu ve yanlış ayırt etmek için kullandıkları ölçütlerdir (Harland ve Pickering, 2011).

Demircioğlu ve Tokdemir (2008) tarih eğitiminin, vatandaşlık ve değer eğitimi destekleyebilecek önemli bir alan olduğunu vurgulayarak sosyal amaçları öne çıkaran yaklaşımda milli, manevi, kültürel değerlerin; disiplin içi amaçları vurgulayan yaklaşımda ise demokratik değerler ve insan haklarının daha çok vurgulandığını belirtmektedir. Erkan ve Çoban'ın (2018, s. 775) da vurguladığı gibi tarih dersi öğretim programları, bireylere değerlerin kazandırılması sürecinde önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Çünkü tüm değerler, tarihsel bir geçmişe sahiptir. Ortaöğretim programlarında “kök değerler” başlığı altında 10 adet değer belirlenmiştir. Bunlar; “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir” (MEB, 2018a, 2018b).

Ülkemizde ilgili alanyazın incelendiğinde ortaöğretim tarih dersleri ve öğretim programları ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar bulunmaktadır (Demircioğlu, 2006; Safran, 2006; Tekeli, 2017; Turan, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin tarih eğitiminden bekledikleri en önemli faydalar “geçmişten ders çıkarma”, “geçmişimizi

öğrenme” ve “tarih bilincine sahip olma” şeklinde ortaya çıkarken; tarih öğretmenlerinin öğrencilerin tarih eğitimi sonrasında en fazla kazandıklarını düşündükleri amaçlar “tarihsel bilgi edinme”, “vatandaşlık bilinci/milli kimlik kazanma” gibi unsurlardır. Bu durum hem öğrenci ve hem de öğretmen gözünde disiplin içi amaç vurgusu olmakla birlikte disiplin dışı/geleneksel amaçların daha çok kazandırılması/kazandırıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmanın amacı tarih dersleri öğretim programı genel amaçlarını oluşturan tarihsel bilgi, tarihsel düşünme becerileri ve temel değerler başlığı altında öğrenci ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca ortaöğretim tarih eğitim sisteminin bu iki unsurunun görüşleri arasındaki ilişki ve tutarlılığın ortaya konulması alan eğitiminin program boyutuna ilişkin literatüre katkıda bulunma çabasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi benimsenerek lise son sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış veri toplama aracı kullanılarak elde edilen bulgular betimsel analiz yoluyla daha önceden belirlenmiş olan temalara göre (bilgi, beceri, değer) incelenmiş ve bu temalara ait öğrenci ve öğretmen görüşleri betimsel bir anlatımla sunulurken sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın öğrenci boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Yozgat Merkez İlçede bulunan 4 farklı lise türü belirlenmiştir. Bu okulların son sınıflarında okuyan toplam 42 öğrenci ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları yoluyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 15.01.2020 ve E.1043362 sayılı yasal izin alınmıştır.

Tablo 1

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Okul Türü	Cinsiyet	n	%
Meslek Lisesi	Kız	8	72,7
	Erkek	3	27,2
Fen Lisesi	Kız	4	36,3
	Erkek	7	63,6
Anadolu Lisesi	Kız	5	50
	Erkek	5	50
İmam Hatip	Kız	5	50
	Erkek	5	50
Toplam	Kız	22	52,3
	Erkek	20	47,6
		42	100

Çalışmaya 4 farklı lise türünden toplam 42 öğrenci katılmış bu öğrencilerin 22’si kız ve 20’si ise erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın öğretmen boyutu için 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında Yozgat Merkez İlçe, Yozgat Yerköy İlçesi ile Yozgat Sorgun İlçesinde görev yapan toplam 23 tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama formları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı yapmak için Yozgat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 10.10.2019 ve E.19641274 sayılı yasal izin alınmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	4	17,3
	Erkek	19	82,6
Kıdem	6-10	3	13
	11-15	3	13
	16-20	7	30,4
	21-25	4	17,3
	25+	6	26
Öğrenim Durumu	Lisans	16	69,5
	Lisansüstü	7	30,4
Okul Türü	Meslek Lisesi	9	39,1
	Fen Lisesi	1	4,3
	Anadolu Lisesi	9	39,1
	İmam-Hatip Lisesi	4	17,3
Toplam		23	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu durum genel olarak öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler ağırlıktadır. Bu durum ise bu okul türlerinin sayıca daha fazla olmasıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış veri toplama formu oluşturulmuş ve tarih dersleri genel amaçları ile ilgili görüşlerine başvurmak ve cevaplarını analiz etmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilere Yönelik Sorular:

- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığınızı düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığınızı düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl süresince aldığınız tarih dersi yoluyla hangi değerleri/temel değerleri kazandığınızı düşünüyorsunuz?

Öğretmenlere Yönelik Sorular :

- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandığını düşünüyorsunuz?
- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandığını düşünüyorsunuz?

- Lisede 4 yıl tarih dersi alan öğrencilerinizin hangi değerleri/temel değerleri kazandığını düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara (bilgi, beceri ve değer temaları) göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Araştırmada elde edilen verilerden bir dizi kategori oluşturulup, sonra da bu kategorilerin her birine giren durumlar sayılarak kaydedilmiştir (Silverman, 2018: 162).

Öncelikle, yarı yapılandırılmış formlardan elde edilen veriler, 2 tarih öğretmeni tarafından ayrı ayrı okunmuş, verilen cevaplarda ortak noktalar bulunmuş ve ayrı ayrı kodlar oluşturularak bu kodlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde öğrencilerin isimleri yerine Öğrenci1, Öğrenci2, Öğrenci15; öğretmenlerin isimleri yerine ise Öğretmen1, Öğretmen3, Öğretmen11 gibi kodlar kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonrası elde edilen veriler çerçevesinde lise son sınıf öğrencileri ve tarih öğretmenlerinin bilgi, beceri ve değer boyutlarına yönelik görüşleri belirli temalar altında birleştirilmiştir. Bu temalar bilgi boyutunda “Türk tarih bilgisi” ve “Dünya Tarihi”; beceri boyutunda “Kazanılmış beceriler” ve “Kazanılmamış beceriler”; değer boyutunda ise “Kazanılmış değerler” ve “Kazanılmamış değerler” şeklindedir. Öğrenci ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik görüşleri ayrı başlıklar halinde incelenecektir.

Öğrenci ve Öğretmenlerin Bilgi Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin bilgi boyutuna yönelik görüşleri “Türk tarih bilgisi” ve “Dünya tarihi” şeklinde temalandırılmıştır. Tablo 3’te bu temaları oluşturan görüşler “Olumlu ve olumsuz görüşler” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Bilgi Boyutunun Kazanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Görüş	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Olumlu	Osmanlı Tarihi	22
		İslamiyet Öncesi Türk Tarihi	11
		Cumhuriyet Tarihi	6
		Türk-İslam Tarihi	2
	Olumsuz	Türk Tarihi	4
		İslamiyet Öncesi Türk Tarihi	3
		Selçuklu Tarihi	3
		Cumhuriyet Tarihi	2
		Osmanlı Tarihi	1

Dünya Tarihi	Olumlu	1. ve 2. Dünya Savaşı Konuları	7
		Yakın Dönem Dünya Tarihi	6
		Avrupa Tarihi	4
		İlkçağ Tarihi	3
		Dünya Tarihi Konularına Olan İlgi	2
Dünya Tarihi Konularındaki Bilgi Eksikliği	Olumsuz	Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	10
		Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	9

Tablo 3 incelendiğinde “Türk Tarih Bilgisi” temasına yönelik öğrenciler tarafından ifade edilmiş olan olumlu görüşler başlığı altında 4 farklı ifade bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birisi olan Osmanlı tarihi başlıklı kodlamaya yönelik öğrenci görüşlerinde öğrencilerin Osmanlı tarihini sevdikleri ve bu konuya daha fazla ilgi duydukları görülmektedir (Öğrenci3, Öğrenci4, Öğrenci8, Öğrenci 14). Ayrıca Osmanlı dönemini daha iyi öğrendiklerini düşünen öğrenciler de bulunmaktadır (Öğrenci 20, Öğrenci 31). Örneğin bir öğrenci, “Osmanlı dönemini daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Osmanlı tarihini de 2 yıl boyunca gördüğümüz için daha çok üzerinde durduğumuz için daha iyi öğreniyorum. Diğerlerine daha çok zaman ayıramadım.”(Öğrenci19) şeklinde görüş belirtmiştir. İslamiyet öncesi Türk tarihi kodlaması altında ise bu döneme ilgi duyduğunu söyleyen öğrenciler (Öğrenci5, Öğrenci26) olduğu gibi bu dönemi daha iyi bildiğini belirten öğrencilerde vardır (Öğrenci 20, Öğrenci33, Öğrenci7). Öğrencilerden biri şu ifadeyi kullanmıştır: “İslamiyet’ten öncesi döneme biraz hakimim, Göktürkler, Uygurlar falan” (Öğrenci20). Cumhuriyet tarihi ve Türk-İslam tarihi kodlamalarına yönelik öğrenci ifadelerinde yine öğrenciler bu döneme ilgi duyduklarını ve bu dönemleri daha iyi bildiklerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz görüşler başlığı altında 5 farklı ifade ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Türk tarihi, İslamiyet öncesi Türk tarihi, Selçuklu tarihi, Cumhuriyet tarihi ve Osmanlı tarihi başlıklarına yönelik çoğunlukla bu konular ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı/eksikliklerinin olduğu, yüzeysel bilgilerinin olduğu şeklinde ifadelerle rastlanmaktadır. Örneğin bir öğrenci “Türk tarihi ile ilgili yüzeysel bilgilerim var.” (Öğrenci27) şeklinde bir ifade kullanmıştır:

Lise son sınıf öğrencilerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumlu görüşlerinde ortaya çıkan 1. ve 2. Dünya savaşı konuları, Yakın dönem dünya tarihi, Avrupa tarihi, İlkçağ tarihi, Dünya tarihi konularına olan ilgi başlıklarına yönelik olarak daha çok konuların ilgilerini çekmesi/konuları sevmeleri ve bu konuları daha iyi bildikleri şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Örneğin “1. ve 2. Dünya Savaşı konularını daha çok seviyorum.”(Öğrenci3), “Yakın dönem dünya tarihine daha meraklıyım.”(Öğrenci29), “İlkçağ medeniyetlerinde daha iyiyim.”(Öğrenci1) şeklinde ifadelerle rastlanmaktadır.

Lise son sınıf öğrencilerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumsuz görüşleri Dünya tarihi konularındaki bilgi eksikliği ve Dünya tarihi konularına olan ilgisizlik şeklinde iki başlık olarak ortaya çıkmıştır. Bu başlıklara yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrenci13: “Dünya tarihi ile ilgili hiçbir şey bilmiyorum, dünya tarihi ile ilgili genel çok yüzeysel bilgiler öğrendim sanayi devrimi nedir sebepleri ne gibi.”

Öğrenci4: “Dünya tarihine pek ilgili değilim.”

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hangi bilgileri/tarihsel bilgileri kazandıklarına yönelik görüşleri “Türk tarih bilgisi” ve “Dünya tarihi” şeklinde temalandırılmıştır. Tablo 4’te bu temaları oluşturan görüşler “Olumlu ve olumsuz görüşler” şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarih Bilgisini Kazanmalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Görüş	Kod	f
Türk Tarih Bilgisi	Olumlu	Osmanlı Tarihine Olan İlgi	16
		Cumhuriyet Dönemine Olan İlgi	8
		İslam Tarihine Olan İlgi	1
	Olumsuz	Osmanlı Öncesi Konuların Az Bilinmesi	7
		Türk Tarihi İle İlgili Genel Bilgilere Sahip Olma	3
		Osmanlı Tarihi Konularının Karmaşıklığı	2
		İnkılap Tarihine Olan Önyargı	2
Dünya Tarihi	Olumlu	Yakın Dönem Dünya Tarihine Olan İlgi	7
		Savaşların İlgi Çekmesi	1
		Orta Çağ Avrupa Tarihi Konularına Duyulan İlgi	1
		Dünya Tarihinde Yakın Bölgelerin Tarihinin İlgi Çekmesi	1
	Olumsuz	Dünya Tarihi Konularına Olan İlgisizlik	10
		İlgi Duydukları Konuları Öğrenmek İstemeleri	4
		Avrupa Tarihi Konularında Yüzeysel Bilgilere Sahip Olmaları	3

Tablo 4 incelendiğinde “Türk Tarih Bilgisi” temasına yönelik tarih öğretmenleri tarafından ifade edilmiş olan olumlu görüşler başlığı altında 3 farklı ifade bulunduğu görülmektedir. Bunlar Osmanlı tarihine olan ilgi, Cumhuriyet dönemine olan ilgi ve İslam tarihine olan ilgidir. Bu başlıklarla ilgili öğretmenlerin öğrencilerin konulara ilgi duyması/merak etmesi şeklinde görüş belirttikleri bu durumun yaşanmasında televizyon dizileri ve programların etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Osmanlı tarihine olan ilgi başlığı altında öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmen6: “Osmanlı tarihine ağırlık verilmesi ya da bunlarla ilgili programlar çocukların bu alanla ilgilenmelerine neden oluyor ve bu bakımdan mesela şu an için Kuruluş dönemi ile ilgili çocuklar bayağı bir bilgi sahibi durumdalar.”

Öğretmen22: “En çok en fazla Osmanlı tarihini seviyorlar. Bunun sebebinin de daha çok televizyonlar dizileri yoluyla olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenler tarafından ifade edilmiş olan olumsuz görüşler başlığı altında ise 4 farklı ifade bulunmaktadır. Bu ifadelere yönelik öğretmen görüşlerinde konularla ilgili bilgi eksikliği/yüzeysel bilgi daha çok vurgulanmıştır. Örneğin bir öğretmen “Osmanlı öncesi Türk tarihi daha dar kapsamlı anlatılıyor. 9. Sınıf konuları yetişmiyor yani böyle bir gerçek de var yani ne kadar uğraşırsanız uğraşın yani yetişmiyor. Osmanlı tarihi doyurucu ama Osmanlı öncesi Türk tarihi de yetişmiyor yani daha az zaman ayrılıyor daha az süre ayrılıyor böyle bir gerçek var.” (Öğretmen2) şeklinde bir ifade kullanmıştır. İnkılap tarihi konularına öğrencilerin duyduğu önyargıyı ifade eden bir öğretmen ise şu ifadeyi kullanmıştır: “Bu bölgede Cumhuriyet döneminde yapılan ilkelere ve inkılaplara karşı hani bir önyargı da var. Özellikle mesela işte Atatürk döneminde Yozgat'a karşı olan mücadele Çerkez Ethem olayı, Yozgat'a gelmesi falan bunlar mesela Yozgat halkı üzerinde etkili hani o dönemde mesela gerçi Cumhuriyet döneminde Atatürk'e karşı bakış burada birazcık da negatif diyebilirim” (Öğretmen1).

Tarih öğretmenlerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumlu görüşlerinde Yakın dönem dünya tarihine olan ilgi başlığının daha çok vurgulandığı

görülmektedir. Örneğin bir öğretmen “Yakın tarihe de bir ilgi var mesela Rusya'nın Afganistan'ı işgali gibi. Rusya'nın Afganistan'da ne işi var gibi. Ortadoğu bir savaş halinde olduğu için ya bunlar niye savaşıyor diye çocuk soruyor. Arap İsrail savaşları mesela daha önce bunlar müfredatta yoktu ama şimdi var.”(Öğretmen18) ifadelerini kullanırken bir başka öğretmen “Dünya tarihi olarak yakın dönem daha iyi. Yani özellikle 1. Dünya Savaşı'ndan sonra öğrencilerin ilgisi artıyor o döneme.”(Öğretmen3) şeklinde görüş belirtmiştir.

Tarih öğretmenlerinin “Dünya tarihi” teması başlığı altında ortaya çıkan olumsuz görüşlerinde ise Dünya tarihi konularına olan ilgisizlik başlığı yoğun olarak vurgulanmıştır. Bu başlığa yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğretmen2: “Dünya tarihi biraz güme gidiyor işin açığı bir de sınavlarda soru sayısı az olduğundan dolayı hiç çıkmıyor yani doğal olarak anlatılıyor bunlar ama yani o dönem yani çocuğun öğrencilerin odaklandığı şeyler farklı olduğundan dolayı güme gidiyor işin açığı.”

Öğretmen8: “Dünya tarihi ile ilgili özellikle çocuğun ilgi duyduğu konular varsa daha iyi öğreniyor örneğin geçen denemede Sovyetler Birliği ile ilgili bir soru vardı çocuk ilgiliymiş açmış araştırmış.”

Öğrenci ve Öğretmenlerin Beceri Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin beceri boyutuna yönelik görüşleri Tablo 5'te “Kazanılmış beceriler” ve “Kazanılmamış beceriler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 5

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Beceri Boyutunun Kazanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Beceriler	Tarihsel Empati	17
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	17
	Analiz ve Yorum Yapabilme	15
	Kronolojik Düşünme Becerisi	5
	Tarihsel Olayları Kavrama	3
	Sorgulama	3
Kazanılmamış Beceriler	Kronolojik Düşünme Becerisi	9
	Tarihsel Empati	5
	Analiz ve Yorum Yapabilme	1

Tablo 5'te öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 6 beceri ifade ettikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde tarihsel empati ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini öğrenciler daha çok kazandıklarını düşünmektedirler. Örneğin tarihsel empati becerisini kazandığını belirten bir öğrenci “Tarihsel empati yapabildiğimi düşünüyorum o dönemin insanları niye öyle yapıyordu gibisinden.”(Öğrenci16) şeklinde bir ifade kullanırken bir başka öğrenci ise neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi kazandığını “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerim bence var çünkü bir şeylerin köküne inmeyi ve onu sonuçlandırmayı seviyorum.”(Öğrenci14) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca analiz ve yorum becerisine sahip olduğunu düşünen bir başka öğrenci ise şu ifadeyi kullanmıştır: “Analiz ve yorum yapabilirim. Tarihçilerin konuşmalarını dinlerim, seviyorum. Onlar anlattıktan sonra kendi kendime yorumlayabilirim”(Öğrenci8).

Öğrencilerin kazanmadıklarını düşündükleri 3 farklı beceriye ait görüşleri incelendiğinde en fazla vurgulanan başlığın kronolojik düşünme becerisi olduğu görülmektedir. Bu beceriyi kazanmadığını düşünen öğrencilerden birisi şu ifadeyi kullanmıştır: “Kronoloji becerimin zayıf olduğunu düşünüyorum. Olayların tarihi, ne zaman olduğu.”(Öğrenci19). Bunun dışında tarihsel empati becerisine sahip olmadığını düşünen bir başka öğrencinin ifadesi ise şu şekildedir: “Tarihi olayları tamamen ayrıntılarıyla iyi bilmemiz gerekiyor ki tarihsel empati yapabilelim bence o yüzden bunu çok yapabildiğimi düşünmüyorum tüm şartlar ile olayları bilmemiz lazım”(Öğrenci22).

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hangi becerileri/tarihsel düşünme becerilerini kazandıklarına yönelik görüşleri tablo 6’da “Kazanılmış beceriler” ve “Kazanılmamış beceriler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 6

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarihsel Düşünme Becerilerini Kazanmalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Beceriler	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	8
	Empati Becerisi	4
	Kronolojik Düşünme Becerisi	4
	Analiz ve Yorum Becerisi	3
Kazanılmamış Beceriler	Analiz ve Yorum Becerisi	17
	Empati Becerisi	10
	Kronolojik Düşünme Becerisi	7
	Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme	5

Tablo 6’da tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 4 beceri ifade ettikleri görülmektedir. Bu beceriler içerisinde en fazla vurgulanan neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisidir. Kazanıldığı düşünülen bu becerilere ait öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğretmen4: “Tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme ve neden sonuç ilişkisinin öğrencilerimiz tarafından kazanılmasında özellikle 9. sınıfta bu bilgileri Tarih öğretimi açısından bu becerilerin önemine sürekli vurgu yapıldığı için okul düzeyinde hemen hemen kazanılan beceriler olarak düşünüyorum.”

Öğretmen16: “Geçmişe geçmişteki insanların bakış açısı ile bakabilme becerisi biraz daha baskın çıkıyor. Siz olsaydınız nasıl yapardınız? Şeklinde yaklaştığımız zaman tabii daha ağır basıyor.”

Öğretmen19: “Kronolojik düşünme becerisinin de biraz iyiler çünkü olayların akışı da belli bir sıraya göre gidiyor.”

Tablo 6 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazanmadıklarını düşündükleri beceriler içerisinde analiz ve yorum ve empati becerileri en fazla vurgulan başlıklardır. Örneğin analiz ve yorum becerisini öğrencilerinin kazanmadığını düşünen bir öğretmen “Sıkıntı şu analiz ve yorum yani bu kavramlardan öğrendiklerinden analiz yapmasını istediğimiz zaman öğrencilerde sıkıntı yaşıyoruz yapamıyorlar yorum yapamıyorlar veya da tarihsel olayları günümüzde güncelleme noktasında sıkıntıya düşüyorlar”(Öğretmen2) şeklinde görüş belirtirken tarihsel empati becerisinin kazanılmadığını ise bir başka öğretmen “Ama şu hala sıkıntı geçmişe geçmişteki insanların bakış açısı ile bakabilme. Hemen çocuk itiraz

ediyor neden böyle olmuş ki bence çok saçma gibi. Günümüze göre düşünüyor çocuk.”(Öğretmen13) şeklinde ifade etmiştir. Yine bir başka öğretmen kronoloji becerisinin tam olarak kazanılmadığını şöyle belirtmiştir: “Çocukların tarihe boğulmamaları için mesela çok belirgin olmadığı müddetçe şey sormuyoruz kronoloji sormuyoruz zaten yaptığımız kronoloji ile ilgili test sorularında da kronoloji yapamadıklarını görüyoruz. Çok belirgin olaylar olursa yapabiliyorlar ama ayrıntıya girdiğin zaman aynı başarıyı gösteremiyorlar” (Öğretmen5).

Öğrenci ve Öğretmenlerin Değer Boyutuna Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Lise son sınıf öğrencilerinin değer boyutuna yönelik görüşleri Tablo 7’de “Kazanılmış değerler” şeklinde temalandırılmıştır. Öğrencilerin değer boyutuna yönelik olumsuz görüş belirtmediği görülmektedir.

Tablo 7

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Değer Boyutunun Kazanılmasına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Değerler	Vatanseverlik	26
	Adalet	16
	Sorumluluk	11
	Saygı	10
	Geçmişten Ders Çıkarma	7
	Milli Değerler	7
	Yardımseverlik	6
	Sevgi	5
	Hoşgörü/Farklı Görüşlere Saygı	5
	Dürüstlük	4
	Dostluk	3
	Sabır	1
	Özdenetim	1

Tablo 7’de öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 13 değer ifade ettikleri görülmektedir. Bunlar içerisinde vatanseverlik değeri en fazla kazanıldığı düşünülen değer boyutu olarak ortaya çıkarken bunu adalet, sorumluluk ve saygı değerleri izlemektedir. İlk 5 değere ait öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrenci20: “Özellikle de vatanseverlik hocam. Nasıl bir tarihe sahip olduğumu gerçekten anladım. Birçok millet bizim gibi değil bizim övünebileceğimiz çok sayıda Atatürk gibi mesela bir Almanların neyi var geçmişte övünebileceği.”

Öğrenci22: “Bence önde sorumluluk değeri daha baskın çünkü tarihte kişilerin yaptıklarına bakarak sorumluluk değeri kazanılabilir. Hangi durumlarda nasıl fedakârlık yapabileceğimizi görebiliyoruz. Aynı şekilde vatanseverlik de bence öyle. Ön plana çıkan sorumluluk ve vatanseverlik. Ondan sonra da Adalet takip edebilir onları.”

Öğrenci34: “Vatanseverlik ve saygı çok baskın. Milli kimlik ve aidiyet duygusu ve geçmişten ders çıkarma baskın bende.”

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hangi değerleri/temel değerleri kazandıklarına yönelik görüşleri Tablo 8’de “Kazanılmış değerler” ve “Kazanılmamış değerler” şeklinde temalandırılmıştır.

Tablo 8

Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin (Temel) Değerleri Kazanmalarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f
Kazanılmış Değerler	Vatanseverlik	19
	Saygı	10
	Sevgi	7
	Yardımseverlik	6
	Adalet	4
	Dostluk	4
	Sorumluluk	3
	Dürüstlük	2
	Özdenetim	1
Kazanılmamış Değerler	Sorumluluk	9
	Özdenetim	6
	Saygı	5
	Dostluk	4
	Dürüstlük	3
	Sevgi	3
	Vatanseverlik	1
	Adalet	1
	Hoşgörü	1

Tablo 8’de tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri 9 farklı değer ifade ettikleri görülmektedir. Vatanseverlik değerinin öğrenci görüşlerinde olduğu gibi en fazla kazanıldığı düşünülen değer boyutu olduğu görülmektedir. Bunu saygı, sevgi ve yardımseverlik değerleri izlemektedir. Vatanseverlik değerinin yaşanan coğrafya ile ilgili olduğunu düşünen bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğrencilerimiz bunlar içerisinde genel manada bakıldığında bizde en çok vatanseverlik yani Yozgat coğrafyasında vatanseverlik değeri ile çıkıyor bu çok net çünkü bizim öğrencilerimiz şu anda birçoğu asker olmak istiyorlar askerde polis genelde baktığımızda mesela Yozgat'ta da çok şehit verildi”(Öğretmen1). Saygı ve sevgi değerlerine vurgu yapan bir başka öğretmen ise bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Saygı ve sevgi bize karşı okuluna karşı arkadaşlarına karşı olan ilişkilerinde görebiliyoruz mezun ettikten sonra öğrencilerimizi daha çok sahiplendiklerini yani öğrenciyken bazı şeyleri göremiyorlar. Ama mezun olduktan sonra daha rahat oldukları için öğrencilerin bu değerleri kazanıp kazanmadığını görebiliyorsun. İşte çarşıda sizi gördüğü zaman önünü iliklemesi, elinize varmaya çalışması ona demek ki bazı değerleri kattığınız gösteriyor” (Öğretmen5). Öğrenciler tarafından çok sayıda değer kazanıldığı ifade edilen diğer bir öğretmen ise şu görüştedir: “Bizde dostluk ilişkilerinin ondan sonra saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik konularında iyi olduklarını söyleyebiliriz” (Öğretmen11).

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin kazanamadıklarını düşündükleri değerlere ait görüşleri incelendiği zaman sorumluluk, özdenetim ve saygı değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sorumluluk değerinin öğrenciler tarafından kazanılmadığını düşünen bir öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocuk sorumluluk anlamında üzerine düşen sorumluluğu yapmıyor. Çocuğa ödev veriyoruz ödevi yapma konusunda bir kaygı sorumluluk duygusu yok. Olay sınıf geçme boyutunda hani sınıfı geçelim hallolur. Yani ben bir şey öğrenmeden de bu sınıfı geçerim kopya çekerim gerekirse gibi bir düşünce de olabiliyor. Bu da değerler konusunda bizi eksik hale getirebiliyor” (Öğretmen8). Bu değer eksikliği konusunda anne baba

davranışlarının etkili olduğunu düşünen bir başka öğretmen ise “Sorumluluk duygusu yok bunun birçok sebebi var anne babadan kaynaklanan aileden kaynakların. El bebek gül bebek büyütüyorlar. Yatağını anne yaptırıyor kahvaltısını anne yaptırıyor yemeğini ağzına veriyor.”(Öğretmen17) şeklinde görüş belirtmiştir. Değer kazanımlarının öğrencilerin yaş seviyelerine bağlı olarak değiştiğini düşünen bir başka öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır: “Bence işte doğruluk, dostluk, dürüstlük, saygı, sevginin biraz eksik kaldığını ben düşünüyorum. Bunu birazda yaşlarına bağlıyorum hani çünkü 9'dan itibaren baktığımızda giderek yaş arttıkça bu değerlerin daha çok kazanıldığını görüyoruz. 9. sınıfta gelen bir çocuk hani bu konularda daha az hassas oluyor mesela dürüstlük, özdenetim, sabır saygı gibi konularda çok sabırsız ve düşük olduğunu görüyorum. Ama 12'den mezun olduğunda bunları da kısmen daha çok kazandığını görebiliyoruz. Yaş ilerledikçe çocuk da bu değerlerin daha çok oturduğunu ben düşünüyorum ama yine de benim istediğim seviyede değil”(Öğretmen1).

Sonuç

Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlere bilgi, beceri ve değer kazanımlarına yönelik sorular sorulmuş ve elde edilen sonuçlara göre öğrenci ve öğretmen görüşlerinde bilgi boyutunda “Türk Tarih Bilgisi” ve “Dünya Tarihi”, beceri boyutunda “Kazanılmış Beceriler” ve Kazanılmamış Beceriler” değer boyutunda ise “Kazanılmış Değerler” ortak temalar olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinde değer boyutuna ait “Kazanılmamış Değerler” teması bulunmaktadır.

Öğrencilerin bilgi boyutunda “Türk tarih bilgisi” teması altında başta Osmanlı tarihi olmak üzere genel olarak olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu tema altında en fazla vurguladıkları husus ise olumlu anlamda Osmanlı tarihine duyulan ilgidir. Bu açıdan hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde Osmanlı tarihi konularının daha iyi öğrenildiği sonucuna ulaşılabilir. Türk tarihine yönelik olumsuz görüşler incelendiğinde öğrenci ve öğretmenler Osmanlı öncesi Türk tarih konularının daha az öğrenildiğini düşünmektedirler.

Öğrenciler, tarih dersleriyle/konularıyla kendi geçmişlerini öğrenmekte, vatandaşı oldukları devleti ve ait oldukları milleti tanımaktadırlar (Topçu, 2010). Bu açıdan bakıldığında “Türk tarih bilgisi” tarih öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü programlarda konular Türk, İslam ve Anadolu tarihlerine ağırlık verilecek şekilde hazırlanmakta ayrıca içeriklerde dünya tarihi de Türk ve Türkiye tarihinden seçilen olaylar merkezinde ele alınmaktadır (MEB, 2018a). Turgut (2020)'un yaptığı çalışmada da öğrenci velileri çocuklarının tarih derslerinde en fazla Türk tarihini öğrenmesini istemektedirler. Bununla birlikte Türk tarihi konuları içerisinde hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde Osmanlı tarihi konularının daha iyi öğrenildiğinin düşünülmesi olumlu bir durumken Osmanlı öncesi Türk tarih konularının daha az öğrenildiğinin düşünülmesi olumsuz bir durum olarak görülebilir.

“Dünya tarihi” teması altında ise öğrenci görüşlerinde 1. ve 2. Dünya savaşları ve yakın dönem dünya tarihi olumlu unsurlar olarak ön plana çıkarken öğretmen görüşlerinde ise yakın dönem dünya tarihine olan ilgi en fazla vurgulanan unsurdur. Bu noktada da öğrenci ve öğretmen görüşlerinin ortak olduğu söylenebilir. “Dünya tarihi” teması altında olumsuz görüşler incelendiğinde öğrenci görüşlerinde dünya tarihi konusunda bilgi eksikliği olumsuz anlamda en fazla vurgulanan başlıktır. Öğretmen görüşlerinde dünya tarihi konularına olan

ilgisizlik en fazla vurgulanan olumsuz unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise öğrenci ve öğretmenler Türk tarihi konularına göre dünya tarihi konularının öğrenilmesinde sorun/eksiklik olduğu görüşündedirler.

Beceri boyutunda öğrenciler empati, neden-sonuç ilişkisi kurabilme ile analiz ve yorum yapabilme becerilerini daha çok kazandıklarını düşünmekte iken öğretmenler neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisini öğrencilerin çoğunlukla kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinde kazanıldığı düşünülen ortak beceri neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisidir. Öğrencilerin geçmişteki olay ve olgular arasındaki ilişkileri keşfedip bu ilişkileri göz önünde bulundurarak geçmişe bakmaları tarihi bilgiyi kendi özgün bağlamında değerlendirebilmeleri açısından önem arz etmektedir (MEB, 2018a). Bu açıdan neden-sonuç ilişkisi kurabilmenin hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde kazanıldığı düşünülen beceri olarak belirtilmesi olumlu bir durumdur.

Kazanılmayan beceriler açısından bakıldığında öğrenciler açısından en az kazanıldığı düşünülen beceri kronoloji becerisidir. Kronolojik düşünme becerisi 9. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden tarih dersleri içeriğinde yer alan önemli bir beceridir (Altun ve Kaymakçı, 2016, s. 174). Öğrencilerin olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması ancak kronolojik düşünme becerisi ile mümkün olabilmektedir (MEB, 2018a). Turan'ın (2016) yaptığı çalışmada tarih öğretmenleri öğrencilerin en yüksek düzeyde kazandıkları tarihsel düşünme becerisi olarak "kronolojik düşünme becerisi"ni görmekteirler. Ancak yapılan diğer bazı araştırmalarda ortaöğretim düzeyindeki tarih derslerinde kronolojik düşünme becerisinin yeterince geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Akbaba, 2020; Oymak, 2007; Yıldırım, 2015). Yine ilköğretim düzeyi öğrencilerine yönelik bazı çalışmalarda da öğrencilerde zaman ve kronoloji öğretimiyle ilgili problemler yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır (Demircioğlu, 2005; Şimşek, 2006).

Tarih öğretmenleri ise analiz ve yorum ile empati becerilerini kazanılmayan beceriler içerisinde en çok vurgulamışlardır. Yapılan çalışmalar sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde empatinin etkili ve önemli bir konuma sahip olduğunu göstermektedir (Şeker, 2010, s. 104). İlgili literatür incelendiğinde empati becerisinin farklı etkinlikler yoluyla farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler tarafından kazanılabildiğini göstermektedir (Demir, 2019; Yılmaz, 2016). Karabağ (2003, s. 282) ise tarihsel empatinin kazanılmasının ancak öğretmen sayesinde mümkün olduğunu belirtirken, Yılmaz ve Koca, (2012) yaptıkları çalışmada tarih öğretmenlerinin hem empati kavramı hem de sınıf içi bu beceriye yönelik uygulamalarında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Beceri boyutunda ortaya çıkan önemli bir nokta analiz ve yorum yapabilme becerisi ile tarihsel empati becerilerini öğrencilerin çoğunlukla kazandıklarını belirtirken öğretmenlerin ise tam tersini düşünüyor olmasıdır. Bu durum bu becerilerin anlaşılması ve öğretiminde bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Son olarak değer boyutuna baktığımızda öğrenciler en çok vatanseverlik değerini kazandıklarını düşünmektedirler. Bunu adalet, sorumluluk ve saygı değerleri izlemektedir. Tarih öğretmenleri ise öğrencilerin en fazla vatanseverlik ve saygı değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Topal'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenler; "vatanseverlik", "sevgi", "saygı", "dostluk", "yardımseverlik" ve "adalet" değerlerinin öğrencilere yeterli seviyede öğretildiği, diğer değerlerin öğretilmesinde yeterli düzeye ulaşamadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Sezer (2020)'in yaptığı araştırmaya göre ise "Milli Eğitim Genel Amaçları içerisinde milli değerler ve vatanseverlik olgusunun öğrencilere daha yüksek düzeyde kazandırıldığı sonucuna" (s. 2286) ulaşılmaktadır. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenler vatanseverlik değerinin iyi bir vatandaşın sahip olması gereken değerlerden olduğunu

vurgulamaktadırlar (Güven, Tertemiz ve Bulut, 2009). Bakioğlu ve Kurt (2009, s. 34)'un yaptığı araştırmada öğretmenler vatanseverlik değerinin yalnızca bir dersin konusu olamayacağını ve vatanseverlik anlayışının gelişiminde okulun çevre ve aile unsurları ile ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Değerler konusunda öğrenciler olumsuz görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin değerler konusunda olumsuz görüş belirtmemiş olması bu alanla ilgili kendilerini olumsuz değerlendirmek istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Tarih öğretmenleri öğrencilerin en az sorumluluk ve özdenetim değerlerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en az kazanıldığını düşündüğü sorumluluk değeri, tüm eğitim kademelerinde yer alan ve kök değerler içerisinde de (MEB, 2018a, 2018b) bulunan önemli bir değer kazanımıdır. Sorumluluk, "kişisel sorumluluk", "sosyal sorumluluk", "vatandaşlık sorumluluğu" ve "ortak sorumluluk" şeklinde farklı türlere de ayrılabilir (Sezer, Çoban ve Akşit, 2017). Öğrencilerin okul sorumluluğunun eğitim-öğretim kapsamında hedeflenen başarıda önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Calp ve Aydın, 2019, s. 64). Daha önce yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin en fazla kazanmalarını istedikleri değer sorumluluk değeri olduğu görülmektedir (Aslan, 2007; Sezer, 2008). Ancak yine öğretmenlerin öğrencilerin en az kazandırdıklarını düşündükleri değer de sorumluluk değeridir (Aslan, 2007; Sezer, 2008; Sezer ve Çoban, 2016). Bu açıdan bu sonuç bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Sezer, Çoban ve Akşit, (2017)'in yaptığı araştırmaya göre öğretmenler öğretim programlarının sorumluluk değerini kazandırabilecek yeterliğe sahip olmadığını düşünmektedirler.

Sonuç olarak bilgi boyutunda Türk tarih bilgisi teması altında Osmanlı tarihi dünya tarihi teması altında ise yakın dönem dünya tarihi konuları hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen konu başlıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Beceri boyutunda kazanıldığı düşünülen beceriler içerisinde neden-sonuç ilişkisi kurabilme öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortak iken; empati ve analiz ve yorum becerilerinin kazanılmasında öğrenciler çoğunlukla bu becerileri kazandıklarını düşünürken öğretmenler ise tam tersi görüş belirtmişlerdir. Değer boyutuna ait elde edilen sonuçlara göre ise vatanseverlik değeri hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerinde en fazla kazanıldığı düşünülen temel değer olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler kazanılamamış değerler teması altında en fazla sorumluluk ve özdenetim değerlerini vurgulamışlardır.

Çalışmadan çıkan sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir;

- Bilgi boyutunda hem Osmanlı öncesi Türk tarih konuları hem de dünya tarihi konularının öğrenilmesinde belirtilmiş olan eksikliklerin giderilmesi için hem sınıf içi hem de sınıf dışında tarih öğretmenleri tarafından farklı etkinlikler tasarlanıp uygulanabilir.
- Beceri boyutunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan görüş farklılıkları da dikkate alınarak bu alanla ilgili eksikliklerin giderilmesi için tarih öğretmenlerine beceri öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- Değer boyutunda tarih öğretmenleri tarafından ifade edilen ve öğrenciler tarafından kazanılmadığı düşünülen sorumluluk, öz denetim gibi değerlerin verilmesi için eğitim sistemini oluşturan aile, arkadaş çevresi, okul yönetimi ve diğer unsurlarla işbirliği yürütülebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229.
- Akkoç, A. (2008). *Tarih yazımı ve tarih eğitimi açısından tarihsel bilgi:1930-1950 arası lise tarih kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, ve D. Smart (Edt.), *Çokkültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim.
- Anık, C. (2006). Bilgi sosyolojisine göre bilginin işlevi ve bir model denemesi. *Bilig, Güz*(39), 1-29.
- Altun, A., ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 71-83). Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2008). Bilgi sosyolojisi ve toplumumuzun bilgi sistemi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 195-222.
- Ayten, M., ve Hayırsever, F. (2019). Ortaöğretim programlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 290-323.
- Bakioğlu, A., ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 19-39.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş., ve Aydın, K. (2019). İlkokulda sorumluluk eğitimine yönelik bir model önerisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 63-82.
- Demir, B. (2019). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı*, Sakarya.
- Demircioğlu, İ., ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*, 1(19), 155-163.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 153-164.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3 b.). Ankara: Nobel.
- Dinç, E. (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2135-2153.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72. Erişim (05/10/2019): <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302590>
- Erkan, S., ve Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 771-789.
- Ersanlı, K. (1989). Ortaöğretimde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dayandığı temeller. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-44.
- Güven, S., Tertemiz, N., ve Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 149-170.
- Harland, T., ve Pickering, N. (2011). *Values in higher education teaching*. New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203842003>
- Healstead, J., ve Taylor, M. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Karabağ, G. (2002). Tarih Öğretmeninin Mesleki Bilgi ve Becerilerini Şekillendiren Unsurlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 211-215.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihsel empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Kaya, H., Kahyaoğlu, D., Çetiner, A., Öztürk, M., ve Eren, N. (2001). *National report of Turkey*. İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey.
- Keçe, M. (2015). Türkiye’de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 5(13), 94-121.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Edt.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler* içinde (s. 113-121). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kutlu, Ö. (1998). Eğitimde verimliliğin ölçülmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lee, P. (1992). History in school: Aims, purposes and approaches: A reply to John White. P. Lee, D. Shemilt, J. White, J. Slater, ve P. Walsh içinde, *The aims of school history* (s. 20-34). London: Tufnell Press.

- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- MEB. (2018b). *Milli Eğitim Bakanlığı 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. Erişim (11/12/2019): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344>
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Oymak, İ. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında tarih öğretiminde zaman kavramının öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve bu konuda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, M., ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Özgün Araştırma*, 552-563.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Erişim (12.10.2020): https://www.researchgate.net/publication/290997234_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Programlari_Uzerine_Elestirel_Bir_Inceleme/link/569d546608ae16fdf0797144/download
- Perihan, M. (2013). *Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkındaki görüşleri: Van ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Safran, M. (2006). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. M. Safran(Edt.), *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 13-17). Ankara: Gazi.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269 - 2296.
- Sezer, A., Çoban, O., ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-144.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sezer, A., ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama* (5 b.). (E. Dinç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd Edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şeker, K. (2010). Tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 91-105.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2017). *Türkiye'de tarih eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK Sözlük. (2019). Türk dil kurumu sözlükleri: Erişim (03/12/2019): <https://www.sozluk.gov.tr/>
- Tekeli, İ. (2017). *Tarih bilinci ve gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Teyfur, M. (1995). Türk Milli Eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 461-464.
- TTKB. (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim (27/02/2020): http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, Y. E. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı tarihsel olaylardan hareketle tarihsel önem kavramına ilişkin algı ve görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Tunçay, M. (1998). Tarih öğretiminin iyileştirilmesine yönelik düşünceler. S. Özbaran(Edt.), *Tarih eğitimi ve ders kitapları* (s. 55-57). İzmir: Dokuz Eylül.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 139-180.
- Turan, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin öğrencilere temel ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 705-730.
- Turan, R. (2019). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi tarih öğretim sisteminin dönemlendirilmesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu* (s. 626-641). Ankara: İksad.
- Turgut, R. (2020). Ortaöğretim öğrenci velilerinin tarih dersinden beklentileri (Yozgat ili örneği). *Turkish History Education Journal*, 9(1), ss. 132-151. DOI: 10.17497/tuhed.658227
- Yazıcı, F. (2017). 2000'lerde tarih eğitimi (2000-2017). A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 379-383). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında 10. sınıf öğrencilerinde tarihsel zaman kavram yanılgıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-19.
- Yılmaz, K., ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.