

## Problems related to history teaching in social studies education from the perspective of the history teachers

Soner KAHVECI, Kibar AKTIN,

<b>Article Type</b>	Research Article
<b>Received</b>	20/03/2024
<b>Accepted</b>	1/05/2024
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.17497/tuhed.1455909">https://doi.org/10.17497/tuhed.1455909</a>
<b>Similarity Scan</b>	Done - Turnitin
<b>Ethics Declaration</b>	The research has been prepared in accordance with all ethical and copyright rules. Sinop University Ethics Committee approved the study with the date 19/10/2022 and the number 2022/163-189.
<b>Conflict of Interest Statement</b>	The authors declares that there is no conflict of interest.
<b>Financing</b>	No external funding was used to support this research.
<b>Copyright and License</b>	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
<b>Information Note</b>	This study is derived from the first author's master's thesis entitled "History and Geography Teachers' Expectations from Social Studies Education"

## Problems related to history teaching in social studies education from the perspective of the history teachers

**Soner KAHVECİ**

ORCID: 0009-0002-0703-1777, E-mail: [sonerkahveci55@gmail.com](mailto:sonerkahveci55@gmail.com)

Institution: Samsun Alaçam Şehit Erdal Bolat Vocational and Technical Anatolian High School,  
ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

**Kibar AKTIN**

ORCID: 0000-0001-6238-3500, E-mail: [kibaraktin@sinop.edu.tr](mailto:kibaraktin@sinop.edu.tr)

Institution: Sinop University and Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/004ah3r7>

### *Abstract*

This study aims to identify the deficiencies in knowledge, and skills among students transitioning to high school in terms of their readiness levels in classroom learning environments, and to propose solutions within the realm of Social Studies education, from the perspective of history teachers. In the study, the research design chosen was phenomenological, which is a qualitative research method. The study group of the research consists of 23 history teachers from the state schools in Turkey. The study group was determined by convenience sampling, as one of the purposive sampling methods. A questionnaire form was used as a data collection tool. Data were analyzed through frequency analysis and content analysis. According to the results of the study, history teachers stated that students starting high school lacked basic historical knowledge and conceptual knowledge, did not acquire map literacy skills, did not have critical thinking, research, and political literacy skills to a great extent. They also stated that the students' historical thinking skills, perceiving time and chronology, perceiving change and continuity, perceiving space and using evidence skills were not sufficient. History teachers identified the source of the problems related to learning and skills the students face at the readiness level as lack of motivation, students' inability to understand what they read, lack of reading habits, insufficient study habits, exam-oriented education system, lack of history topics in the curriculum, course hours and course books. The study has once again shown the importance of meaningful and motivating learning in solving the problems associated with teaching history. However, it is necessary to move away from the exam-oriented education system and give more importance to history teaching. For this purpose, history courses can be considered to find a larger place in the Social Studies curriculum or be presented as a separate discipline. In addition, the adoption of active teaching methods and techniques and the use of out-of-school learning environments can make the teaching of history more effective.

**Keywords:** History education, historical thinking skills, social studies education, social studies curriculum

## **Introduction**

The first encounter of students with history education is through Social Studies courses. This programmed education begins in the 4th grade of primary school and continues from secondary school to high school and from high school to university. Social Studies is based on the knowledge and methods obtained from social science disciplines (Doğanay, 2008, p. 80; Erden, 2000, p. 487; Öztürk, 2012, p. 4; Sözer, 1998, p. 7). It is a course that enables individuals to develop as a whole with their cognitive, social, physical, personal, and moral qualities and aims to provide them with basic knowledge, attitudes, skills, values, and habits related to social life that they can use throughout their lives (Erdem, 2020, p. 487) It offers students access to the structures, foundations, and results of life (Dewey, 2008, p. 197). In this context, Dewey stated in his 1924 report on the problems in the Turkish education system that history, which is taught in primary and secondary schools with a single disciplinary approach, should not be separated from the Social Studies course. He emphasized that students lost time and energy because they could not establish a connection between the flow of the courses and their interest in history lessons decreased. Depending on both Dewey's report and the world conjuncture, history, geography, and civics courses were combined under the name of "Society and Country Studies" course in 1962 in our country. In 1968, this course, which was taught under the name of Social Studies course, was interrupted in 1985, and since 1998, with an interdisciplinary approach, it has been taught to students in primary and secondary schools together with history and other disciplines in the field under the roof of Social Studies (Öztürk, 2006).

In the 2000s, there has been rapid change and development in individual, social, and economic areas all over the world. In this process, factors such as technological developments, globalization, increased communication opportunities, and easier access to information have affected the structure and needs of societies. In 2005, the Social Studies program was established in primary education with a student-centered approach based on learning by doing and experiencing (MoNE, 2005). Based on the "social studies as social sciences" and "Social Studies as reflective thinking" approach, the new curriculum aims to provide students with skills such as following the traces of the past, establishing cause and effect relationships, analyzing sources, and developing a historical perspective while studying history-related topics (Yılmaz & Kaya, 2011). In the Social Studies curriculum, which was updated in 2018 in line with the constructivist approach (MoNE, 2018) and maintained its continuity in 2023 (MoNE, 2023), students are expected to "identify similarities and differences between people, objects, events, and phenomena, and perceive change and continuity by questioning historical evidence from different periods and places". Students are expected to "comprehend the basic elements and processes that make up Turkish culture and history", develop historical sensitivity and national consciousness for the protection and development of cultural heritage, and develop historical learning skills as historians through oral history and local history studies by utilizing out-of-school

learning environments. While these objectives aiming to enable students to use historical thinking skills, serve the disciplinary objectives of history, the objectives aiming to transfer cultural values to students, to adopt democratic values, and to socialize them serve the non-disciplinary objectives of history. The disciplinary aims of history teaching include engaging students with historical texts, creating historical meaningfulness, defining change and continuity, analyzing cause and effect, looking from a historical perspective, and the ethical dimensions of historical interpretations (Psaltis vd., 2017). The extra-disciplinary aims of history develop social and cultural consciousness by contributing to students' understanding of the relationship between their own historical learning and their societies, environments, and histories (Ulusoy & Gülüm, 2009). However, researchers who oppose setting extra-disciplinary goals in history education argue that such a situation is a transparent attempt to incorporate ideology or social engineering into the curriculum (Barton & Levstik, 2004 as cited in Kovac, 2021). On the other hand, John White, Paddy Walsh and other researchers have argued that the extrinsic value of history is morally or socially significant (White 1994 cited in Kovac, 2021). Wineburg (2018) also argues that history education helps students distinguish truth from distortion, develop skepticism in a rational way, and resist the tendency to confirm their own prejudices.

History education, which provides significant benefits for society, is seen as more vital than ever (Wineburg, 2018 as quoted by Nuttall, 2021). The relationship of man and the society he lives in with the past has an organic and inevitable structure (Safran, 2010, p. 19). Therefore, the importance of history courses is increasing in schools in terms of raising generations who respect social values, have responsibility, can build bridges between the past and the future, adopt research, know democratic values and adopt and maintain their national culture (Yıldız, 2003).

The Social Studies course is a supportive course that forms the basis for providing students' cognitive readiness level in history courses at the high school level and gaining historical thinking skills. The realisation of the achievements determined in the disciplinary and nondisciplinary objectives of history education depends on the smooth functioning of this process. However, qualitative and quantitative studies that identify problems in history teaching in Social Studies courses (Atbaşı, 2007; Öztaş & Turan, 2009; Er & Bayındır, 2015; Topçu, 2016) and reveal the results that history education is deficient in achieving its goals are increasing (Akengin, 2015; Aslan, 2005; Atay, 2021; Avcı Akçalı & Aslan, 2016; Bal, 2011; Demircioğlu, 2004; Dinç, 2006; Safran, 2002; Şimşek & Güler; Ulusoy, 2009; Turan, 2015; Yıldız, 2003; Yılmaz & Avcı, 2018).

These studies have a critical importance for evaluating history teaching in Social Studies courses and determining the functioning, suitability and standards of the current Social Studies program. Regular review of the curriculum in the context of history teaching provides an important opportunity to keep student learning, teaching methods and course content up-to-date (Aksoy, 2020). The adequacy of the readiness levels of students who

graduate from secondary school and who start history courses at high school will undoubtedly increase students' interest in history courses and these courses' overall efficiency. However, there is no national study on the adequacy of the readiness levels of students taking Social Studies courses in high school history courses in Turkey. According to Akdemir (2006), "solving the problems experienced by history teachers in line with their suggestions will lead to more successful history education" (as quoted by Bal, 2011). In this context, from the perspective of history teachers, this study aims to determine the deficiencies in the readiness levels of students who have just started high school regarding their knowledge and skills in classroom learning environment and to develop solutions to these problems in the context of Social Studies courses.

In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the learning deficiencies detected by history teachers in the cognitive readiness levels of students who have just started high school?
- What are the solutions that history teachers suggest in the context of Social Studies education in order to eliminate the learning deficiencies they detect in students' cognitive readiness levels?
- What are the views of history teachers on the status of students starting high school having skills related to the discipline of history?
- What are the suggestions of the history teachers in the context of Social Studies education for the development of the skills that need to be gained by the students?

## **Method**

In this section of the study, research design, study group, data collection tools, and data analysis procedures were explained in detail.

### **Research Design**

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. This design aims to explain and describe how people experience a phenomenon in a methodological, meticulous and in-depth way. In order to collect data in this way, interviews are conducted with people who directly experience the phenomenon. In this way, in-depth information is obtained about the meaning and nature of experiences (Patton, 2014, p. 104).

### **Study Group**

The study group was determined by convenience sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In convenience sampling, the researcher selects a sufficient number of samples within the existing possibilities. This method ensures that less money

and effort is spent (Baltacı, 2018). For this reason, the study group consists of 23 history teachers working in high schools within the provincial borders.

The general characteristics of the study group are shown in Table 1.

**Table 1**

*Findings Related to Gender of the Study Group*

<b>Gender</b>	<b>Number of participants</b>
Female	9
Male	14
Total	23

When Table 1 is examined, it is seen that the study group of the research consists of a total of 23 history teachers, 9 female and 14 male teachers.

**Table 2**

*Findings Regarding the Years of Professional Work of the Study Group*

<b>Years of Professional Work</b>	<b>f</b>
6 – 10 Years	2
11- 15 Years	4
16 – 20 Years	2
More than 21 Years	15
Total	23

When the working years of the study group are analyzed in Table 2, it is understood that the teachers participating in the study have been working for more than 21 years (f=15) in general.

**Table 3**

*Findings Related to the School Type of the Study Group*

<b>School Type</b>	<b>f</b>
Anatolian High School	11
Vocational Technical Anatolian High School	7
Science High School	1
Social Sciences High School	4
Total	23

When Table 3 is analyzed according to school types, it is seen that the majority of teachers work in Anatolian High Schools (f=11), followed by Vocational Technical Anatolian High Schools (f=7) and a small number of teachers work in Social Sciences High School (f=4) and Science High Schools (f=1). For ethical reasons, the study was coded as T1, T2 etc. instead of the teachers' names.

## **Data Collection Tools**

In this study, a questionnaire form was used as the data collection tool. A questionnaire is a frequently used research technique in studies aimed at identifying a situation, investigating a relationship, or testing a hypothesis (Aziz, 2011, p. 83). The questionnaire developed in the research consists of four sections. The first part includes questions to determine the participants' personal information such as gender, professional seniority, field of graduation and type of school where they teach. The second part consists of two semi-structured interview questions to determine the cognitive readiness of students who are new to history courses and teachers' suggestions for solutions to the problem. The third part consists of five-point Likert-type questions about the 8 skills related to historical thinking that students are targeted to acquire in Social Studies courses and two semi-structured questions to identify other skills that students lack and to develop solutions for these skills. Expert opinion was obtained for the prepared form, and a pilot application of the questionnaire was conducted with ten teachers. In this way, the comprehensibility of the questionnaire items was tested. Necessary adjustments were made, and the questionnaire was finalized. Ethical approval for data collection was obtained from Sinop University Human Research Ethics Committee with decision number 2022/163-189 on 19/10/2022. Subsequently, permissions for the research were obtained from the Provincial Directorate of National Education where the study would be conducted. The questionnaire was converted into a Google Form, and teachers' opinions were collected via Google Form.

## **Analysis of Data**

Frequency analysis and content analysis methods were used in data analysis. Frequency analysis is a table showing the frequency of repetition of each data (Karasar, 2012, p. 209). In the study, frequency tables were used to determine the frequency of a particular response option in Likert scale items, to define the study group and to show the frequency of data belonging to a category in content analysis. Teachers' responses to the open-ended questions of the questionnaire were analyzed through content analysis. The categorization process starts with an inductive approach and proceeds deductively. First, codes are created on small pieces that are analyzed in detail. Then, these codes are reviewed, and provisional categories are determined. Each piece of data is assessed to see if it fits into these provisional categories. In this process, it is important whether the category has reached the highest level (inductive process). The categorization process is completed when the highest levels reached with the inability to generate new information, perspectives or concepts (Çelik et al., 2020). In this framework, the first stage of content analysis involved coding the questionnaire data using an inductive approach. The coding process entailed breaking down the data into meaningful parts while ensuring coherence between them. Similar processes were followed in categorizing the codes, where codes with meaningful relationships were grouped into specific categories.

For example: The findings obtained from the teachers' opinions on the learning deficiencies encountered at the students' readiness level were coded and categorized as follows:

Opinions	Codes	Category
"I encounter problems related to understanding and interpretation" (T7),	Comprehension, interpretation,	The problem of comprehending what they read
"In reading comprehension and expression" (T10),	making comments, expressing what they understand	
"Reading is text-oriented, interpreting what he/she reads, deficiencies in all necessary subjects" (T22).		

After both the coding and categorization processes, the datasets were subjected to expert scrutiny (Peer Debriefing). In this review, the expert critically examined the processes from the research design to the analysis of the collected data and writing of the results, providing feedback to the researcher (Başkale, 2016, p. 23). In this way, the "consistency" of the findings analyzed by a researcher and a field expert was tried to be ensured (Patton, 2014, p. 248). In addition, the triangulation technique was used to increase the reliability of the results. This technique enables research results to be made more robust and credible by triangulating different data collection methods or sources (Başkale, 2016, p. 25). The questionnaire form included interview questions along with Likert scale questions, thus making the findings more detailed and verifiable. In order to ensure external validity in the study, data collection tools, data collection process and data analysis method were explained in detail (Yıldırım & Şimşek, 2013). The aim of this approach is to increase the reliability of the results by balancing the strengths and weaknesses of the research.

## Results

### Findings Regarding Learning Deficiencies in the Cognitive Readiness Levels of Students Newly Enrolled in High School According to History Teachers

This section presents findings regarding the learning deficiencies identified by history teachers in the cognitive readiness levels of students newly enrolled in high school, as well as the solutions proposed for these issues.

The responses of history teachers to the question "Do you encounter learning deficiencies in the cognitive readiness levels of students newly enrolled in high school?" are presented in Table 4.



**Table 4**

*Views of History Teachers on Learning Deficiencies Encountered in the Cognitive Readiness Levels of Students Newly Enrolled in High School*

Teachers	Yes	%	No	%
History	22	95,6	1	4,4

As seen in Table 4, 95.6% of history teachers report encountering learning deficiencies in the cognitive readiness levels of students newly enrolled in high school.

The findings obtained from the responses of history teachers to the question "In which topics do you encounter learning deficiencies in the cognitive readiness levels of students?" are presented in Table 5.

**Table 5**

*History Teachers' Opinions on Learning Deficiencies Encountered in Students' Readiness Levels*

Category	Codes	f
Deficiency in historical knowledge	5th, 6th and 7th grade social studies subjects, important events, Ottoman History, Revolutionary History, Turkish History, Early Turkish History, Republic Period, general history knowledge.	15
Conceptual deficiency	Basic concepts, words, terms, vocabulary	6
Problem in comprehending what is read:	Difficulty in comprehending, interpreting, and expressing understanding	3
Deficiency in map reading skills	Map Information	3
Deficiency in chronological knowledge	Chronology information	1

In Table 5, history teachers express that they encounter the most deficiencies in historical knowledge (f=15) in students' readiness levels. In the second place, conceptual knowledge (f=6) is reported, and in the third place, a few participants indicate deficiencies in students' comprehension of what they read and map reading skills (f=3). Only one teacher claims to encounter deficiencies in students' chronological knowledge.

Below are the teacher opinions related to the relevant categories presented in headings:

**Deficiency in historical knowledge.** History teachers expressing their opinions state that students are mostly (f=15) insufficiently prepared in general history topics. Their views are as follows:

"In general, in everything. Unfortunately, incoming students come without a foundation... there are deficiencies in all areas where they need to interpret what they have read." (T22),

"General historical knowledge" (T5),

"... there are deficiencies in all topics" (T18),

"Almost all topics" (T15),

"Other participating history teachers also point out specific topics. These views are as follows:

"Topics of Middle School 1 and 2" (T1),

"Sixth and seventh-grade achievements" (T13),

"Turkish History and History of Revolution" (T6),

"17th-century Ottoman history" (T14),

"Ottoman history, history of revolution" (T2),

"Important events in history" (T16),

"I would expect at least a foundation from middle school level" (T11).

When examining the views of teachers on students' deficiencies in history knowledge, it is seen that they include opinions covering the topics of 5th, 6th, and 7th-grade Social Studies courses and 8th-grade Republic of Turkey History lessons.

**Conceptual deficiency.** Some views in this category (f=6) are as follows: "... they have many deficiencies in terms" (T5A), "... basic concepts" (T8), "Conceptual knowledge..." (T18), When the views of teachers above are examined, it is understood that students have deficiencies in their readiness level in knowing the basic concepts of the lesson.

**Problem in comprehending what is read.** The views of history teachers in this category (f=3) are as follows:

"To understand, to interpret..." (T7),

"To understand what is read and express it" (T10),

"The emphasis is on reading texts, there are deficiencies in interpreting what they read in all subjects" (T22).

When examining the views of teachers, it is seen that the fundamental problem of students is the problem of understanding, interpreting, and expressing what they read.

**Deficiency in map reading skills.** The views of teachers in this category (f=3) are as follows:

"Map knowledge" (T17),

"The most basic map knowledge..." (T8).

When examining the views of teachers, it is understood that the fundamental problem of students is the lack of map knowledge.

**Deficiency in chronology knowledge.** Only one teacher's opinion is found in the category of deficiency in chronology knowledge, stating "... they have many deficiencies in chronology..." (T5). This view indicates that the readiness level of a student starting high school is deficient in chronology knowledge.

### **Findings Regarding the Causes of Learning Deficiencies Encountered in the Preparedness Readiness Level of Students Starting High School According to History Teachers**

Table 6 presents the findings regarding the question "In your opinion, what could be the reasons for the learning deficiencies encountered in the readiness level of students starting high school?" as answered by history teachers.

**Table 6**

*Views of History Teachers on the Causes of Learning Deficiencies Encountered in the Readiness Level of Students*

<b>Categories</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Lack of motivation	Disinterest, lack of motivation, perception of education as unimportant	8
Comprehension problem	Age, lack of understanding, rote learning, comprehension deficiencies	5
Lack of reading habits	Insufficient reading of books, indifference to reading, lack of reading habits	4
Inadequate study habits	Laziness, lack of research, inadequacies in studying	4
Problem in the class passing system	Passing the class without learning, promotion without understanding, no repetition of the failed class	3
Exam-oriented education system	Fear of exams, test technique, University Entrance Exam	3
Insufficient historical topics in the curriculum	Weakness in the curriculum, weakness of historical topics in primary and middle school programs	2

When examining Table 6, it is observed that history teachers primarily attribute the learning deficiencies encountered in the preparedness level of students starting high school to a lack of motivation (f=8). Teachers associate the second fundamental problem with comprehension issues (f=5) and the third fundamental problem with students' lack of reading habits (f=4) and inadequate study habits (f=4). Other issues raised include problems

in the class passing system (f=3), an exam-oriented education system (f=3), and the scarcity of historical topics in the curriculum (f=2).

Below are the views of teachers regarding the relevant categories presented in headings:

**Lack of motivation.** Some of the opinions of history teachers regarding the lack of motivation encountered at the readiness level of students (f = 5) in teaching history subjects are as follows:

"Disinterest and lack of enthusiasm in students" (T15),

"...lack of desire to learn and motivation..." (T3),

"Failure to generate sufficient interest in students" (T5),

"...weariness, fatigue, resignation..." (T20).

Upon examination of the above opinions, it is seen that history teachers attribute the most important cause of learning deficiencies encountered in the readiness level of students starting high school to the inability to attract students' interest in history topics, lack of desire to learn, and their indifferent attitude towards the subject.

**Comprehension problem.** Some opinions of history teachers regarding the comprehension issues encountered in the readiness level of students (f=5) in teaching history topics are as follows:

"Rote learning" (T6), "Deficiency in understanding what is read" (T7),

"Lack of comprehension" (T13).

Upon examination of the above opinions, it is noticeable that history teachers highlight memorization and difficulties in understanding what is read as the reasons for learning deficiencies encountered in the readiness level of students starting high school.

**Lack of habit of reading books.** The opinions of history teachers (f=4) regarding the lack of book reading habit encountered at the readiness level of students in teaching history subjects are as follows:

"Inadequate reading of books" (T10),

"Lack of interest in reading" (T16),

"Our students... have never read a book in their lives, nor felt the need to" (T20).

Upon examination of the above opinions, it is observed that history teachers attribute the reasons for learning deficiencies encountered in the readiness level of students to their lack of interest in reading, not feeling the need for it, and inadequate reading habits.

**Inadequate study habits.** The opinions of history teachers (f=4) regarding the inadequate study habits encountered at the level of students' readiness in teaching history subjects are as follows:

"...laziness" (T18),

"...lack of studying habits..." (T1),

"Lack of effort" (T23).

Upon examination of the above opinions, it is noted that history teachers associate the deficiency in the readiness level of students with their lack of productive study habits and lack of curiosity for research.

**Problem in the class passing system.** History teachers' (f=3) views on the problems they encounter in about the class passing system which affect the readiness of students teaching history subjects are as follows:

"Passing without understanding..." (T11),

"There are no conditions that force class repetition or failure" (T4),

"Ability to easily pass grades" (T8).

When the above views are examined, it is shown that the main reasons for students' lack of readiness are their ability to advance to higher grades without grasping the subjects and the absence of conditions in the class promotion system that would encourage repeating grades. These conditions are highlighted as significant factors contributing to students' level of readiness.

**Exam-oriented education system.** History teachers' (f=3) opinions about the exam-oriented education system that influence students' readiness level

in teaching history subjects are as follows:

"Education which increases anxiety of exams in middle school" (T9),

"Preparation for test technique" (T22),

"...few questions asked in university entrance exams about history lessons" (T5).

Upon examination of the above opinions, it is observed that teachers relate the reasons for learning deficiencies encountered in the readiness level of students to the exam-oriented education system.

**Insufficient historical topics in the curriculum.** Only one history teacher's negative opinion regarding the weakness of historical topics in the curriculum in teaching history topics is encountered, with the view "In previous years, not much emphasis was placed on this topic in the curriculum" (T14).

**Findings Regarding Solutions Proposed by History Teachers for Addressing Learning Deficiencies of Freshman Students' Readiness Levels in Social Studies Education**

The proposed solutions by history teachers for addressing freshmen students' learning deficiencies in high school, specifically in Social Studies education, are listed in Table 7.

**Table 7**

*Recommendations Put Forth by History Teachers to Address Students' Readiness Level Deficiencies*

<b>Category</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Motivation	Generating interest, arousing curiosity, instilling confidence, fostering love for the subject, reducing exam anxiety	6
Syllabus adjustments in Social Studies Course	Increasing class hours, simplifying the curriculum, arranging chronology in the in the program content, enriching the content within the course	6
Material-supported instruction	Working on maps, working with atlases, visually-supported instruction	6
Developing comprehension skills	Instruction based on comprehension, comprehension exercises, fostering a habit of reading books, establishing contextual relationships in comprehension	5
Adjustments in measurement and evaluation methods	Moving away from exam-focused education, increasing the number of questions, increasing history questions in university entrance exams	4
Teaching basic concepts	Acquiring conceptual knowledge, teaching concepts in textbooks, acquiring vocabulary knowledge	3
Editing in textbooks	Expertise in textbook writing, objectivity, simplification in textbook writing	3
Excursions and observations to historical sites	Visits to archaeological sites, museums, excursions, observations	2
Adherence to teaching principles	Preparation for class, principle of from near to far	2
Stakeholder support	Family education, fostering love for books in Turkish lessons	2

Upon examining Table 7, it can be observed that history teachers predominantly advocate for motivation (f=6), adjustments in the Social Studies Course Curriculum (f=6), and material-supported instruction (f=6) in the context of Social Studies education to address students' readiness level deficiencies. These suggestions are followed by proposals for developing comprehension skills (f=5), adjustments in measurement and evaluation methods (f=4), teaching basic concepts (f=3), and editing in textbooks (f=3), with excursions

and observations to historical sites (f=2), adherence to teaching principles (f=2), and stakeholder support (f=2).

Below are the teacher opinions regarding the relevant categories presented in headings:

**Motivation.** Some of the proposals offered by history teachers for motivating students in history lessons (f=6) are as follows:

"Interest and curiosity should be increased" (T1),

"Making the lesson enjoyable" (T21),

"... students should be taught that they need to have this knowledge without exam anxiety" (T22),

"... learning by feeling the need" (T20).

In the above opinions, history teachers provide motivational suggestions aimed at increasing students' interest in history in Social Studies classes, making them enjoy the subject, and creating learning environments that encourage learning by feeling the need instead of exam-focused learning.

**Regulation in social studies curriculum.** Some of the proposals of history teachers related to the Social Studies curriculum (f=6) for addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"The class hours should be increased... The curricula should be simple" (T5),

"The curriculum should be applied more chronologically" (T10),

"We can say more academic loading" (T11).

Upon examination of the above opinions, it is observed that history teachers propose solutions such as increasing class hours, simplifying the curriculum, organizing the content chronologically, and transferring more academic knowledge to address the learning deficiencies of students who are new to high school.

**Material-supported teaching.** Some of the opinions of history teachers (f=6) concerning material-supported teaching related to Social Studies education for addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"Basic map knowledge should be provided..." (T8),

"To work hard... to spend time on map knowledge..." (T9),

"Curiosity and interest can be created with visuals" (T3),

"Using visual elements..." (T23).

In the above opinions, history teachers suggest that students' deficiencies in basic map knowledge can be addressed through the use of map-based and other visual materials.

**Regulation in measurement and evaluation methods.** History teachers propose adjustments in measurement and evaluation methods (f=4) to address students' learning deficiencies in teaching history topics. These opinions can be grouped into two categories: one group of history teachers reject the provision of test techniques and exam-focused education in Social Studies education by stating "They should not be prepared for the exam" (T19) and "Test technique should be set aside..." (T22), while the second group of teachers, with a contrasting view, advocate solving students' learning deficiencies through question solving and exam-focused education by stating "Increasing the capacity to create patterns by answering many questions..." (T1) and "...more questions should be asked in TYT and AYT" (T5).

**Teaching of basic concepts.** Some of the proposals of history teachers (f=3) related to the teaching of basic concepts aimed at addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"The textbooks should be written to provide basic concepts..." (T8),

"...providing general historical concept knowledge" (T3),

"To work hard, to spend time on word knowledge..." (T9).

Upon examination of the above opinions, it is seen that history teachers suggest solutions such as including concept teaching in textbooks and providing general historical concept knowledge to address students' learning deficiencies.

**Regulation in textbooks.** Some of the proposals of history teachers (f=3) related to the regulation of textbooks aimed at addressing students' learning deficiencies in teaching history topics are as follows:

"The books should be written by knowledgeable people, should be free from unilateral thoughts like Turkish-Islamic synthesis" (T5),

"The textbooks should be written by experts..." (T8), "The textbooks should be simplified a bit..." (T12).

Upon examination of the above statements, it is observed that history teachers advocate for expert support, objectivity, and simplification of textbooks in textbook writing.

**Visits to historical sites and observations.** In solution proposals aimed at addressing students' learning deficiencies in history lessons, history teachers emphasize visits to historical sites and observations (f=2) by stating "...students should be actively involved in visits to archaeological sites and museums" (T12) and "...to instill national consciousness, visits, observations should be made" (T23).

**Compliance with teaching principles.** In solution proposals aimed at addressing students' learning deficiencies in history lessons, history teachers emphasize the implementation of the curriculum in accordance with teaching principles (f=2) by stating



"Come prepared for the lesson" (T18) and "...from near to far, ... (such as their own village, town, province, country)" (T20).

**Stakeholder support.** Some of the proposals of history teachers (f=2) related to collaboration with stakeholders in addressing students' learning deficiencies in history lessons emphasize collaboration with stakeholders such as "Family education" (T2) and "Instilling the love of reading books in Turkish education" (T16).

### Findings on the Students' Proficiency in Skills Associated with the Discipline of History

The findings regarding the proficiency of new high school students in skills associated with the discipline of history, based on the opinions of history teachers, are presented in Table 8 and Table 9.

**Table 8**

*History Teachers' Views on Students' Proficiency in Skills Associated with the Discipline of History*

Skill	Disagree	Undecided	Agree
	f	f	f
Perception of time and chronology	11	5	7
Perception of change and continuity	10	5	8
Use of evidence	10	11	2
Spatial perception	11	7	5
Map literacy	20	3	-
Political literacy	15	5	3
Critical thinking	20	3	-
Research skills	16	4	3

According to Table 8, all history teachers indicate that high school freshmen lack map literacy (f=20) and critical thinking (f=20) skills. Additionally, a significant majority of history teachers believe that students lack research skills (f=16) and political literacy (f=15). It is observed that only about one-third of the teachers have a positive opinion regarding students' possession of the fundamental components of historical thinking skills, such as perceiving time and chronology (f=7) and perceiving change and continuity (f=8). Unfortunately, only one-fourth of the teachers suggest that students have the skill to perceive space, while only one-tenth suggest they have the skill to use evidence.

Only fifteen out of twenty-three history teachers provided their opinions in response to the question 'Are there any other skills that you find lacking in students apart from these fundamental skills? Since six of these opinions are related to values, they were not analyzed. The findings obtained from the opinions of the remaining nine teachers are presented in Table 9.

**Table 9**

*Views of History Teachers on Other Skills They Find Lacking in Students Apart from the Skills Associated with the History Discipline*

Category	Codes	f
Comprehension skills	Understanding, studying by understanding	2
Reading skills	Reading	2
Other skills	Visual reading, research, social participation, rote learning, empathy	5

Upon examining Table 9, it can be observed that there are limited opinions provided by history teachers in response to this question, with only a few views regarding comprehension (f=2) and reading skills (f=2). It is understood that the other skills that history teachers find lacking in students include visual reading, research, social participation, rote learning, and empathy skills.

The opinions of teachers regarding the relevant categories are presented below:

**Comprehension skills.** The opinions of history teachers who emphasize the lack of comprehension skills in students (f=2) are as follows:

"Skill in understanding what is read" (T4),

"Studying with understanding instead of memorization" (T7).

Upon examination of the above opinions, it is understood that history teachers associate the inadequate comprehension skills of new high school students with negative situations related to understanding what is read and resorting to memorization.

**Reading skills.** It is observed that the few history teachers who expressed their opinions drew attention to the deficiencies in the students' book reading habits with answers such as "No reading habit..." (T8) and "There is no reading habit" (T22).

**Other skills.** It is seen that the other skills (f=5) studying students lack according to history teachers. These opinions are as follows

"No ability to empathize" (T5),

"Visual reading skills" (T16),

"Interest in historical subjects is sometimes at a political level but is based on what is written on social media. There is no desire for research and investigation" (T10),

"Memorization" (TM),

"Social participation" (T13).

Upon examining the statements above, it is noteworthy that teachers express negative opinions about students' abilities in areas such as empathy, visual reading, research and investigation, memorization, and social participation.

### **Findings on Enhancing Skills Unattained in History Discipline in the Context of Social Studies Education**

It is observed that only fifteen teachers provided their opinions in response to the question "If you have any suggestions for developing skills that cannot be acquired in terms of Social Studies education, please write them down". The findings obtained from these opinions are presented in Table 10.

**Table 10**

*Suggestions Put Forward by History Teachers in the Context of Social Studies Education for the Development of Skills Unattained by the Students*

<b>Category</b>	<b>Codes</b>	<b>f</b>
Using active teaching methods and techniques	Historical trips, practical activities, assigning research, case studies, group work, active participation	7
Using teaching materials	Visual content, 3D materials, map usage	3
Developing the habit of reading books	Book reading, encouraging reading	3
Developing inquiry skills	Inquiry, integration of philosophy into lessons	2
Other opinions	Training stakeholders in line with the needs of the era, taking examples from different countries, single-discipline approach	3

Upon examination of Table 10, it is seen that history teachers mostly (f=7) propose encouraging the use of active teaching methods and techniques for the development of skills unattained. Among other suggestions put forward are using teaching materials (f=3), instilling reading habits in students (f=3) and developing inquiry skills (f=2). In addition, under the category of 'Other' (f=3), teachers mentioned opinion including taking examples from the education systems of developed countries, adopting a single-discipline approach, and training stakeholders according to the needs of the new generation.

Below are the teacher opinions related to the relevant categories:

**Using active teaching methods and techniques.** The majority of history teachers (n=7) offer encouraging suggestions for using various teaching methods and techniques to develop skills that cannot be acquired in Social Studies education. Some of these suggestions include:

"...historical sites should be visited..." (T10),

"There could be application-oriented studies" (T1M),

"...students should be directed towards research" (T2),

"Analysis of sample cases" (TÖ16M), "Group work should be conducted" (T21).

Upon examining the above opinions, it can be observed that history teachers recommend the use of active teaching methods and techniques such as historical field trips, activity-based studies, research assignments, group work, and analysis of sample cases to enhance skills that cannot be acquired by the students.

**Instilling a habit of reading books.** History teachers who express views on developing skills that cannot be acquired in Social Studies education generally suggest "instilling a habit of reading" (T4), "guiding towards reading and storytelling..." (T10), and "Encouraging students to engage in extensive reading" (T22).

**Using teaching materials.** The recommendations put forward by history teachers (n=3) for the development of skills that cannot be acquired in Social Studies education through the use of teaching materials are as follows:

"Using more visuals" (T13), "

"Our lessons should be supplemented with visual media, and there should be a resource that can present the entire world geography in 3D as a teaching aid" (T22),

"...increasing map literacy" (TÖ2).

Upon examining the above opinions, it is evident that history teachers offer suggestions involving visual content, map literacy, visual media, and 3D materials for enhancing skills that cannot be acquired.

**Developing inquiry skills.** Some history teachers (f=2) who express views on developing skills that cannot be acquired in Social Studies education suggest enhancing students' inquiry skills. While one of these teachers directly uses the expression "Inquiry and data analysis" (T6), the other emphasizes the necessity of adding philosophy classes to the Social Studies curriculum by stating "The inclusion of philosophy classes is necessary" (T7).

**Other.** Some history teachers (f=3) express various opinions regarding the development of skills that cannot be achieved in Social Studies education. These opinions are as follows:

"I believe that the education systems of developed countries should be examined and adapted to our country" (T18A),

"When we try to teach everything, we end up teaching nothing. There should be a simpler curriculum, and subjects like Turkish, Mathematics, and History... should have complementary and integrative curricula" (T20),

"It is important to educate families and for teachers to develop themselves according to the needs of this new generation" (T5).

Upon examining the above opinions, it can be seen that history teachers develop suggestions for the improvement of skills in Social Studies education, such as emulating the education systems of developed countries, teaching history lessons with a single-discipline approach as in many other disciplines and educating families and teachers according to the needs of the new generation.

### **Conclusion**

This his study was conducted in order to determine history teachers' views as to the deficiencies in the readiness level of the students who are new to high school in terms of their knowledge and skill dimensions within the classroom learning environments and to propose solutions to these problems in the context of Social Studies education. According to the results of the study, a significant number of history teachers stated that students who are new to high school have significant deficiencies in historical knowledge, basic concept knowledge and reading comprehension at the readiness level. Among these deficiencies, they pointed out that the most important problem was the lack of knowledge about specific and general history subjects. Yılmaz and Kaya (2011) pointed out a similar problem in their research results. In their research, they explained the source of the problem as the lack of adequate coverage of history subjects in the Social Studies curriculum and the simplified and superficial treatment of these subjects in the textbooks. In a similar study, Acar (2003) and Arslantaş (2006) stated that some history topics were superficially included in the creation of the 6th and 7th grade Social Studies course content, while in others, students' learning levels were ignored. The results of the research suggest that history topics in Social Studies courses are more superficial and not suitable for student level.

Yılmaz and Kaya (2011, p. 89), who pointed out the lack of basic conceptual knowledge found in students in line with the results of the research, pointed out in their study that historical concepts and state names are given under different names in the Social Studies textbooks historical concepts are not used consistently, their names change, and this situation paves the way for concept confusion in students. Köstüklü (2011, p. 311) argued that "[t]he correct use of concepts is very important in achieving the desired success in history teaching" and stated that there are "serious problems in history research in Turkey and especially in history textbooks" and that the problem "stems from the influences of

modern history and orientalism developed in the West, postmodern understanding of history and some ideological approaches" (Köstüklü, 2011, p. 321). This view reveals that the source of the problem should be evaluated not only in terms of Social Studies education but also in a broader context.

History teachers explained that the most important reason for the problems they encountered in students' readiness level was the lack of motivation. In many studies in the literature, it has been reported that Social Studies teachers have complained about students' lack of interest in teaching history subjects (Göksu, 2020; Gönenç & Açıkalın, 2016; Tokdemir & Hayta, 2014; Yılmaz & Kaya, 2011). In many studies on history education, the source of this problem is the lack of funds of MoNE and problems in accessing technological equipment and teaching materials related to the course in schools (Er & Bayındır, 2016; Ulusoy & Gülüm, 2009), not using appropriate methods/techniques and materials for history subjects, and the unwillingness of teachers/administrators to take responsibility in out-of-school field trip observation activities in the face of bureaucratic obstacles consisting of excessive procedures and responsibilities (Atbaşı, 2007; Er & Bayındır, 2016; Kaya & Güven, 2011), limited time allocated for the lesson and textbooks overwhelmed with unnecessary details/repetitions (Açıkalın, 2016; Göksu, 2020; Gönenç & Tokdemir & Hayta, 2014; Yılmaz & Kaya, 2011). In addition, Gönenç and Açıkalın (2016) drew attention to the negative attitudes and behaviours of teachers, which led to the dislike of history subjects in the Social Studies course in particular due to their negative attitudes and behaviours in the lessons.

In Tünkler's (2019) study aiming to determine students' motivation sources for the Social Studies course, when positive motivation sources are examined, intrinsic motivation sources pointing to the discipline of history such as "liking history subjects", "being curious about history", "having knowledge about historical, cultural and geographical issues" and "wanting to be a history teacher" are encountered. In the same study, students' opinions pointing to extrinsic motivation sources such as the usefulness of history subjects in their daily lives, being effective in the formation of their identity and developing their questioning skills were encountered. However, in the study, Tünkler (2019) also drew attention to the views that history subjects constitute negative motivation sources in Social Studies courses, such as students' dislike of history subjects and the view of history as a memorisation course. Similarly, Kaya and Güven (2012) reported in their study that students learn about their past/ancestors from history, find history enjoyable and fun, and enjoy learning history to a great extent, but they sometimes get bored or even dislike learning history because history is difficult to understand, contains boring subjects, is based on rote learning, consists of lifeless and monotonous subjects due to the attitudes of the teacher.

According to Velayutham and Awang (2023), students often perceive history to be uninspiring and merely a compilation of facts and data, leading to a lack of interest in the

subject. This problem, as pointed out by Velayutham and Awang, once again draws attention to the importance of meaningful and motivating learning. Students' apathetic attitude towards history is more than a national problem. The reasons for this problem have been investigated in studies conducted in different countries. A 1994 international comparative study by Angvik and Von Borries (1997) found that 14-year-old students in Germany, Denmark and the Netherlands were more likely than their European peers to believe that history was "dead and finished and has nothing to do with my present life". In a study conducted with Dutch high school students, it was reported that students found history significantly less useful than English, economics and maths (as quoted by Straaten et al., 2016). Haydn and Harris (2010) found in their study that many students do not know why history is useful or important and what the purposes of learning the subject are. According to the researchers, if students cannot answer this question, they are less likely to personalize the past and see it as relevant to their own lives. With these conclusions in mind, they point out that curriculum designers, teachers and students need to have clarity about the overall aims of history education and related content.

In this study, history teachers have listed several issues affecting students' readiness levels, foremost among them being a lack of motivation, inability of students to comprehend what they read, absence of reading habits, inadequate study habits, lack of repetition for students failing in class, exam-oriented education system, and insufficient inclusion of history topics in the curriculum. Similarly, in a study by Gönenç and Açıkalın (2016) in Social Studies classes, it was reported that students were "unwilling to participate in activities, did not do their assignments or did them reluctantly, did not bring course materials, approached their lessons with a focus on exams rather than regular study, did not take notes in class, and some students harbored prejudices against history," leading to the observation that "lessons sometimes turned into torture" due to these situations. These identified problems deeply indicate issues with students' interest in and comprehension of history topics. Making students eager to learn history is critically important for history education. The impact of issues related to an exam-oriented education system on history education has been reflected in the results of many studies (Bal, 2011; Kaya and Güven, 2012; Gönenç and Açıkalın, 2016). According to Akdemir (2006), students in history classes "think about whether the topics taught will contribute to their exams or not" (as quoted by Bal, 2011, p. 374). In their study, Kaya and Güven (2012) found that only 17.8% of 7th-grade students expressed the opinion that learning history topics would bring them success in "exams, classes, and education" contexts. These results suggest that education driven by exam anxiety inadvertently leads students to engage in learning aimed at meeting the needs of exams rather than increasing their interest and curiosity in history topics.

In order to overcome the problem of lack of motivation in students, history teachers offered suggestions to move students away from rote memorization and to create active learning environments where knowledge can be reproduced to ensure meaningful learning. In order to solve other problems, they suggested solutions such as teaching supported by

maps and other visual materials, making trips and observations to historical places, transferring the subjects in accordance with the teaching principle, gaining the habit of reading books, developing historical comprehension skills and creating environments that meet learning needs instead of exam-oriented learning. They also advocate for adjustments in assessment methods, teaching fundamental concepts in textbooks, organizing the Social Studies curriculum, adjusting textbooks, and seeking support from parents and other stakeholders. Among these recommendations, different views regarding adjustments in assessment methods have been encountered: while one group of history teachers rejects the use of test techniques and exam-focused education, another group suggests that motivation and readiness level deficiencies in students can be addressed through an approach involving extensive solving of questions and exam-focused education. Gönenç and Açıkalın (2016, p. 31) reported that "students lack reading habits and struggle to form sentences," leading teachers to often prepare their exams in a multiple-choice format. These results not only demonstrate variations in the use of multiple-choice/test techniques for assessing history topics according to teacher approaches but also indicate that assessment techniques are not aligned with the nature of historical science. However, in history education, an active learning environment can be created with a learning approach to be carried out in accordance with the nature of history, comprehensive projects in cooperation with different institutions and organizations, performance assignments, visits to historical sites and museums, reading activities, watching historical films, documentaries, etc. and different types of activities such as drama. In such an environment, alternative assessment techniques can be employed to prevent the class from becoming boring.

Among the suggestions put forward by history teachers regarding the problems encountered at the students' level of readiness, there were opinions such as increasing the course hours, simplifying the content of the program, organizing the content chronologically and conveying more academic information. These opinions are seen to be related to the restructuring of the Social Studies curriculum. Similarly, in their research, Gönenç and Açıkalın (2016) reported teachers' criticisms such as "too many topics in the social studies curriculum, lack of emphasis on chronological order in history topics, and a program prepared without considering regional differences." These research findings indicate that the history topics in Social Studies classes are not sufficient to prepare students for understanding high school-level history topics. However, according to Social Studies teachers, the content of the Social Studies curriculum is sometimes inadequate and superficial (Göksu, 2020) and sometimes excessive (Gönenç & Açıkalın, 2016). This excessiveness has been reported in some studies as "an abundance of political history topics rather than cultural history" (Öztaş & Turan, 2009, p. 912). Workshops jointly organized by Social Studies and history teachers, along with studies revealing the views of students, parents, and other stakeholders, will contribute to identifying the problems in history education and developing permanent solutions to these problems.



Research findings, based on the views of history teachers, have shown that students lack sufficient historical thinking skills such as perception of time and chronology, perception of change and continuity, spatial perception, and use of evidence. Most studies have revealed that the majority of teachers feel "inadequate" in skills such as research, perception of change and continuity, critical thinking, use of evidence, spatial perception, political literacy, and perception of time and chronology (Çetin, 2022; Şeker, 2021;). Indeed, Çelikkaya vd., (2019) reported that Social Studies teachers never prefer skills such as "financial literacy, use of evidence, location analysis, spatial perception" among the skills they want to see in students during department meetings, and they rarely prefer skills such as "observation, political literacy." The research findings partially explain why students fail to acquire sufficient historical thinking skills due to problems originating from teachers. For this purpose, providing in-service training to Social Studies teachers on historical thinking skills, as well as offering elective/mandatory courses based on skill acquisition to teacher candidates in undergraduate programs as stated in the Social Studies curriculum is important. In Social Studies classes, teachers can organize activities that engage students and enhance historical comprehension and thinking skills, such as adapting primary and secondary historical sources (biographies, historical stories) to students' levels, organizing field trips to places outside the school, and employing active teaching methods and techniques. They can also prepare worksheets and develop activities to ensure effective use of these resources. However, as evidenced by the views of history teachers, skill education can be developed not only through Social Studies classes but also through a holistic education approach involving stakeholder support. The goal of imparting each skill in Social Studies classes poses a significant responsibility for Social Studies teachers.

The results of the study showed that students who were new to high school were generally disinterested in history lessons, found the subjects boring, had difficulty in understanding historical concepts, lacked general knowledge of history, and did not have sufficient level of many skills specific to the discipline of history. The study once again demonstrated the importance of meaningful and motivating learning in solving problems related to history education. Starting from social studies education, it seems very important to associate history knowledge with daily life experiences and real-life problems. However, it is necessary to move away from the exam-oriented education system and to give more importance to history lessons. To this end, history courses could be considered to find a larger place in the Social Studies curriculum or to be presented as a separate discipline. Adopting active teaching methods and techniques and utilizing out-of-school learning environments can make history teaching more effective. It is also important that an expert commission takes part in the preparation of Social Studies textbooks. This commission should include various experts such as an expert in the field of history, a measurement and evaluation expert, and a visual designer, and the opinions of the students who will use the book should also be taken into consideration. In this way, history teaching will become more meaningful, and students will undoubtedly be more motivated.

**Statement of Contribution:** The authors contributed equally to all stages of the study, from planning the research to writing the final report.

**Support and Appreciation Statement:** No external funding was used to support this research.

**Conflict of Interest Statement:** The author(s) declare(s) that there is no conflict of interest.

## References

- Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 122-155.
- Arslantaş, S. (2006). *6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 106-114.
- Atay, M. N. (2021). Demografik yapı özelliği farklı olan yerlerde tarih öğretimi sorunları-Mardin ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler* (Aksaray örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Avcı Akçalı, A. & Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 375-397.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (6. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Canbaba, Z. (2020). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji*, 1(1), 34-39.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çetin, M. (2022). Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı: sistematik literatür taraması. *International Journal of Active Learning*, 7(2), 156-170.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilgi*, 31, 71- 84.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev. Hüseyin Avni Başman). Pegem Yayınları.
- Dinç E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 263-276.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.

- Duman, H. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-103.
- Erdem, A. R. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (s. 487-528). Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayıncılık.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Gönenç, S., & Açıkalın, M. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Haydn, T. & Harris, R. (2010) Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-61.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2). s.675-691
- Kovač, D. (2021). What should be the purposes of history education? *2nd World Conference on Teaching and Education*. 19-21 February, Vienna, Austria. <https://doi.org/10.33422/2nd.worldcte.2021.01.32>
- Köstüklü, N. (2011). Tarih öğretiminde kavramların yeri ve önemi: problemler ve öneriler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(100), 309-324.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. MEB Yayınları.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal* 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Öztaş, S. & Turan, R. (2009). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 903-932.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 43-45). Pegem Yayıncılık.

- Öztürk, C. (Ed.). (2012). Sosyal bilgiler eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. B.). Pegem Akademi.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S.B. Demir (Ed.). Pegem Akademi.
- Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (2017). Conflict transformation and history teaching: social psychological theory and its contributions. In: Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (Eds) *History Education and Conflict Transformation*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_1)
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu Dergisi*, 22(175), 73-79.
- Safran, M. (2010). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 17-21). Yeni İnsan Yayınları.
- Straaten, D. V., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016) Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research, *Journal of Curriculum Studies*, 48(4) 479-502, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şeker, M. (2021). An investigation into social studies teachers' self-efficacy perceptions about basic skills in the social studies. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 317-334.
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). KarasarTarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 461-476.
- Şimşek, A., & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tokdemir, M. A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1243-1262.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 22-35.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri: (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 139-180.
- Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Ulusoy, A. & Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler zümre öğretmenler kurullarının öğretim programı'nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 239-259.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.

- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25, 149-160.
- Velayutham, S., & Awang, M. M. (2023). Why teaching history is difficult? *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences* 5(1), 273-284.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15),181-190.
- Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018) Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.
- Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-95.

## Tarih öğretmenlerinin perspektifinden sosyal bilgiler eğitiminde tarih öğretimine ilişkin sorunlar

**Soner KAHVECİ**

ORCID: 0009-0002-0703-1777, E-posta: [sonerkahveci55@gmail.com](mailto:sonerkahveci55@gmail.com)

Kurum: Samsun Alaçam Şehit Erdal Bolat MTAL Lisesi, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

**Kibar AKTIN**

ORCID: 0000-0001-6238-3500, E-posta: [kibaraktin@gmail.com](mailto:kibaraktin@gmail.com)

Kurum: Sinop Üniversitesi ve Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/004ah3r7>

### Öz

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin perspektifinden liseye yeni başlayan öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluk düzeyinde bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu sorunlara Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 23 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Veriler frekans analizi ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmenleri, liseye yeni başlayan öğrencilerin temel tarih bilgisi ve kavram bilgisinde eksiklikleri olduğunu, harita okuryazarlığı becerilerini kazanmadıklarını, eleştirel düşünme, araştırma ve politik okuryazarlığı becerilerine büyük ölçüde sahip olmadıklarını; tarihsel düşünme becerileri, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, mekânı algılama ve kanıt kullanma becerilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Tarih öğretmenleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme ve becerilere ilişkin sorunların kaynağını motivasyon eksikliği, öğrencilerin okuduklarını anlayamaması, okuma alışkanlığının olmaması, yetersiz çalışma alışkanlığı, sınav odaklı eğitim sistemi, müfredatta tarih konularının eksikliği, ders saati ve ders kitaplarının yetersizliği gibi sorunlarla ilişkilendirmiştir. Öğretmenler sorunların çözümü için öğrencilerde motivasyonun artırılması, Sosyal Bilgiler ders saatlerinin artırılması, ilgili programda tarihle ilgili konuların genişletilmesi, gereksiz konuların çıkarılması, tarihi konuların kronolojik olarak programda yer alması, harita ve görsel öğelerin yer aldığı materyal destekli bir öğretim, gezi, gözlem ve araştırma gibi aktif öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmiş bir ders olması yönünde öneriler sunmuşlardır. Araştırmada, tarih eğitimine ilişkin sorunların çözümünde anlamlı ve öğrencileri motive edici öğrenmenin önemini bir kez daha anlaşılmıştır. Ayrıca, sınav odaklı eğitim sisteminden uzaklaşmak. Tarih derslerine daha fazla önem vermek. Bu, amaçla tarih derslerinin Sosyal Bilgiler müfredatında daha geniş bir yer bulması veya ayrı bir disiplin olarak sunulması düşünülebilir. Ayrıca aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması tarih öğretiminin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih eğitimi, tarihsel düşünme becerileri, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler dersi öğretim programı

## Giriş

Öğrencilerin tarih eğitimi ile ilk karşılaşmaları, Sosyal Bilgiler dersleri aracılığıyla olmaktadır. Bu programlı eğitim ilkököl 4. sınıfta başlar ve ortaokuldan liseye, liseden de üniversiteye kadar devam eder. Sosyal Bilgiler, sosyal bilim disiplinlerinden elde edinilen bilgi ve yöntemlere dayalı olarak (Doğanay, 2008, s. 80; Erden, 2000, s. 487; Öztürk, 2006, s. 4; Sözer, 1998, s. 7) bireylerin bilişsel, sosyal, fiziksel, kişisel ve ahlaki nitelikleriyle bir bütün olarak gelişmesini sağlayan ve onlara yaşamları boyunca kullanabilecekleri toplumsal yaşama ilişkin ilgili temel bilgi, tutum, beceri, değer ve alışkanlıklar kazandırmayı amaçlayan bir derstir (Erdem, 2020, s. 487). Öğrencilere yaşamın yapılarına, temellerine ve sonuçlarına erişim imkânı sunar (Dewey, 2008, s. 197). Bu bağlamda Dewey, Türk eğitim sistemindeki sorunlara ilişkin 1924 tarihli raporunda, ilk ve ortaokullarda tek disiplinli bir yaklaşımla okutulan tarihin Sosyal Bilgiler dersinden ayrılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin dersler arasında bağlantı kuramadıkları için zaman ve enerji kaybettiklerini ve tarih derslerine olan ilgilerinin azaldığını vurgulamıştır. Hem Dewey'in raporu hem de dünya konjonktürüne bağlı olarak ülkemizde 1962 yılında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi adı altında birleştirilmiştir. 1968 yılında Sosyal Bilgiler dersi adı altında okutulan bu ders 1985 yılında kesintiye uğramış, 1998 yılından itibaren ise Sosyal Bilgiler çatısı altında tarih ve diğer disiplinlerle birlikte disiplinler arası bir yaklaşımla ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilere okutulmaya başlanmıştır (Öztürk, 2006).

2000'li yıllarda tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanlarda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmıştır. Bu süreçte teknolojik gelişmeler, küreselleşme, iletişim olanaklarının artması ve bilgiye erişimin kolaylaşması gibi faktörler toplumların yapısını ve ihtiyaçlarını etkilemiştir. 2005 yılında ilköğretimde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla Sosyal Bilgiler programı oluşturulmuştur (MEB, 2005). "Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" yaklaşımını temel alan yeni programda, tarihle ilgili konular işlenirken öğrencilere geçmişin izlerini takip etme, neden sonuç ilişkisi kurma, kaynakları analiz etme ve tarihsel bir perspektif geliştirme gibi beceriler kazandırmak hedeflenmiştir (Yılmaz & Kaya, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda 2018 yılında güncellenen (MEB, 2018) ve 2023 yılında devamlılığını koruyan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2023) öğrencilerden "Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları" beklenmektedir. "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak" kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi için tarihsel duyarlılık ve milli bilinç geliştirilmeleri, okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanarak sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarlarıyla birer tarihçi gibi tarihsel öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaları ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin



tarihsel düşünme becerilerini kullanmalarını amaçlayan bu hedefler tarihin disiplin içi amaçlarına hizmet ederken; kültürel değerlerin öğrencilere aktarılması, demokratik değerlerin benimsenmesi ve sosyalleşmelerini hedefleyen amaçlar ise tarihin disiplin dışı amaçlarına hizmet etmektedir. Tarih öğretiminin disiplin içi amaçları arasında öğrencileri tarihsel metinlerle meşgul etmek, tarihsel anlamlılık oluşturmak, değişim ve sürekliliği tanımlamak, neden ve sonuç analizi yapmak, tarihsel perspektiften bakmak ve tarihsel yorumların etik boyutları yer almaktadır (Psaltis vd., 2017). Tarihin disiplin dışı amaçları ise öğrencilerin kendi tarihsel öğrenmeleri ile toplumları, çevreleri ve tarihleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına katkıda bulunarak, sosyal ve kültürel bilinç geliştirmektedir (Ulusoy & Gülüm, 2009). Ancak tarih eğitiminde disiplin dışı amaçlar belirlenmesine karşı çıkan araştırmacılar, böyle bir durumun ideoloji ya da toplum mühendisliğini müfredata dahil etmeye yönelik şeffaf bir girişim olduğunu savunmaktadır (Barton & Levstik, 2004'ten akt. Kovac, 2021). Öte yandan John White, Paddy Walsh ve diğer araştırmacılar, tarihin dışsal değerinin ahlaki veya sosyal açıdan önemli olduğunu savunmuşlardır (White 1994'ten akt. Kovac, 2021). Wineburg (2018) da tarih eğitiminin, öğrencilerin gerçeği çarpıtmadan ayırt etmelerine, şüpheciliği rasyonel bir şekilde geliştirmelerine ve kendi önyargılarını doğrulama eğilimine direnmelerine olanak tanıyan araçlar ve anlayışlar geliştirebileceğini belirtmektedir. Toplum için önemli faydalar sağlayan tarih eğitimi, her zamankinden daha hayati görülmektedir (Wineburg, 2018'den akt. Nuttall, 2021). İnsanın ve içinde yaşadığı toplumun geçmişle olan ilişkisi organik kaçınılmaz bir yapıya sahiptir (Safran, 2010, s. 19). Bu nedenle okullarda toplumsal değerlere saygılı, sorumluluk sahibi, geçmişle gelecek arasında köprü kurabilen, araştırmayı benimseyen, bilinçli, demokratik değerleri bilen, milli kültürünü benimseyen ve yaşatan yeni nesillerin (Yıldız, 2003) yetiştirilmesinde tarih derslerine verilen önemi artırmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, lise düzeyindeki tarih derslerinde öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeyinin sağlanmasına ve tarihsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına temel oluşturan destekleyici bir derstir. Lise düzeyindeki tarih eğitiminin disiplin içi ve disiplin dışı amaçlarında belirlenen kazanımların gerçekleşmesi bu sürecin sorunsuz işlemesine bağlıdır. Ancak Sosyal Bilgiler derslerinde tarih öğretimindeki sorunları tespit eden (Atbaşı, 2007; Er & Bayındır, 2015; Öztaş & Turan, 2009; Topçu, 2016) ve tarih eğitiminin amaçlarına ulaşmada yetersiz kaldığı sonuçlarını ortaya koyan nitel ve nicel çalışmalar giderek artmaktadır (Akengin, 2015; Aslan, 2005; Avcı, 2018; Avcı Akçalı & Aslan, 2016; Bal, 2011; Dinç, 2006; Demircioğlu, 2004; Safran, 2002; Şimşek & Güler, 2013; Turan, 2015; Ulusoy, 2009; Yıldız, 2003; Yılmaz & Atay, 2021). Bu çalışmalar, Sosyal Bilgiler derslerinde tarih öğretiminin değerlendirilmesi, mevcut Sosyal Bilgiler programının işleyişi, uygunluğu ve standartlarının belirlenmesi için kritik bir öneme sahiptir. Tarih öğretimi bağlamında programın düzenli olarak gözden geçirilmesi, öğrenci öğrenimi, öğretim yöntemleri ve ders içeriğinin güncel tutulmasına önemli bir fırsat sunar (Aksoy, 2020). Programın çıktılarını oluşturan ortaokuldan mezun olup liseye başlayan öğrencilerin tarih derslerinde hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterliliği, şüphesiz öğrencilerin lise tarih

derslerine olan ilgisini ve bu derslerin verimliliğini artıracaktır. Ancak lise tarih derslerinde Sosyal Bilgiler dersi alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterliliğine ilişkin ulusal düzeyde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Akdemir'e (2006) göre, tarih öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların "onların önerileri doğrultusunda [çözülmesi], daha başarılı bir tarih eğitimine yol açacaktır" (Akt. Bal, 2011). Bu bağlamda çalışmada tarih öğretmenlerinin bakış açısıyla liseye yeni başlayan öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluk düzeyinde bilgi ve beceri boyutundaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu sorunlara Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin,

- Bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksiklikleri nelerdir?
- Bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksikliklerinin giderilmesine ilişkin Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri nelerdir?
- Tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin tarih disipliniyle ilişkili; becerilere sahip olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kazandırılmayan becerilerin geliştirilmesine yönelik Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bu desen, insanların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde tarif ve tasvir etmeyi amaçlar. Bu şekilde veri toplamak için olguyu doğrudan deneyimleyen kişilerle görüşmeler yapılır. Bu sayede deneyimlerin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bilgi elde edilir (Patton, 2014, s. 104).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim kurumları olan liselerde görev yapan 23 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, mevcut imkanlar içerisinde yeterli sayıda örneklem seçer. Bu yöntem, daha az para ve çaba harcanmasını sağlar (Baltacı, 2018). Bu nedenle çalışma grubu il sınırları içerisinde lisede görev yapan tarih öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun genel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Cinsiyetine İlişkin Bulgular*

Cinsiyeti	Katılımcı Sayısı
Kadın	9
Erkek	14
Toplam	23

Tablo 1 incelendiğinde araştırmının çalışma grubunun 9 kadın ve 14 erkek öğretmen olmak üzere toplam 23 tarih öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 2**

*Çalışma Grubunun Mesleki Çalışma Yılına İlişkin Bulgular*

Mesleki Çalışma Yılı	f
6 – 10 Yıl	2
11- 15 Yıl	4
16 – 20 Yıl	2
21 Yılda fazla	15
<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tablo 2’de araştırmının çalışma grubunun meslekte çalışma yılları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak (f=15) 21 yıldan fazla süredir çalıştığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 3**

*Çalışma Grubunun Okul Türüne İlişkin Bulgular*

Okul Türü	f
Anadolu Lisesi	11
Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	7
Fen Lisesi	1
Sosyal Bilimler Lisesi	4
<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Tablo 3 okul türlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun Anadolu Lisesi’nde (f=11), ardından Mesleki Teknik Anadolu Lisesi’nde (f=7) ve az sayıda öğretmenin de Sosyal Bilimler Lisesi (f=4) ve Fen Lisesi’nde (f=1) görev yaptığı görülmektedir. Çalışmada etik nedenlerle öğretmen isimleri yerine Ö1, Ö2 şeklin bir kodlama yapılmıştır.

## **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket, durum belirleme, ilişki araştırma veya hipotez test etme amaçlı çalışmalarda sıkça kullanılan bir araştırma tekniğidir (Aziz, 2011, s. 83). Araştırmada geliştirilen anket formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet alanı ve öğretmenlik yapılan okul türü gibi kişisel bilgilerini belirleyen soruları içermektedir. İkinci bölüm, tarih derslerine yeni başlayan öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk durumunu ve soruna ilişkin çözüm önerilerini belirlemek için iki yarı yapılandırılmış mülakat sorusundan oluşur. Üçüncü bölüm, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin kazanması hedeflenen tarihsel düşünme ile ilişkili 8 beceriye ilişkin beşli likert tipi soruları ve öğrencilerde eksik bulunan diğer becerileri belirlemeyi ve bu becerilere yönelik çözüm önerilerini geliştirmeye yönelik iki yarı yapılandırılmış soruları içermektedir. Hazırlanan form için uzman görüşü alınmış ve on öğretmenle anketin pilot uygulaması yapılmıştır. Bu şekilde anket maddelerinin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapılarak anket formu son haline getirilmiştir. Veri toplama için gerekli etik onay, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2022/163-189 karar numarası ile 19/10/2022 tarihinde alınmıştır. Ardından, çalışmanın gerçekleştirileceği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Anket Google Form'a dönüştürülmüş ve öğretmenlerin görüşleri Google Form üzerinden toplanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Veri analizinde frekans analizi ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Frekans analizi, Frekans analizi, her bir verinin yinelenme sıklığını gösteren bir tablodur (Karasar, 2012, s. 209). Çalışmada Likert ölçeği maddelerinde belirli bir yanıt seçeneğinin sıklığını belirlemek, çalışma grubunun tanımlanmasında ve içerik analizinde bir kategoriye ait verilerin sıklığını göstermede frekans tabloları yapılmıştır. Anketin açık uçlu sorularına öğretmenlerin verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Kategori oluşturma süreci, tümevarımsal bir yaklaşımla başlar ve tümdengelim yöntemiyle ilerler. İlk olarak, detaylı olarak incelenen küçük parçalar üzerinde kodlar oluşturulur. Ardından, bu kodlar gözden geçirilir ve geçici kategoriler belirlenir. Her bir verinin bu geçici kategorilere uygun olup olmadığı değerlendirilir. Bu süreçte, kategorinin doyumluğa ulaşmış ulaşmadığı önemlidir (tümevarımsal süreç). Kategori oluşturma süreci, yeni bilgi, bakış açısı veya kavramların üretilmemesiyle doyumluğa ulaşıldığında tamamlanmış olur (Çelik vd., 2020). Bu çerçevede, içerik analizinin ilk aşamasında, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen yanıtlar kodlanmıştır. Kodlama süreci, veriyi anlamlı parçalara ayırırken bu parçalar arasında uyum sağlama işlevini içermektedir. Benzer süreçler kodların tümevarımsal bir yaklaşımla kategorize edilmesinde de izlenmiştir. Anlamlı ilişkilere sahip kodlar belirli kategorilere gruplandırılmıştır.

Örneğin; Öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastlanılan öğrenme eksikliklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular şu şekilde kodlanmış ve kategorileştirilmiştir:

Görüşler	Kodlar	Kategori
“Anlamaya, yorumlamaya ilişkin sorunlarla karşılaşmaktayım” (Ö7), “Okuduğunu anlama ve ifade etmede” (Ö10), “Okuma metin ağırlıklı, okuduğundan yorum yapması, gereken tüm konularda eksikler” (Ö22).	Anlama, yorumlama, yorum yapma, anladığını ifade etme	Okuduğunu kavrama sorunu

Hem kodlama hem de kategorizasyon işlemlerinden sonra, veri setleri uzman incelemesine tabi tutulmuştur (Peer Debriefing). Bu incelemede uzman, araştırma tasarımından toplanan verilerin analizine kadar olan süreçleri eleştirel bir biçimde incelemiştir (Başkale, 2016, s. 23). Bu şekilde bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından analiz edilen bulguların “tutarlılığı” sağlanmaya çalışılmıştır (Patton, 2014, s. 248). Ayrıca, sonuçların güvenilirliğini artırmak için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, farklı veri toplama yöntemlerinin veya kaynaklarının çeşitlendirilmesiyle, araştırma sonuçlarının daha sağlam ve inandırıcı hale getirilmesini sağlar (Başkale, 2016, s. 25). Anket formu, Likert ölçeği sorularıyla birlikte görüşme sorularını içermiştir, böylece elde edilen bulgular daha detaylı ve doğrulanabilir hale gelmiştir. Çalışmada dış geçerliği sağlamak amacıyla, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemi ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşımın amacı, araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerini dengeleyerek sonuçların güvenilirliğini artırmaktır.

## Bulgular

### Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Bilişsel Hazır Bulunuşluk Düzeylerindeki Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri

Bu bölüm, tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinde tespit ettikleri öğrenme eksikliklerine ve bu sorunlara yönelik önerilen çözümlerine ilişkin bulguları sunmaktadır.

Tarih öğretmenlerinin “Liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaşmakta mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4’te yer almaktadır:

**Tablo 4**

*Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinde Rastlanan Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri*

<b>Evet</b>	<b>%</b>	<b>Hayır</b>	<b>%</b>
22	95,6	1	4,4

Tablo 4'te, tarih öğretmenlerinin %95,6'sının liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde öğrenme eksiklikleriyle karşılaştığını bildirdiği görülmektedir.

Tarih öğretmenlerinin, "Hangi konuların öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde öğrenme eksikliklerine rastlamaktasınız?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5**

*Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyinde Rastlanılan Öğrenme Eksikliklerine İlişkin Görüşleri*

<b>Kategori</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Tarih bilgisinde eksiklik	5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler konuları, önemli olaylar, Osmanlı Tarihi, İnkılap tarihi, Türk tarihi, İlk Türk tarihi, Cumhuriyet dönemi, genel tarih bilgisi	15
Kavramsal eksiklik	Temel kavramlar, kelime, terimler, kelime dağarcığı	6
Okuduğunu kavrama sorunu	Anlama, yorumlama, yorum yapma, anladığını ifade etme	3
Harita okuma becerisi	Harita bilgisi	3
Kronoloji bilgisinde eksiklik	Kronolojik bilgisi	1

Tablo 5'te tarih öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde en fazla tarih bilgisinde eksikliklerle (f=15) karşılaştıklarını belirtmektedir. İkinci sırada kavramsal eksiklik (f=6), olduğu bildirilmekte ve üçüncü sırada sayılı birkaç katılımcı öğrencilerin okuduklarını anlama ve harita okuma becerilerinde (f=3) eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Yalnızca bir öğretmen, öğrencilerin kronolojik bilgilerinde eksikliklerle karşılaştığını iddia etmektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

**Tarih bilgisinde eksiklik.** Görüş bildiren tarih öğretmenleri öğrencilerin en çok (f=15) genel tarih konularında hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadıklarını ifade etmektedirler. Bu görüşler şu şekildedir:

"Genel olarak her şeyde. Maalesef gelen öğrenciler alt yapı olmadan geliyor... okuduğundan yorum yapması gereken tüm konularda eksikler" (Ö22,)

"Genel tarih bilgileri" (Ö5),

"... tüm konularda eksiklik var" (Ö18),

"Hemen hemen tüm konular" (Ö15).

Diğer katılımcı tarih öğretmenleri arasında belirli konuları işaret eden görüşlere de rastlanmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

- “Ortaokul 1 ve 2. sınıf konuları” (Ö1),
- “Altı ve yedinci sınıf kazanımları” (Ö13),
- “Türk Tarihi ve İnkılap Tarihi” (Ö6),
- “17.yüzyılda Osmanlı tarihi” (Ö14),
- “Osmanlı tarihi inkılap tarihi” (Ö2),
- “Tarihteki önemli olaylar” (Ö16),
- “En azından ortaokul seviyesinden bir temel olmasını beklerdim” (Ö11).

Öğretmenlerin öğrencilerin tarih bilgisindeki eksikliklerine ilişkin görüşleri 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi dersi konularını içeren görüşler olduğu görülmektedir.

**Kavramsal eksiklik.** Bu kategorideki bazı görüşler (f=6) şu şekildedir:

- “... terimler konusunda çok eksiklikleri var” (Ö5A),
- “... temel kavramlar” (Ö8),
- “Kavram bilgisi...” (Ö18).

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dersin temel kavramlarını bilme konusunda hazır bulunuşluk düzeyinde eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır.

**Okuduğunu kavrama sorunu.** Tarih öğretmenlerinin bu kategorideki görüşleri (f=3) şu şekildedir:

- “Anlamaya, yorumlamaya yönelik sorunlarla karşılaşmaktayım...” (Ö7),
- “Okuduğunu anlama ve ifade etme” (Ö10),
- “Okuma metin ağırlıklı, okuduğundan yorum yapması gereken tüm konularda eksikler” (Ö22).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin temel probleminin okuduğunu anlama, yorumlama ve ifade etme sorunu olduğu görülmektedir.

**Harita okuma becerilerinde eksiklik.** Bu kategorideki öğretmen görüşleri (f=3) şu şekildedir:

- “Harita bilgisi” (Ö17), (Ö21),
- “En basit harita bilgisi...” (Ö8S).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin temel probleminin harita bilgisi eksikliği olduğu anlaşılmaktadır.

**Kronoloji bilgisinde eksiklik.** Kronoloji bilgisinde eksiklik kategorisinde yalnızca bir öğretmenin "... kronoloji ... konusunda çok eksiklikleri var" (Ö5) görüşüne rastlanmaktadır. Bu görüş liseye yeni başlayan öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinde kronoloji bilgisinin eksik olduğuna işaret etmektedir.

### Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerinin Sebebine İlişkin Görüşleri

Tarih öğretmenlerinin cevaplarına dayanarak "Liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin nedenleri sizce neler olabilir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

**Tablo 6**

*Tarih Öğretmenlerinin Liseye Başlayan Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kodlar	f
Motivasyon eksikliği	İlgisizlik, isteksizlik, motivasyon yok. Eğitimin önemsizliği	8
Kavrama sorunu	Yaş, anlama eksikliği, ezber, kavrama eksikliği	5
Kitap okuma alışkanlığının olmaması	Yeterli kitap okumama, okumaya ilgisizlik, okuma alışkanlığının olmaması	4
Yetersiz çalışma	Tembellik, araştırma eksikliği, çalışma alışkanlıklarının yetersiz olması	4
	Sınıf geçme sisteminde sorun	3
	Sınav odaklı eğitim sistemi	3
	Öğretim programında tarih konularının azlığı	2

Tablo 6 incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin nedenlerini öncelikle motivasyon eksikliğiyle (f=8) ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ikinci temel sorunu kavrama sorunuyla (f=5) ve üçüncü temel sorunu ise öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının eksikliği (f=4) ve yetersiz çalışma alışkanlıklarıyla (f=4) bağdaştırdıkları anlaşılmaktadır. Diğer belirtilen sorunlar arasında sınıf geçme sisteminde sorun (f=3), sınav odaklı eğitim sistemi (f=3) ve müfredattaki tarih konularının azlığı (f=2) yer almaktadır.

Liseye başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan öğrenme eksikliklerinin nedenlerine ilişkin tarih öğretmenlerinin görüşleri aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:



**Motivasyon eksikliği.** Tarih öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin (f=5) hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan motivasyon eksikliğine ilişkin ileri sürdükleri bazı görüşleri şöyledir:

Bu kategoride yer alan tarih öğretmenlerinin bazı görüşleri (f=8) şu şekildedir:

“Öğrencilerdeki isteksizlik ve ilgisizlik” (TÖ15),

“...öğrenme isteği ve motivasyonları yok ...” (TÖ3),

“Öğrencilerde yeterince ilgi yaratamamak” (TÖ5),

“... bıkkınlık bezginlik, vazgeçmişlik...” (TÖ20),

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin liseye başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin en önemli sebebini öğrencilerin tarih konularına ilgilerinin çekilememesi, öğrenme isteğinin olmaması ve konuya karşı kayıtsız tutumlarıyla açıkladıkları görülmektedir.

**Kavrama sorunu.** Tarih öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin (f=5) hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan anlama sorunlarına ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

“Ezber” (TÖ6),

“Okuduğunu anlama konusunda eksiklik” (TÖ7),

“Kavrama eksikliği” (TÖ13).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin liseye başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin nedeni olarak ezber ve okuduğunu anlama güçlüklerini öne çıkardıkları dikkat çekmektedir.

**Kitap okuma alışkanlığının olmaması.** Tarih öğretmenlerinin (f=4) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaşılan kitap okuma alışkanlığının olmamasına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Yeterince kitap okunmaması” (TÖ10),

“Okumaya ilgisizlik” (TÖ16),

“Bizim öğrencilerimiz ... hayatında henüz hiç kitap okumamış, ihtiyaç da hissetmemiş” (TÖ20).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin nedenlerini okumaya ilgi duymamalarına, okuma ihtiyacı hissetmemelerine ve okuma alışkanlıklarının yetersiz olmasına bağladıkları görülmektedir.

**Yetersiz çalışma.** Tarih öğretmenlerinin (f=4) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaşılan yetersiz çalışma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri şöyledir:

“Tembellik” (TÖ18A), “...eksiklik” “... tembellik” (TÖ18),

“...ders çalışmada eksiklikleri var ...” (TÖ1),

“Çalışma eksikliği” (TÖ23).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyindeki eksikliği, onların verimli çalışma alışkanlıklarının olmayışı ve araştırma merakının eksikliği ile bağdaştırdıkları görülmektedir.

**Sınıf geçme sisteminde sorun.** Tarih öğretmenlerinin (f=3) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde hazır bulunuşluk düzeyinde sınıf geçme sisteminde karşılaştıkları soruna ilişkin görüşleri şöyledir:

“Kavranmadan sınıf geçiliyor...” (TÖ11),

“Sınıfta kalmamak veya sınıf tekrarını zorlayan şartlar yok” (TÖ4),

“Kolayca sınıf geçebilmeleri” (TÖ8).

Yukarıdaki görüşlere göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksikliklerin ana nedenleri, öğrencilerin konuları kavramadan üst sınıflara geçebilmeleri ve sınıf geçme sisteminde sınıf tekrarını teşvik edecek koşulların bulunmaması olarak belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki eksikliklerin önemli sebeplerinden biri olarak ortaya konulmaktadır.

**Sınav odaklı eğitim sistemi.** Tarih öğretmenlerinin (f=3) öğrencilerin tarih konularının öğretiminde karşılaştıkları sınav odaklı eğitim sistemine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Ortaokuldaki sınav kaygısıyla verilen eğitim” (TÖ9),

“Test tekniğine yönelik hazırlanma” (TÖ22),

“...tarih derslerinde üniversite sınavında az soru sorulması” (TÖ5).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin nedenlerini sınav odaklı eğitim sistemine bağladıkları görülmektedir.

**Öğretim programında tarih konularının azlığı.** Tarih konularının öğretiminde müfredatta yer alan tarihi konuların zayıflığı konusunda sadece bir tarih öğretmenin “Geçmiş yıllarda müfredatta bu konuya çok fazla vurgu yapılmıyordu” görüşüne ilişkin olumsuz görüşüne rastlanmaktadır (TÖ14).

## Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluk Düzeyindeki Öğrenme Eksikliklerini Gidermeyle İlgili Görüşleri

Tarih öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaştıkları öğrenme eksikliklerini giderme konusundaki çözüm önerileri, Tablo 7'de listelenmektedir.

**Tablo 7**

*Öğrencilerin Hazır Bulunuş Düzeyindeki Eksikliklerini Gidermeye Yönelik Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Çözüm Önerileri*

Kategori	Kodlar	f
Güdüleme	İstek, ilgi uyandırma, güven verme, dersi sevdirme, sınav kaygısını azaltma	6
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda düzenleme	Ders saati artışı, öğretim programının sadeleştirilmesi, program içeriğinde kronolojik düzenleme, ders içeriğinde zenginleştirme	6
Materyaller destekli öğretim	Harita üzerinde çalışma, atlasla çalışma, görsel destekli öğretim	6
Kavrama becerisi geliştirme	Kavratma temelli öğretim, kavrama çalışmaları, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, kavramada bağlamsal ilişki	5
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenleme	Sınav odaklı eğitimden vazgeçme, soru sayısını artırma, üniversite sınavında tarih sorularında artış	4
Temel kavramların öğretimi	Kavram bilgisi edindirme, ders kitaplarında kavram öğretimi, kelime bilgisi edindirme	3
Ders kitaplarında düzenleme	Ders kitapları yazımında uzmanlık, nesnellik, sadeleştirme.	3
Tarihi mekanlara gezi gözlem	Ören yerleri, müzeler, gezi, gözlem	2
Öğretim ilkesine uygunluk	Derse hazırlık, yakından uzağa ilkesi	2
Paydaş desteği	Aile eğitimi, Türkçe dersinde kitap sevdirme	2

Tablo 6 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin gidermek için Sosyal Bilgiler eğitiminde en fazla güdüleme (f=6), Sosyal Bilgiler programında düzenleme (f=6) ve materyal destekli öğretim kategorisine yönelik (f=6) önerilerde buldukları görülmektedir. Bu önerileri kavrama becerisi geliştirme (f=5), ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenleme (f=4), temel kavramların öğretimi (f=3) ve ders kitaplarında düzenleme (f=3) kategorileri izlemektedir. Tarihi mekanlara gezi ve gözlem (f=2), öğretim ilkesine uygunluk (f=2) ve paydaş desteği (f=2) kategorileri ise bu önerileri takip etmektedir.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri başlıklar halinde aşağıda sunulmaktadır:

**Güdüleme.** Tarih öğretmenlerinin, öğrencilerin tarih konularını öğrenme sürecinde motive olmalarını sağlamaya yönelik (f=6) sundukları çözüm önerilerinden bazıları şunlardır:

“İstek ve ilgi artırılmalı” (Ö1),

“Dersi sevdirmeye” (Ö21),

“... öğrencilere sınav kaygısı olmadan bu bilgilere sahip olmaları gerektiği öğretilmeli.” (Ö22),

“... ihtiyaç hissederek öğrenme” (Ö20).

Yukarıdaki görüşlerde tarih öğretmenleri, öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde tarihe olan ilgilerini arttırmayı, dersi sevmelerini sağlamayı, sınav odaklı öğrenme yerine ihtiyaç duyularak öğrenmeyi teşvik edici öğrenme ortamları oluşturmayı içeren motivasyona yönelik öneriler sunmaktadırlar.

**Sosyal bilgiler dersi öğretim programında düzenleme.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik Sosyal Bilgiler programına (f=6) ilişkin önerilerinden bazıları şunlardır:

“Ders saatleri artırılmalı... Müfredatlar sade olmalı” (Ö5),

“Müfredatın daha çok kronolojik sıra takip edilerek uygulanması” (Ö10),

“Daha fazla akademik yüklemeye diyebiliriz” (Ö11).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik programla ilgili önerilerinde ders saatlerinin artırılması, müfredatın basitleştirilmesi, içeriğin kronolojik olarak düzenlenmesi ve daha fazla akademik bilgi aktarımına yönelik öneriler sundukları görülmektedir.

**Materyal destekli öğretim.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik materyal destekli öğretimle ilgili (f=6) görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Temel harita bilgisinin verilmesi...” (Ö8),

“Çok çabalamak... harita bilgisi üzerinde mesai harcamak...” (Ö9),

“Merak ve ilgi görsellerle birlikte oluşturulabilir” (Ö3),

“Görsel unsurlar kullanılması...” (Ö23).

Yukarıdaki görüşlerde tarih öğretmenleri, öğrencilerin temel harita bilgisi eksikliklerinin; harita içerikli ve diğer görsel unsurlarla desteklenmiş materyallerin kullanılmasıyla giderilebileceğini ileri sürmektedirler.

**Kavrama becerisi geliştirme.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik tarihsel kavrama becerisini geliştirmeye (f=5) ilişkin önerilerinden bazıları şunlardır:

“Anlamaya, yorumlamaya yardımcı olacak şekilde öğretim yapılmalı” (Ö7M),

“Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak” (Ö4),

“... zorunlu kitap okuma çalışması ...” (Ö9).

Yukarıdaki görüşlerde tarih öğretmenlerinin, öğrencilerin kavrama becerisini geliştirmeye yönelik kitap okuma alışkanlıklarının kazandırılması ve gerektiğinde bu işin zorunlu hale getirilmesi yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

**Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenleme.** Tarih öğretmenleri tarih konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin gidermeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde düzenlemeler yapılmasına (f=4) ilişkin öneriler sunmaktadır. Bu görüşler iki farklı şekilde gruplandırılabilir: Bir grup tarih öğretmeni “Sınav odaklı hazırlanmamalı” (Ö19) ve “Test tekniğinin kenara atılması...” (Ö22) şeklinde Sosyal Bilgiler eğitiminde test tekniği ve sınav odaklı bir eğitimin reddedilmesini savunurken ikinci grup öğretmenler daha zıt bir görüşle “Çok soru cevaplanarak örüntü yapma kapasitesi artırılmalı” (Ö1) ve “TYT ve AYT de daha çok soru sorulmalı” (Ö5) ifadeleriyle soru çözümü ve sınav odaklı bir eğitimin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrenme eksikliklerinin çözüleceğini savundukları anlaşılmaktadır.

**Temel kavramların öğretimi.** Tarih öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik temel kavramların öğretimine (f=3) ilişkin önerilerinden bazıları şu şunlardır.

“Ders kitaplarının ... temel kavramları verecek şekilde yazılması...” (Ö8),

“... genel tarihi kavram bilgisi verilmesi” (Ö3),

“Çok çabalamak bolca kelime bilgisi üzerinde mesai harcamak...” (Ö9).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek için ders kitaplarında kavramları öğretme ve genel tarihi kavram bilgisi sağlama şeklinde çözüm önerileri sundukları görülmektedir.

**Ders kitaplarında düzenleme.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik olarak ders kitaplarının düzenlenmesiyle ilgili (f=3) bazı önerileri şunlardır:

“Kitaplar işi bilen kişiler tarafından yazılmalı Türk-İslam sentezi gibi tek taraflı düşüncelerden arındırılmalı” (Ö5),

“Ders kitaplarının uzmanlarca... yazılması” (Ö8),

"Ders kitapları biraz daha sadeleştirilmeli..." (Ö12).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, ders kitaplarının yazımında uzman desteğinin sağlanması, nesnelliğin sağlanması ve ders kitaplarının basitleştirilmesi yönünde görüşleri ileri sürdükleri görülmektedir.

**Tarihi mekanlara gezi ve gözlem.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik çözüm önerilerinde tarihi mekanlara yapılan geziler ve gözlemlerle ilgili (f=2) vurguladıkları bazı öneriler şunlardır: "...öğrencilerin arkeolojik sitelere ve müzelere aktif olarak katılması gerekmektedir" (Ö12) ve "...milli bilinç kazandırmak için geziler, gözlemler vb. yapılmalıdır" (Ö23).

**Öğretim ilkesine uygunluk.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik çözüm önerilerinde ders içeriğinin öğretim ilkesine uygun olarak (f=2) yürütülmesini vurguladıkları bazı öneriler "Ders için hazırlıklı gelme" (Ö18) ve "...yakından uzağa, ... (kendi köy, kasaba, il, ülke gibi)" (Ö20) şeklindedir.

**Paydaş desteği.** Tarih öğretmenlerinin, tarih konularını öğretiminde öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik çözüm önerilerinde paydaşlarla iş birliğini (f=2) ifade ettikleri bazı öneriler şunlardır: "Aile eğitimi" (Ö2) ve "Türkçe dersinde kitap okuma alışkanlığının kazandırılması" (Ö16).

## **Tarih Öğretmenlerinin Liseye Yeni Başlayan Öğrencilerin Tarih Disipliniyle İlişkili Becerilere Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri**

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak, liseye yeni başlayan öğrencilerin tarih disipliniyle ilişkilendirilen becerilere sahip olma durumuna ilişkin bulgulara Tablo 8 ve Tablo 9'da yer verilmektedir.

**Tablo 8**

*Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tarih Disipliniyle İlişkili Becerilere Sahip Olma Durumuna İlişkin Görüşleri*

Beceri	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
	f	f	f
Zaman ve kronolojiyi algılama	11	5	7
Değişim ve sürekliliği algılama	10	5	8
Kanıt kullanma	10	11	2
Mekânı algılama	11	7	5
Harita okuryazarlığı	20	3	-
Politik okuryazarlık	15	5	3
Eleştirel düşünme	20	3	-
Araştırma becerisi	16	4	3

Tablo 8'e göre, tüm tarih öğretmenleri, liseye yeni başlayan öğrencilerin harita okuryazarlığı (f=20) ve eleştirel düşünme (f=20) becerilerinden yoksun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, tarih öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu, öğrencilerin araştırma becerilerine (f=16) ve politik okuryazarlık (f=15) becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin temel bileşenleri olan zamanı ve kronolojiyi algılama (f=7) ile değişim ve sürekliliği algılama (f=8) becerilerine sahip olma durumuna ilişkin olumlu bir görüş sadece öğretmenlerin yaklaşık üçte biri tarafından dile getirilmektedir. Ne yazık ki, öğretmenlerin sadece dörtte biri öğrencilerin mekân algılama becerisine, sadece onda biri ise kanıt kullanma becerisine sahip olduğunu öne sürmektedir.

“Bu temel beceri dışında öğrencide eksik bulduğunuz başka beceriler varsa belirtiniz.” sorusuna yirmi üç tarih öğretmeninden sadece on beşinin görüş bildirdiği görülmektedir. Fakat bu görüşlerin altısı değerlerle ilişkili olduğu için analiz edilmemiştir. Kalan dokuz öğretmenden elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

**Tablo 9**

*Tarih Öğretmenlerinin Öğrencide Eksik Gördüğü Diğer Becerilere İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kod	f
Kavrama becerisi	Anlama, anlayarak çalışma	2
Kitap okuma becerisi	Okuma	2
Diğer beceriler	Görsel okuma, araştırma, sosyal katılım, ezber, empati	5

Tablo 9 incelendiğinde tarih öğretmenlerinin ilgili soruya yanıt olarak öğrencilerde eksik bulunduğu becerilerin kavrama (f=2), kitap okuma becerileri (f=2) ile birlikte okuma, araştırma, sosyal katılım, ezberleme ve empati becerileri olduğu anlaşılmaktadır.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki başlıklarda sunulmaktadır.

**Kavrama becerisi.** Öğrencilerin kavrama becerilerinin eksikliğine (f=2) dikkat çeken tarih öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Okuduğunu anlama becerisi” (Ö4),

“Ezber yerine anlayarak çalışma” (Ö7).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerinin okuduğunu anlamama ve ezber yapmaya yönelik olumsuz durumlarını kavrama becerisinin yetersizliğiyle ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır.

**Kitap okuma becerisi.** Görüş bildiren az sayıdaki tarih öğretmenin “Okuma alışkanlığının olmaması ...” (Ö8) ve “Okuma alışkanlığı yok” (Ö22) yanıtlarıyla öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarındaki eksikliklere dikkat çektikleri görülmektedir.

**Diğer beceriler.** Tarih öğretmenlerinin öğrencilerde eksik olduğunu ileri düşündükleri diğer becerilerin (f=5) farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu görüşler şu şekildedir:

“Empati kurma becerileri hiç yok” (Ö5),

“Görsel okuma becerisi” (Ö16),

“Tarihsel konularla ilgilenme zaman zaman politik düzeyde olmakta ancak sosyal medyada yazılanlarla yola çıkmaktadır. Araştırma ve inceleme isteği yoktur” (Ö10),

“Ezber yapma” (Ö6),

“Sosyal katılım” (Ö13).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin; empati kurma, görsel okuma, araştırma ve inceleme, ezber yapma ve sosyal katılım gibi becerilerde yetersiz oldukları yönünde olumsuz görüş bildirdikleri dikkat çekmektedir.

### Tarih Disipliniyle İlgili Kazanılamayan Becerilerin Geliştirilmesine Yönelik Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Bulgular

Tarih öğretmenlerine yöneltilen "Eğer Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında kazanılamayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin önerileriniz varsa lütfen yazınız." sorusuna sadece on beş öğretmenin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu görüşlerden elde edilen bulgulara Tablo 10'da yer verilmektedir.

#### Tablo 10

*Tarih Öğretmenlerinin Kazanılamayan Becerilerin Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Eğitimi Bağlamında Önerileri*

Kategori	Kod	f
Aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma	Tarihi geziler, uygulamalı çalışmalar, araştırma yaptırma, örnek olay, grup çalışması, etkin katılım	7
Öğretim materyalleri kullanma	Görsel içerik, 3 Boyutlu materyaller, harita kullanma	3
Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	Kitap okuma, okumaya teşvik	3
Sorgulama becerileri geliştirme	Sorgulama, felsefenin derslere entegrasyonu	2
Diğer	Eğitim paydaşlarının çağın ihtiyaçlarına uygun eğitilmesi, farklı ülkelerin örnek alınması, tek disiplinli yaklaşım	3

Tablo 10 incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin kazanılamayan becerilerin geliştirilmesi için en çok aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ettiği (f=7) görülmektedir. Diğer öneriler arasında; öğretim materyallerinin kullanımı (f=3), öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma (f=3), sorgulama becerilerinin geliştirilmesi (f=2) ve “Diğer” kategorisi altında (f=3), gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinden örnek alınması, tek disiplinli bir yaklaşım benimseme ve eğitim paydaşlarının yeni kuşağın ihtiyaçlarına göre eğitilmesi gibi fikirlere rastlanmaktadır.

İlgili kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda başlıklar altında sunulmaktadır:



**Aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma.** Tarih öğretmenlerinin çoğunluğu, Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi için çeşitli öğretim yöntemleri ve tekniklerinin kullanımı (f=7) teşvik edici öneriler sunmaktadır. Bu önerilerden bazıları şunlardır:

- “... tarihsel bölgeleri gezdirilmeli...” (Ö10),
- “Uygulamaya yönelik çalışmalar olabilir” (Ö11),
- “... araştırmaya yönlendirilmeli” (Ö2),
- “Örnek olay çözümlemesi” (Ö16),
- “Grup çalışması yapılmalı” (Ö21).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde tarih öğretmenlerinin kazandırılmayan becerilerin geliştirilmesine ilişkin tarihi alanlara gezi, etkinlik temelli çalışmalar, araştırma ödevleri, grup çalışmaları ve örnek olay incelemesi gibi aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını tavsiye eden öneriler sundukları görülmektedir.

**Kitap okuma alışkanlığı kazandırma.** Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi konusunda görüş bildiren tarih öğretmenleri genellikle "okuma alışkanlığı kazandırma" (Ö4), "okumaya ve hikâye anlatmaya yönlendirme..." (Ö10), ve "Öğrencilere geniş kapsamlı okuma yapmaları teşvik edilmelidir" (Ö22) gibi önerilerde bulunmaktadır.

**Öğretim materyalleri kullanmak.** Tarih öğretmenlerinin öğretim materyallerinin kullanımı (f=3) yoluyla Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesine yönelik ileri sürdükleri öneriler şu şekildedir:

- “...fazla görsel kullanmak” (Ö13),
- “Derslerimizi görsel medya takviyesi ile işlemeli ve ders kaynağı olarak tüm dünya coğrafyasını 3D olarak sunabileceğimiz bir kaynak olmalı” (Ö22),
- “... Harita bilgisi artırılmalı” (Ö2).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin, elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi için görsel içerik, harita kullanımı, görsel medya ve 3D materyalleri içeren önerilerde bulunduğu görülmektedir.

**Sorgulama becerileri geliştirme.** Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi konusunda görüş bildiren bazı tarih öğretmenleri (f=2), öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştirilmesini önermektedir. Bu öğretmenlerden biri doğrudan "Sorgulama ve bilgi analizi" (Ö6) ifadesini kullanırken diğeri "Felsefe derslerinin de dahil edilmesi gerektiğini" (Ö7) vurgulayarak Sosyal Bilgiler müfredatına felsefe derslerinin eklenmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

**Diğer.** Sosyal Bilgiler eğitiminde elde edilemeyen becerilerin geliştirilmesi konusunda görüş bildiren bazı tarih öğretmenleri (f=3) kategorize edilemeyen çeşitli görüşler sunmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

“Bu konuda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelenip ülkemize uyarlanması gerektiğini düşünüyorum” (Ö18),

“Her şeyi öğretmeye çalışınca hiçbir şey öğretmiyoruz. Daha sade müfredat olmalı ve Türkçe, Matematik gibi Tarih... müfredatları olmalı ve birbirlerini tamamlayıcı bütünleyici olmalı” (Ö20),

“Ailelerin eğitilmesi, öğretmenlerin bu yeni kuşağın ihtiyaçlarına göre kendilerini geliştirmeleri” (Ö5).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, tarih öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde beceri geliştirilmesine yönelik, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini örnek almak, birçok disiplinde olduğu gibi tarih derslerini tek disiplinli bir yaklaşımla öğretmek ve yeni neslin ihtiyaçlarına göre aileleri ve öğretmenleri eğitmek gibi öneriler geliştirdikleri görülmektedir.

## **Sonuç**

Bu çalışma, tarih öğretmenlerinin liseye yeni başlayan öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluk düzeyinde sahip oldukları bilgi ve beceri boyutlarındaki eksikliklerini tespit etmek ve bu sorunlara Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmı liseye yeni başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde tarih bilgisi, temel kavram bilgisi ve okuduğunu anlama konularında önemli eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksiklikler arasında en önemli sorunun özel ve genel tarih konuları hakkında bilgi eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Kaya (2011) araştırma sonuçlarında benzer bir soruna dikkat çekmişlerdir. Araştırmalarında sorunun kaynağını Sosyal Bilgiler programında tarih konularına yeterince yer verilmemesi ve ders kitaplarında bu konuların basitleştirilmiş ve yüzeysel işlenmesi olarak açıklamışlardır. Benzer bir çalışmada Acar (2003) ve Arslantaş (2006) 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders içeriğinin oluşturulmasında bazı tarih konularına yüzeysel olarak yer verildiğini, bazılarında ise öğrencilerin öğrenme düzeylerinin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler derslerinde tarih konularının daha yüzeysel ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde öğrencilerde temel kavram bilgisi eksikliğine dikkat çeken Yılmaz ve Kaya (2011, s. 89), çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihsel kavramların ve devlet isimlerinin farklı isimler altında verildiğini, tarihsel kavramların tutarlı kullanılmadığını, isimlerinin değiştiğini ve bu durumun öğrencilerde kavram karmaşasına zemin hazırladığını

belirtmişlerdir. Köstüklü (2011, s. 311), tarih öğretiminde de istenilen başarının elde edilebilmesinde kavramların doğru kullanımının çok önemli olduğu yönünde görüşler ileri sürmüş ve "Türkiye'deki tarih araştırmaları ve özellikle tarih ders kitaplarında bu konuda ciddi problemlerin" bulunduğunu ve sorunun "Batı'da gelişen modern tarih ve oryantlizmin tesirlerinden, postmodern tarih anlayışı ve bazı ideolojik yaklaşımlardan kaynaklandığını" belirtmiştir. Bu görüş, sorunun kaynağının sadece Sosyal Bilgiler eğitimi açısından değil, daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tarih öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları sorunların en önemli nedeninin motivasyon eksikliğiyle açıklamışlardır. Alan yazında birçok çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin derse olan ilgisizliklerinden yakındıkları bildirilmiştir (Göksu, 2020; Gönenç & Açıkalın, 2016; Yılmaz & Kaya, 2011; Tokdemir ve Hayta, 2014). Tarih eğitimiyle ilgili birçok çalışmada bu sorunun kaynağı olarak MEB'in ödenek yetersizliği ve okullarda derse ilişkin teknolojik donanım ve öğretim materyallerine erişimde yaşanan sorunlar (Er & Bayındır, 2016; Ulusoy & Gülüm, 2009), tarih konularına uygun yöntem/teknik ve materyallerin kullanılmaması, aşırı prosedür ve sorumluluklardan oluşan bürokratik engeller karşısında öğretmenlerin/idarecilerin okul dışı gezi gözlem faaliyetlerinde mesuliyet almak istememeleri (Atbaşı, 2007; Er & Bayındır, 2016; Kaya & Güven, 2011), ders için ayrılan sürenin kısıtlı zaman olması ve gereksiz ayrıntılara/tekrarlara boğulmuş ders kitapları gösterilmektedir (Göksu, 2020; Gönenç & Açıkalın, 2016; Tokdemir ve Hayta, 2014; Yılmaz ve Kaya, 2011). Ayrıca Gönenç ve Açıkalın (2016), öğretmenlerin derslerdeki olumsuz tutum ve davranışlarının özellikle Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının sevilmemesine yol açtığına dikkat çekmiştir.

Tünkler (2019) öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında olumlu motivasyon kaynaklarını incelediğinde "tarih konularını sevme", "tarihe meraklı olma", "tarihi, kültürel ve coğrafi konular hakkında bilgi sahibi olma" ve "tarih öğretmeni olmayı isteme" gibi içsel motivasyon kaynaklarına rastlanmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin tarih konularının günlük yaşamlarında faydalı olması, kimliklerinin oluşumunda etkili olması ve sorgulama becerilerini geliştirmesi gibi dışsal motivasyon kaynaklarına da işaret edilmiştir. Ancak Tünkler (2019) çalışmasında öğrencilerin tarih konularını sevmemesi ve tarihin ezber bir ders olarak görmesi gibi nedenlerin olumsuz motivasyon kaynağı oluşturduğuna yönelik görüşler de bildirmiştir. Benzer şekilde Kaya ve Güven (2012) çalışmalarında öğrencilerin tarihten geçmişlerini/atalarını öğrendiklerini, tarihi zevkli ve eğlenceli bulduklarını, tarih öğrenmekten büyük ölçüde keyif aldıklarını ancak tarihin anlaşılması zor, sıkıcı konulardan oluşması, ezbere dayalı, cansız ve monoton konulardan oluşması ve öğretmenin tutumları nedeniyle bazen tarih öğrenmekten sıkıldıklarını hatta sevmediklerini belirtmiştir.

Velayutham ve Awang'a (2023) göre, öğrenciler tarihi genellikle ilham verici olmayan ve yalnızca gerçeklerin ve verilerin bir derlemesi olarak algulamakta ve bu da

konuya ilgi duymamalarına yol açmaktadır. Velayutham ve Awang'ın işaret ettiği bu sorun, anlamlı ve motive edici öğrenmenin önemine bir kez daha dikkat çekmektedir. Öğrencilerin tarihe karşı ilgisiz tutumu ulusal bir sorun olmanın ötesindedir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda bu sorunun nedenleri araştırılmıştır: Angvik ve Von Borries (1997) tarafından 1994 yılında yapılan uluslararası karşılaştırmalı bir çalışmada, Almanya, Danimarka ve Hollanda'daki 14 yaşındaki öğrencilerin Avrupalı akranlarına göre tarihin "ölü ve bitmiş olduğuna ve şimdiki hayatıyla hiçbir ilgisi olmadığına" inanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hollandalı lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin tarihi, İngilizce, ekonomi ve matematikten önemli ölçüde daha az yararlı buldukları bildirilmiştir (Akt. Straaten vd., 2016). Haydn ve Harris (2010) çalışmalarında, birçok öğrencinin tarihin neden yararlı veya önemli olduğunu ve konuyu öğrenmenin amaçlarının ne olduğunu bilmediğini tespit etmiştir. Araştırmacılara göre, öğrenciler bu soruyu yanıtlamazlarsa, geçmiş kişiselleştirme ve kendi yaşamlarıyla ilgili görme olasılıkları azalır. Bu sonuçları göz önünde bulundurarak program tasarımcılarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin tarih eğitiminin genel amaçları ve ilgili içerik hakkında netliğe sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Bu çalışmada, tarih öğretmenleri öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini etkileyen motivasyon eksikliği başta olmak üzere, öğrencilerin okuduklarını anlamama, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması, yetersiz çalışma alışkanlıkları, derslerde başarısız olan öğrencilerin sınıf tekrarı olmaması, sınav odaklı eğitim sistemi ve öğretim programlarında tarih konularına yeterince yer verilmemesi gibi çeşitli sorunları sıralamışlardır. Benzer şekilde, Gönenç ve Açıkalın (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin "etkinliklere isteksiz olmaları, ödevlerini yapmamaları veya isteksizce yapmaları, ders materyallerini getirmemeleri, derslerine sınavlara odaklanarak düzenli çalışmamaları, derste not almamaları ve bazı öğrencilerin tarihe karşı ön yargılı olmaları" gibi durumlar nedeniyle "derslerin bazen işkenceye dönüştüğü" bildirilmiştir. Sınav odaklı eğitim sistemiyle ilgili sorunların tarih eğitimine etkisi, birçok araştırmacının sonuçlarında görülmüştür (Bal, 2011; Gönenç & Açıkalın, 2016; Kaya & Güven, 2012;). Akdemir'e (2006) göre tarih derslerinde öğrenciler "öğretilen konuların sınavda kendilerine bir katkısı "Olur mu?", "Olmaz mı?" diye düşünmektedirler (Akt. Bal, 2011, s. 374). Kaya ve Güven (2012) yaptıkları çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin yalnızca %17,8'inin tarih konularını öğrenmenin "sınavlarda, derslerde ve eğitimde" kendilerine başarı sağlayacağına dair görüşler bildirmişlerdir. Bu sonuçlar, sınav kaygısıyla yönlendirilen eğitimin, öğrencilerin tarih konularına ilgisini ve merakını artırmak yerine sınava odaklı öğrenmeleri teşvik ettiğini düşündürmektedir. Belirlenen bu sorunlar, öğrencilerin tarih konularına ilgi duyma ve anlama sorunlarını derinden etkilemektedir. Öğrencilerin tarih öğrenmeye istekli olmaları, tarih eğitimi için son derece önemlidir.

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği sorununun üstesinden gelmek için tarih öğretmenleri öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırmaya ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak için

bilginin yeniden üretileceği aktif öğrenme ortamları yaratmaya yönelik önerileri sunmuşlardır. Diğer sorunların çözümüne yönelik harita ve diğer görsel materyallerle destekli öğretim, tarihi mekanlara gezi ve gözlem yapma, konuların öğretim ilkesine uygun bir şekilde aktarılması, kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, tarihsel kavrama becerilerini geliştirme ve sınav odaklı öğrenme yerine öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ortamların oluşturulması gibi çözüm önerilerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, değerlendirme yöntemlerinde düzenlemeler yapılması, ders kitaplarında temel kavramların öğretilmesi, ders kitaplarının gözden geçirilmesi, velilerden ve diğer paydaşlardan destek alınması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Bu öneriler arasında, değerlendirme yöntemlerinde yapılan düzenlemelere ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır: Bazı tarih öğretmenleri, test tekniği ve sınav odaklı bir eğitimi reddederken, diğerleri ise öğrencilerin güdülenmesi ve hazır bulunuşluk eksikliklerinin çözülmesinin, bol miktarda soru çözümü ve sınav odaklı bir eğitim yaklaşımıyla mümkün olabileceğini savunmuşlardır. Gönenç ve Açıkalın (2016, s. 31) ise "öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları olmadığını ve cümle kurmada zorlandıklarını" bildirerek öğretmenlerin sınavlarını genellikle çoktan seçmeli olarak hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, tarih konularını değerlendirme tekniklerinin tarih biliminin doğasıyla uyumlu olmadığını ve değerlendirme tekniklerinin öğretmen yaklaşımlarına göre farklılık gösterdiğini göstermektedir. Oysaki tarih eğitiminde tarihin doğasına uygun olarak gerçekleştirilecek bir öğrenme yaklaşımı, farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde geniş kapsamlı projeler, performans ödevleri, tarihi mekanlar ve müze gezileri, okuma etkinlikleri, tarihi film, belgesel vb. izleme etkinlikleri ve drama gibi farklı türde etkinliklerle aktif bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu ortamda alternatif değerlendirme tekniklerini kullanarak ders sıkıcı olmaktan kurtarabilir.

Tarih öğretmenlerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinde rastladıkları sorunlara ilişkin ileri sürdükleri öneriler arasında ders saatlerinin artırılması, program içeriğinin sadeleştirilmesi, içeriğin kronolojik olarak düzenlenmesi ve daha fazla akademik bilgi aktarılmasına yönelik görüşlere rastlanmıştır. Bu görüşlerin Sosyal Bilgiler müfredatının düzenlenmesiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Gönenç ve Açıkalın (2016) araştırmalarında öğretmenlerin "sosyal bilgiler öğretim programında çok fazla konu olması, tarih konularında kronolojik sıraya özen gösterilmemesi, bölgesel farklılıklar gözatılmadan hazırlanan bir program olmasına" yönelik eleştirilerini bildirmişlerdir. Bu araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler derslerindeki tarih konularının lisedeki tarih konularını kavramada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini yeterince sağlanamadığını ortaya koymuştur. Ancak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler programındaki tarih konularının içeriği bazen yetersiz ve yüzeysel (Göksu, 2020) bazen de fazla olabilmektedir (Gönenç & Açıkalın, 2016). Bu fazlalık bazı çalışmalarda "kültürel tarihten ziyade siyasi tarih konularının ağırlıklı olması" olarak bildirilmiştir (Öztaş & Turan, 2009, s. 912). Sosyal Bilgiler ve tarih öğretmenleri tarafından düzenlenen ortak çalıştaylar, öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların görüşlerini de içeren

çalışmalarla birlikte, tarih eğitimindeki sorunları belirlemeye ve kalıcı çözümler geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine dayanan araştırma sonuçları, öğrencilerin zaman ve kronoloji algısı, değişim ve süreklilik algısı, mekân algısı ve kanıt kullanma gibi tarihsel düşünme becerilerine yeterince sahip olmadıklarını göstermiştir. Çok sayıda çalışma, öğretmenlerin çoğunluğunun da araştırma, değişim ve süreklilik algısı, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, mekân algısı, politik okuryazarlık ve zaman ve kronoloji algısı gibi becerilerde kendilerini "yetersiz" hissettiklerini ortaya koymuştur (Çetin, 2022; Şeker, 2021). Nitekim, Çelikkaya vd., (2019) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin zümre toplantılarında öğrencilerde görmek istedikleri beceriler arasında "finansal okuryazarlık, kanıt kullanma, konum analizi, mekân algısı becerilerini" hiç ifade etmedikleri ve "gözlem, politik okuryazarlık" becerilerini ise çok az dile getirdiklerini bildirmiştir. Alan yazındaki araştırma sonuçları, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine yeterince sahip olamamalarının öğretmen kaynaklı sorunlarla kısmen açıklanabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine tarihsel düşünme becerileri hakkında hizmet içi eğitimler ve lisans programlarındaki öğretmen adaylarına beceri kazandırma odaklı seçmeli/zorunlu derslerin verilmesi önemlidir. Sosyal Bilgiler derslerinde tarihsel kavrama, tarihsel düşünme ve diğer becerilerini geliştirecek aktif öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin ilgisini çekecek okul dışı mekanlara geziler, kanıt temelli öğrenme metodu (günlükler, biyografiler, hatıratlar, seyahatnameler, gazeteler vb. kaynaklardan oluşan kanıtlar), kullanılabilir. Ancak, tarih öğretmenlerinin görüşlerinde belirtildiği gibi, beceri eğitimi yalnızca Sosyal Bilgiler dersleriyle değil, paydaş desteği içeren bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla geliştirilebilir.

Araştırma sonuçları, liseye yeni başlayan öğrencilerin genellikle tarih derslerine ilgisiz olduklarını, konuları sıkıcı bulduklarını, tarihsel kavramları anlamakta zorlandıklarını, genel tarih bilgisinin eksik olduğunu ve tarih disiplinine özgü birçok beceriye yeterli düzeyde sahip olmadıklarını göstermiştir. Araştırmada, tarih eğitime ilişkin sorunların çözümünde anlamlı ve öğrencileri motive edici öğrenmenin önemini bir kez daha anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminden başlayarak tarih bilgisinin günlük yaşam deneyimleri ve gerçek yaşam sorunlarıyla ilişkilendirilmesi oldukça önemli görünmektedir. Bununla birlikte, sınav odaklı eğitim sisteminden uzaklaşmak ve tarih derslerine daha fazla önem vermek gerekmektedir. Bu, amaçla tarih derslerinin Sosyal Bilgiler müfredatında daha geniş bir yer bulması veya ayrı bir disiplin olarak sunulması düşünülebilir. Aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin benimsenmesi ve okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması tarih öğretiminin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler ders kitaplarının hazırlanmasında uzman bir komisyonun görev alması da önemlidir. Bu komisyon içerisinde tarih alanında bir uzman, ölçme değerlendirme uzmanı ve görsel tasarımcı gibi çeşitli uzmanları içermeli ve kitabı kullanacak öğrencinin de

görüşlerini dikkate alınmalıdır. Bu şekilde, tarih öğretimi daha anlamlı hale gelirken ve öğrencilerin daha fazla motive edeceği şüphesizdir.

***Katkı Oranı Beyanı:*** Yazarlar, araştırmanın planlamasından sonuç raporunun yazılmasına kadar geçen bütün süreçte çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

***Destek ve Teşekkür Beyanı:*** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

***Çıkar Çatışması Beyanı:*** Yazar(lar) çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## Kaynakça

- Acar, R. (2003). *Sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 122-155.
- Arslantaş, S. (2006). *6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* (Malatya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 106-114.
- Atay, M. N. (2021). Demografik yapı özelliği farklı olan yerlerde tarih öğretimi sorunları-Mardin ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler* (Aksaray örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Avcı Akçalı, A. & Aslan, E. (2016). Tarih öğretiminde yerel tarih kullanımının akademik başarıya ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 375-397.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (6. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371-387.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Canbaba, Z. (2020). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji*, 1(1), 34-39.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. & Kürümlüoğlu, M. (2019). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132.
- Çetin, M. (2022). Sosyal bilgilerde hukuk okuryazarlığı: sistematik literatür taraması. *International Journal of Active Learning*, 7(2), 156-170.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilig*, 31, 71- 84.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev. Hüseyin Avni Başman). Pegem Yayınları.
- Dinç E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 263-276.



- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Duman, H. (2011). Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin öğretmen unsuru ile fiziki koşullar ve materyal hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 88-103.
- Erdem, A. R. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* (s. 487-528). Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım Yayıncılık.
- Göksu, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1946-1955. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4039>
- Gönenç, S., & Açıkalın, M. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Haydn, T. & Harris, R. (2010) Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-61.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, R. & Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2). s.675-691
- Kovač, D. (2021). What should be the purposes of history education? *2nd World Conference on Teaching and Education*. 19-21 February, Vienna, Austria. <https://doi.org/10.33422/2nd.worldcte.2021.01.32>
- Köstüklü, N. (2011). Tarih öğretiminde kavramların yeri ve önemi: problemler ve öneriler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 35(100), 309-324.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu. MEB Yayınları.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- MEB (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). MEB Yayınları.
- Nuttall, D. (2021). What is the purpose of studying history? Developing students' perspectives on the purposes and value of history education. *History Education Research Journal* 18(1), 89-108. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.06>.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Öztaş, S. & Turan, R. (2009). İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler tarih ünitelerinin işlenişinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 903-932.

- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 43-45). Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (Ed.). (2012). Sosyal bilgiler eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. B.). Pegem Akademi.
- Patton, M. O. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. S.B. Demir (Ed.). Pegem Akademi.
- Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (2017). Conflict transformation and history teaching: social psychological theory and its contributions. In: Psaltis, C., Carretero, M., Čehajić-Clancy, S. (Eds) *History Education and Conflict Transformation*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_1)
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu Dergisi*, 22(175): 73-79.
- Safran, M. (2010). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 17-21). Yeni İnsan Yayınları.
- Straaten, D. V., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2016) Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research, *Journal of Curriculum Studies*, 48(4) 479-502, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şeker, M. (2021). An investigation into social studies teachers' self-efficacy perceptions about basic skills in the social studies. *Review of International Geographical Education*, 11(2), 317-334.
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). KarasarTarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 461-476.
- Şimşek, A., & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tokdemir, M. A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1243-1262.
- Topçu, E. (2016). Ortaokulda tarih eğitimi yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 22-35.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri: (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 139-180.
- Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Ulusoy, A. & Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler zümre öğretmenler kurullarının öğretim programı'nda yer alan temel becerileri ele alma durumlarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 239-259.

- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.
- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin tarih ve coğrafya derslerine yönelik tutumları (Adıyaman örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 25, 149-160.
- Velayutham, S., & Awang, M. M. (2023). Why teaching history is difficult? *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences* 5(1), 273-284.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15),181-190.
- Yılmaz, H. S., & Avcı, H. E. (2018) Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 320-344.
- Yılmaz, K. & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 73-95.