


Opinions of teachers on the 2018 secondary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum


Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe University, Atatürk Institute, E-mail: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	25.01.2022
Accepted	17.05.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Cite	Körhasan, A. (2022). Opinions of teachers on the 2018 secondary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 21-43. https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Ethics Declaration	For this research, ethical and implementation permissions were taken (Hacettepe University Senate Ethics Commission, 23.02.2021; Çankırı Provincial Directorate of National Education, 27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902)
Acknowledge	This article is produced by the doctoral dissertation entitled "Evaluation of the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum (2018)."

Opinions of teachers on the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum

Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe University, Atatürk Institute, E-mail: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Abstract

Revolution history research involves many elements—such as the teacher, student, course curriculum, and textbook—presenting the solutions in the context of the current situation. With the research question “What are the opinions and suggestions of teachers of the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course about the new curriculum?”, this research examines the fulfillment of the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum by the case study methodology. In this context, a questionnaire consisting of 18 open-ended questions covering the basic components of the curriculum, such as objectives, content, instructional methods, and evaluation was developed. The questionnaire was administered online in two academic semesters to 25 history teachers working in public and private secondary education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Çankırı who were teaching the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course. In the current research, the following conclusions were drawn: the duration of weekly course hours limits the fulfillment of course goals and learning outcomes, depth of content presentation, and instructional methodologies used; teachers have primarily favorable opinions about the objectives, but they identify some factors that limit the achievement of the objectives; teachers draw attention to the borders of the course, newly added topics, and the chronology in the determination, organization, and dealing with the content; although it is stated that more than one teaching method can be used in the instructional process, generally direct teaching is used; the traditional and alternative approaches are preferred together by indicating variety in the evaluation; teachers explain mainly methodological phenomena in the strengths of the curriculum, however they make explanations that focusing on content component, in comparison of the curriculum with the previous curricula, and on the weakness of the curriculum.

Keywords: history education, Turkish Republic Revolution History and Kemalism, opinions of teachers

Introduction

History teaching played a key role in the nation-state building process in the early years of the Turkish Republic. In light of this, new courses and curricula have been prepared to train young people who adhere to the principles of revolution. Revolution history is at the beginning of these courses. The idea of “revolution history” emerging as a part of historical

identity, the natural function attributed to the course as part of citizenship education, and the aim of protecting Turkish youth against the rising totalitarian regimes and other ideologies in Europe were the three important reasons for the emergence of the Revolution History course (Yılmaz, 2006).

Since the initial years of the Republic, like the changes in the name of the revolution history course, revisions have been made in its curricula. The Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum was last changed in 2018 with decision number 45 of the Board of Education (MEB, 2018a). With this decision, the curriculum numbered 228 in 2010 (MEB, 2010) and the curriculum numbered 68 in 2017 (MEB, 2017) was abolished, and the new curriculum was implemented as of the 2018-2019 academic year.

Since the 1990s, systematic research has been conducted in history education in Turkey (Safran, 2014). Research with history instructors from primary to higher education holds a special place and importance because teachers are the most important stakeholders of the educational environment, like students, curriculum, and textbooks related to teaching. Studies in the literature identify the problems experienced by teachers during history instruction (Bal, 2011; Sadık Yılmaz and Avcı, 2018; Yıldız, 2003), the developed history course curricula, and teachers' opinions (Aktaş, 2020; Aktekin and Ceylan, 2012; Turan, 2018; Şimşek, 2016, 2017), as well as the instructional methods and techniques suggested by the curriculum, assessment tools and methods, and teachers' views and approaches in using them (Karakuş, 2020; Kaya, Güven, Akkuş and Günel, 2013; Öztaş, 2017). Teaching revolution history is a part of history teaching because it deals with some unique problems of recent history (Yılmaz, 2005). According to Recep Peker, who is one of the people teaching the revolution history course first, how to teach the revolution history that aims both "instilling the Turkish main belief in the youth" and, accordingly examining the conditions preparing the foundation of the Republic of Turkey and the fundamental ideas of the Republic is an important issue (Baykara, 1981; Kaymakçı and Er, 2009). Research about teachers of revolution history reflects identifies unique situations and problems related to teaching within context of the course (Çençen and Akça Berk, 2014; Doğaner, 2005; Emiroğlu, 2005; Metin and Öz, 2019; Öztürk, 2005; Sertkaya, 2005; Sever, 2017; Sunay and Taşgın, 2020; Şimşek and Güler, 2013; Tangülü, Tosun and Kocabıyık, 2014; TTKB, 2020). In the current studies, it is seen that the variables about teaching are in interaction with each other. For example, students might have difficulties with the course concepts (Yelbaş, 2011), and these difficulties can influence their approach to the course with the affective characteristics, such as attitudes regarding the course, motivation, and anxiety (Kılınçkaya, 2013). In addition, the primary problems related to the course could be that it is considered a regime course, but they might also be related to the textbook, teacher, individual differences of the students, or levels of student development and beliefs (Akbaba, 2008). Furthermore, it was identified that direct teaching of the content using a traditional method, and the limited use of methods such as research, examination, field trips, and observation in secondary education revolution history courses had roles in student expectations for this course in higher education (Doğaner, 2005). In the teaching of revolution history, based on the curriculum at the relevant education level, presentation of the content determined in line with the objectives to students with appropriate teaching methods and techniques, and their gain the cognitive, affective, psychomotor characteristics, achievement of field-specific skills and competencies at the desired level, and determination the opinions of the teachers

who play executive roles in the appropriate evaluation of them become even more important in terms of identifying and solving the difficulties experienced in this period.

A curriculum is “a mechanism of experiences that covers all the activities related to the teaching of a course that is planned to be taught to the individual at school or out of school” (Demirel, 2012, p. 6). “Objectives,” “content,” “instructional methods,” and “evaluation” are the four basic components of a curriculum. These four basic components interact with each other, and a decision about one of them depends on the others. For this reason, a curriculum is required to answer the following questions: “What should be done?”, “What should the subject area contain?”, “Which instructional strategies, resources, and activities will be used?” and “Which methods and measurement tools will be used to evaluate the results?” (Demirel, 2012: 53). Each revision made about curricula shapes the preparation and teaching of the course instructors. It is thought that this research would be valuable to guide researchers, instructors, and curriculum developers and allow them to make revisions by determining the current status based on the research question “What are the opinions and suggestions of teachers of the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course about the new curriculum?”

Method

Research Design

In this research carried out with the case study methodology, the status of the fulfillment of the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum was examined with the second dimension of Demirel’s Analytical Program Evaluation Model (Demirel, 2012) by getting the opinions of the stakeholders of the curriculum, who are the history teachers using the curriculum and teaching the secondary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course.

A case study can be conducted by either a “qualitative or quantitative approach” (Yıldırım and Şimşek, 2005: 77). This case study, which aims at a “holistic interpretation of the environment and events that are the subject of the study” (p. 277), was conducted in a naturally formed environment. Therefore, the status of the new curriculum in practice was investigated qualitatively with “situation analysis” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014: 249) by focusing on the teachers using the program.

Data Collection Instrument

One of the data collection instruments that can be used in descriptive qualitative research is a “questionnaire” (Büyüköztürk et al., 2014: 248). Open-ended questions can be used in a questionnaire to allow participants to answer the questions freely, thus obtaining broader and more detailed information on the subject (Büyüköztürk et al., 2014). In this study, a questionnaire consisting of 18 open-ended questions and covering the four components of a curriculum was developed by the researcher.

Initially, 21 questions were prepared, and the number of questions was reduced to 14 questions by rearranging them in accordance with the opinion of an expert in the field of revolution history/education. Expert opinion is one of the most important phenomena to ensure internal validity by eliminating bias. For this reason, the expert opinion form and the questionnaire consisting of 14 open-ended questions were sent to 3 experts in the field of social studies/history education. Each expert examined the content and face validity of the questions by considering the expert opinion form in terms of relevance to the aim, scope, clarity, and intelligibility of the questions, need for rearrangement, need for addition or

removal, appropriateness of the response time (30–45 minutes) and other issues, and then gave their feedback to the researcher. After examining all feedback and making the necessary adjustments, the researcher sent the finalized form of the questionnaire with 18 questions and the expert opinion form to one of the three experts whose opinions were previously gathered. The validity of the questionnaire was ensured after getting opinions on the appropriateness of the 18-question data collection instrument by examination by an expert again and the questionnaire form was finalized.

Implementation of a questionnaire via computer is a preferred method in recent years (Büyüköztürk et al., 2014), and it facilitates access to participants in different environments. The questions were transferred to the electronic environment with an internet page in a way that would not limit the teachers' explanations, and an address link was created. In this study, the questions in the implemented questionnaire form are in Appendix 1. They were implemented online in two academic semesters, 2020-2021 spring and 2021-2022 fall, to history teachers who teach the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course.

In this qualitative research, the precautions considered for validity and reliability (Yıldırım and Şimşek, 2005) are as follows: (1) to get feedback from the experts by “peer debriefing” for providing the appropriateness of the questions used in this research—both technically and what was investigated—and the appropriateness of the codes for data analysis; to confirm whether the data is dependent on a period by “prolonged engagement” by pursuing the research for two academic semesters and collecting data until data saturation; to prevent subjective assumptions or misunderstanding in the data by “member check” by sharing general meanings extracted from the data with a research participant was the precautions taken to ensure credibility (internal validity). (2) using “purposive sampling”, not including all history teachers in the study, but specifying with only the teachers who teach the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course, and presenting the explanations of the teachers by “direct quotations” were the precautions taken to ensure transferability (external validity) of the conclusions. (3) In the data collection process, asking questions online and electronically recording the process as “being the same for the participants” and the researchers “ensuring that the coding does not change according to time and person” at the beginning of the data analysis were the precautions taking to ensure dependability (internal reliability). (4) “keeping of data,” which was electronically obtained, and providing a “detailed description” of the research procedure were the precautions taken to ensure confirmability (external reliability).

Study Group

This research aims at determining the opinions of teachers using a qualitative approach, the sample was determined by “purposive sampling.” In the research, maximum variation sampling was preferred to provide various information about the case, so that it was aimed to reach history teachers who teach Turkish Republic Revolution History and Kemalism courses in different styles of schools (e.g., private and public), various types of high schools (e.g., general high school, vocational high school, science high school, etc.), and in various regions (e.g., province, district, etc.). The study group was determined with describing the case in a wider framework by revealing a pattern and providing clues about the population, without the aim of generalization (Büyüköztürk et al., 2014). 25 history teachers working in public and private secondary education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Çankırı province and were teaching the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course participated in the research. 28% (N=7) of

the teachers participating in the research were female, and 72% (N=18) were male. The majority of the teachers (64%, N=16) had more than 15 years of professional experience. The teachers with 6-15 years of professional experience followed (24%, N=6), and the percentage of teachers with 0-5 years of professional experience was 12% (N=3).

Within the scope of the research, “Ethical Permission” was obtained from Hacettepe University Ethics Commission (Hacettepe University Senate Ethics Commission, 23.02.2021). After obtaining the ethical permission, to be able to administer the questionnaire to history teachers working in secondary education institutions affiliated with the MEB and teaching the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course in 12th grade, it was submitted together with the Ethical Permission taken from Hacettepe University and other necessary documents to the Çankırı Provincial Directorate of National Education. Then the research was started by obtaining “Permission for Implementation” (27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902). The ethical issues such as obtaining permission of the participants with consent form by stating the aim of the research, stressing participants could withdraw from the research at any time, and ensuring the participants would not be harmed physically, mentally, or psychologically by the questionnaire to be implemented in the research, and expressing that the information of the participants will be kept confidential and the data will be used only for scientific purposes were considered (Fraenkel and Wallen, 2000). In the line with these issues, the participants participated in this research by electronically approving the research consent form.

Analysis of Data

A data file was created for each teacher by coding the data containing the opinions of each teacher as T1 (Teacher 1), T2 (Teacher 2) ... T25 (Teacher 25). Data files prepared for data analysis were subjected to content analysis, which is “a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with codings based on certain rules” (Büyüköztürk et al., 2014: 240). Sampling, developing categories, determining the unit of analysis, and quantification steps were followed in the content analysis (Bailey, 1982 as cited in Yıldırım and Şimşek, 2005). In the sampling stage, all of the answers given by 25 teachers to the 18 questions in the questionnaire form were included in the analysis. In developing the categories stage, a coding table for the analysis of teacher opinions was constructed by considering the four basic components of the curriculum (Appendix 2). In determining the unit of analysis stage, the entire answer (word, phrase, sentence, or paragraph) given by the teacher to a question was included in the analysis as an analysis unit. Finally, in the quantification stage, in addition to the qualitative findings emerging in the teacher opinions, quantitative findings (number) were also presented. Thus, the findings of the status of the new curriculum in practice were presented descriptively by determining the opinions about the curriculum.

Findings

Opinions of Teachers on the Objectives of the Curriculum

The first question within the scope of the “objectives,” which is the first component of the curriculum, focuses on determining the opinions about the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course goals. The remaining 4 questions aim to identify the opinions about the scope and quantity of the learning outcomes, their clarity, the domains and levels of Bloom’s Taxonomy, and the explanations such as limitations and warnings in the learning outcome statements.

The first question posed to the teachers was, “What are your ideas about the goals of the new curriculum?” While 17 of the 25 teachers gave favorable responses, 3 teachers answered with “no opinion” or “I have no idea,” and 5 teachers gave unfavorable answers. Some of the favorable opinions given about the goals of the curriculum were as follows: “I think that it meets the objectives for students to grasp national values, reflect them on their lives, and raise responsive citizens by gaining national consciousness.” (T4). “Favorable. They are intended to understand the present day by learning historical events.” (T9). “Actually, the goals were well-defined. However, I think it is necessary to reduce the time problem for the course to provide them.” (T12). “I find them favorable in terms of national history, national identity and raising moral, virtuous, disciplined, patriotic and loyal youth.” (T19).

It is seen that the teachers who express favorable opinions find the course goals favorable generally in reflecting the national history, national identity, and national values. However, although their opinions are favorable, the short duration of the course made limitations in students gaining these values was also stated by 2 of the teachers. Some of the unfavorable opinions of teachers on the goals of the curriculum are as follows: “They are unfavorable because of shortenings in the course goals aiming to raise a Kemalist youth and following his ideas.” (T20). “Goals are too theorized; there is no implementation.” (T21).

The teachers mostly stated their favorable or unfavorable approaches to the course goals and they explained history and knowledge of historical methodology, historical thinking skills, the nature of the science of history, and citizenship attitudes and behaviors of the 2018 curriculum and aimed that students gain in a limited way.

In another question, the teachers were asked about their opinions on the scope and quantity of the learning outcomes in the new curriculum. While 12 teachers thought the scope and quantity of the learning outcomes were sufficient, 6 teachers thought they were a bit much. Conversely, 4 teachers found the scope and quantity of the learning outcomes insufficient, 1 teacher stated the imbalance in scope and quantity, 1 teacher did not respond, and 1 teacher gave an irrelevant answer.

Teachers who thought that the scope and quantity of the learning outcomes were sufficient gave responses composed of short expressions, such as “Good and sufficient.” (T1), “I think 33 learning outcomes in the 2018 curriculum are sufficient.” (T11), “The scope and quantity of the learning outcomes are appropriate.” (T15), and “The learning outcomes and their quantity are sufficient.” (T17). On the other hand, the teachers who found the scope and quantity of the learning outcomes excessive made explanations by referring to their reasons. Some of these responses are as follows: “They are excessive according to the duration of the course hours.” (T2). “The learning outcomes are too much; two hours weekly are not enough.” (T10). “I think that there are too many learning outcomes for the 12th grade Revolution History course; for this reason, it is impossible to gain all of them.” (T12). “I think the scope and, accordingly, the learning outcomes are broad. I have to express that the topics of the units and related learning outcomes common with ÇTDT [Contemporary Turkish and World History] course make focusing on the topics and learning outcomes of the National Struggle, Young Turkish Republic, reforms, and Kemalism difficult.” (T14).

In these explanations, some teachers stated that the quantity of the learning outcomes was excessive when they compare them with the course hours, while others stated that it was excessive without specifying the duration of the course hours. The opinions of some of the teachers who explained that the scope and quantity of the learning outcomes were insufficient are as follows: “I think that much more place should be given to the heroes of the National Struggle.” (T4). “Not enough. In particular, I think that the

preparation process of our War of Independence was not given enough weight and that it did not adequately reflect the attitude of the Istanbul Government towards the National Struggle movement.” (T5). “Some of the topics can be given a place in more detail, such as the War of Independence, the Life of Atatürk.” (T8).

The teachers who stated that the scope and quantity of the learning outcomes were insufficient thought that some topics should be covered more in the course content by emphasizing mainly the relationship between learning outcomes and content. About this question, 1 teacher pointed out the unbalanced distribution by explaining that the scope and quantity of the learning outcomes are larger in some topics and smaller in others. In addition, she stated that the historical background of the topics was not given. This teacher’s response is as follows: “Unfortunately, there is no balance; some of the topics were given too much and some of them were too little. For example, it was supposed to be the topic of the intellectual movement in the revolution history and the Committee of Union and Progress had to be given in more detail. Tripoli was stated as the first war, in which Mustafa Kemal participated during his military life. What the Tripoli War was could have been explained in more detail. If the child is wanted to make an analysis and synthesis, preliminary knowledge is required for this.” (T25).

The teachers were asked about their opinions on the clarity and explanations of the learning outcomes in the new curriculum. 16 teachers stated that the learning outcomes in the curriculum were clear, and 11 teachers stated that the explanations of the learning outcomes facilitated the comprehensibility of the learning outcomes. Some of the responses were “Learning outcome statements were given clearly and understandably.” (T4) and “Explanations about the learning outcome statements have a positive effect on understanding the learning outcome.” (T18). On the other hand, 9 teachers made comments about the clarity and explanations of the learning outcomes, such as “It should be more understandable. We have problems about them as the teachers having professional experience of more than 15 years.” (T23) and “It could be clear.” (T24). They stated that learning outcome statements and explanations must be clearer.

While explaining the clarity of the learning outcome statements, it is seen that the teachers evaluated all 33 learning outcomes in the 2018 curriculum by considering the clarity holistically, not each learning outcome statement. In addition, 1 teacher (T25) draws attention to the targeted student group and states that the learning outcomes and their explanations should vary according to the different types of schools in which the students are educated. Compared to the learning outcomes, the low number of teachers finding the learning outcome explanations clear may be due to their negative experiences in evaluating these explanations during the teaching process.

Another important phenomenon about the objectives is which characteristics the objectives aim to help students gain in the cognitive, affective, and psychomotor domains and their levels in these domains. In this context, 4 teachers expressed “normal,” “successful,” “sufficient,” and “positive” for the question “What are your opinions on the learning outcomes in the cognitive, affective, and psychomotor domains in the new curriculum?” 14 teachers assessed the learning outcomes in terms of appropriateness for the cognitive, affective, and psychomotor domains. Alternatively, some teachers emphasized the cognitive domain and spoke about the necessity and appropriateness of affective and psychomotor domains. Some of these explanations are as follows:

“Different from the previous curriculum, the learning outcomes are considered not by topic but by title, and I think that this makes it difficult to gain the learning outcomes for

the students because the students always have problems in making connections between the topics. This means that I think they have difficulties in the learning outcomes in the cognitive domain." (T12). "Due to the nature of the course, learning outcomes are centered in cognitive and sometimes affective domains." (T14). "I believe that since history courses are mainly verbal courses, they address the learning outcomes in cognitive and emotional domains more. They are a bit weak in psychomotor skills." (T19).

Four teachers gave responses on student preparation or associating with daily life in a general manner, and 3 teachers left this question unanswered as "no comment" or "no answer." It can be said that the teachers assessed the domains and levels of the learning outcomes disconnected from each other in their explanations of the domains of Bloom's taxonomy.

Opinions of Teachers on the Content of the Curriculum

For the questions about "content," the 1st, 2nd, 4th, and 6th questions were about determining the content (scope), the 3rd question concerned the arrangement of the content, and the 5th question was about dealing with the content. The first two questions about determining the content were about discovering the teachers' opinions on whether there are topics that should be added to the new curriculum and whether there are any topics that should be removed. In this context, about the topics that should be added to the curriculum, 9 teachers thought that the topics were sufficient and that there are no topics that should be added to the curriculum content. These teachers gave their answers as "no," "not," "adequate," "the topics are sufficient," and "I think not," briefly stated. Additionally, 2 teachers gave irrelevant answers to this question, 3 did not answer, and 11 teachers expressed their opinions that topics should be added to the curriculum content. Some of the opinions are as follows: "Revolutions made in the economic field can be made wider." (T3). "I think that the Revolution History course should be started with the reforms of the last period of the Ottoman State. I believe that this is important for the difference between reform and revolution to be grasped." (T4). "The rebellions that broke out during the trials of the multi-party regime should be added." (T10). "Where are we going to give start this course? Did dress code innovation only begin with the Republic? Where will we put Mahmut II's innovations? Therefore, topic integrity should be ensured. All this should not be left to the personal opinion and own world of the teacher. It should take its place in curricula and textbooks." (T11). "Especially caught my attention that since there are too many learning outcomes in the revolution history course, I think the removals about the topics of the Atatürk period were too much. For this reason, I think that these should be reintroduced." (T12). "The importance is given to rural development and Village Institutes." (T16). "The last period of the Ottoman State, starting from the beginning of the XIX. century to the mid-XX. century." (T17). "The rebellions that prevented the transition to the multi-party period should be added to the content again." (T20). "For example, if capitulation is to be told, I would like its historical background to be briefly explained. Because the revolution history is not separate from the Ottoman history, and thus both the background can be provided, and the target can easily be built." (T25).

The teachers who expressed their opinions about adding a topic drew attention to 3 points. These were: (1) Including the topics of Turkish history of modernization into the curriculum to ensure the integrity of the topics, (2) the topics of preventing the transition to multi-party political life that existed in the 1981 (MEB, 1981), and 2010 (MEB, 2010) curricula, the Sheikh Said Rebellion, and the Menemen/Kubilay Incident, be added again in the 2018 curriculum, and (3) from the rural development to the establishment of heavy

industry in the Atatürk Period (1923-1938) and their impact on the country's economy is needed to be given more place. Furthermore, together with the addition of the topics related to the determination of the content, three teachers (T4, T11, T17) drew attention to where the boundaries of the course should start.

On the topics that should be removed from the content, 9 teachers briefly stated that there were no topics needing to be removed by responding "no," "not now," "not," and 5 teachers did not answer. Instead of removing a specific topic, 2 teachers explained that the content could be simplified, and the number of topics could be reduced for vocational high schools. Additionally, 9 teachers stated that the following topics could be excluded from the curriculum's content. Some of the opinions are as follows: "I think that the Cold War and Softening Period, and topics after them can be removed in the Revolution History course in 12th grade, or the number of learning outcomes in these topics should be made less." (T12). "The Cold War Period." (T13). "If the units after the topics of World War II and its effects in Turkey and the world are removed, the period of 1914-1945 could be taught in a more comprehensive and detailed way so that more permanent learning will take place." (T14). "The topics after 1960 should be removed." (T20). "The topics after 1980." (T21). "The topics of the contemporary world existing in the T.C. [Turkish Republic] revolution history." (T25).

When examining the topics that the teachers stated that should be removed, it is seen that teachers' responses, such as "The topics after 1960 should be removed," "The topics after 1980," and "The topics of the contemporary world existing in the T.C. [Turkish Republic] revolution history" are about the borders of the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course. One of the teachers thinking some topics should be removed (T11) indicated that not each topic from the recent history should not be included in the curriculum, especially the topics of the 8th unit could be dealt with at the university level.

In determining the content, the teachers were also asked about their ideas regarding the newly added units and topics in the curriculum. 2 teachers said they had no idea and gave an irrelevant answer, 2 did not give any answer, and 11 teachers had favorable opinions about the newly added topics and units. Some of these responses were as follows: "The addition of current topics has been good." (T2). "I find it very successful that some of the Contemporary Turkish and World History course topics have been added to the curriculum... These added topics need to be compatible and integrated with the exam topics." (T4). "It has been better for understanding recent history." (T9). "I find it favorable for relating the history topics with the recent history." (T19). It is seen that one teacher expressed a favorable opinion by talking about the new topics and concepts added to the existing units in the 1981 and 2010 curricula rather than the units added for the first time. "It is sound to mention the Kut al-Amara Victory in the Iraqi Front and the Defense of Medina. It is very nice to emphasize those who contributed in different ways to the National Struggle period... It is good to touch on the general characteristics and political effects of fascism, Nazism, communism, socialism, liberalism, and capitalism." (T11).

Ten teachers who presented unfavorable opinions about the newly added topics to the curriculum explained the reasons as being that the course's time was insufficient, the topics did not attract students' attention, or too many topics were added. Some of these responses are as follows: "They do not attract the attention of the student." (T13). "The scope of the new curriculum of T.C. [Turkish Republic] Revolution History and Kemalism course has been expanded by increasing the topics and adding the ÇTDT [Contemporary Turkish and World History] course units as common topics. This situation makes the teaching of the course difficult, and the units have to be passed quickly. Especially, not enough time

can be allocated to the topics, such as the National Struggle and Atatürk's principles and reforms, which are the main core of the course." (T14). "A bit much." (T15). "Newly added topics have taken the course away from its nature." (T20). Two teachers (T18, T25) who expressed unfavorable opinions about the newly added topics drew attention to the difficulty of providing objectivity, especially on topics related to very recent history.

In the answers to the 1st, 2nd, and 4th questions examined within determining the content of the curriculum, it is seen that the teachers responded without drawing specific attention to the phenomena, such as the relationship of the content with the objectives, its suitability for student level, validity, reliability, scientific nature, economy, and self-sufficiency. The phenomena such as linking topics and their comprehension, relating to life in terms of gaining national and spiritual values, or meeting student needs are mentioned implicitly and to a limited extent. Another significant point in this section was the explanations of some of the teachers regarding drawing the boundaries of the course, that is, where the topics should start and where they should end. Some of the teachers expressed their ideas about the scope of the course considering the beginning of the course (T4, T11, T17), and some of them about the end of the course (T11, T14, T17, T20, T21, T25).

Another point considered regarding the determination of the content was the unit analysis. For this purpose, teachers were asked to state their opinions about whether the time allocated for the units and learning outcomes was sufficient. 15 of the 22 teachers who answered the question stated that the time was insufficient. One of these teachers stated that the duration of the course hours should be increased as follows: "Two hours per week are really short for the teaching of this course and planning should be at least 4 hours." (T14). Furthermore, some teachers who think that the time is insufficient also commented on the imbalance in the number of learning outcomes and the distribution of time, and the lack of time in general. 7 teachers who answered this question stated that the time allocated for the units and learning outcomes was sufficient. However, 3 of these teachers stated that the time distribution was wrong, even though the time was sufficient. The teachers' responses are in the form of a holistic evaluation, and it is seen that they do not evaluate the duration of lesson hours determined for each unit and learning outcomes by giving specific examples.

The 3rd question in this section was about the arrangement of the content and aimed to determine the teachers' ideas about the distribution, balance, integration, and sequence of the topics in the new curriculum. The content's arrangement is as important as its selection and is based on the organization in line with psychological principles for the sequence of the topics to be taught in time, the distribution of the topics, the balance, and their relationship with each other. For example, linking all kinds of knowledge and experience in the curriculum, using what is learned in one lesson in another lesson, the effect of new additions or removals on the existing structure, and ordering from simple to complex, from concrete to abstract, from easy to difficult by taking into account the level of development of the learners are related to this part.

Of the 23 teachers who answered this question, 14 had favorable opinions on the arrangement of the curriculum content. These teachers evaluated the relevant issues holistically and gave the following answers, briefly: "appropriate," "very good," "favorable," and "no problem." On the other hand, 9 teachers had unfavorable opinions on the arrangement of the curriculum's content and stated what these negative aspects were in their explanations. In these statements, mostly the "chronology" and the issues related to the new topics within the scope of the "Contemporary Turkish and World History" course

draw attention. Some opinions are as follows: “I think it is necessary to arrange the events in chronological order.” (T5). “Attention should be paid to the chronology; this situation is also reflected in the books.” (T11). “Starting from the 4th Unit, which is “Turkey and the World in the interwar period,” almost the same topics are taught with the topics of ÇTDT [Contemporary Turkish and World History], and it is repeated.” (T14). “The events and phenomena should be ordered according to their historical flow.” (T17). “Since the topics in the textbook are thematic, the order is problematic... There is a linking problem, it is due to including too much content.” (T25).

In this section, which is about dealing with the content, teachers were expected to evaluate the chosen and organized content within the framework of qualifications and skills specific to the field, values, and competencies. 21 teachers answered this question, and 13 teachers briefly described dealing with the content within the framework of qualifications and skills specific to the field, values, and competencies as “good,” “there is no problem,” “appropriate,” and “it is linked with the learning outcomes.” In this question, 5 teachers stated the detail in dealing with the content and their unfavorable opinions on strengthening it further. One of these teachers explains the effect of the content in his negative approach as follows: “Because the topics are covered in a short time and without going into details, I have to state that there are some points that we lacked in developing adequate analysis, synthesis, evaluation and interpretation skills in our students.” (T14). On the other hand, 3 teachers emphasize the importance of putting the skills, qualifications, competencies, and values specified in the curriculum into practice for the process of gaining students: “When the program is examined overall, it is observed that it has a structure associated with daily life. However, if the teacher does not present his/her skills and abilities to the students in his classes at this stage, the practicality of the curriculum in this context will be disputable.” (T4). “Understanding the skills, including accessible values, and applying them to life is clearer.” (T9). “The applicability is more important than their existence. I think they exist, but they cannot be implemented.” (T25).

These teacher statements about dealing with the content mostly show that although they did not specifically refer to the qualifications and skills specific to the field, values and competencies, they took into account the emphasis in the curriculum, and also showed that some of them had concerns about its applicability.

Opinions of Teachers on the Instructional Methods in the Curriculum

In the question about the “instructional methods,” teachers were asked to explain which instructional methodologies and techniques the new curriculum encourages using. While the teachers were answering this question, they stated that more than one instructional method could be used together in revolution history instruction based on the new curriculum, traditional and alternative methods could even be used together. Some examples of teachers stating that more than one method can be used together are: “Direct teaching, question-answer and discussion.” (T14), “Examination, research, analysis” (T16), “Expression, research, on-site learning.” (T17), and “Discovery, induction, the student's discovery of knowledge.” (T23). Among these methods, while 10 teachers clearly stated that they turned to the “direct teaching” method, 3 teachers indirectly mentioned the use of the traditional teacher-centered direct teaching method in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course by expressions such as “shortage of duration and the topics being too many and detailed,” “intense information overload,” and “teacher-centered.”

In their explanations, the teachers mentioned question-answer, research, learning by discovery, dialogue, inquiry, case study, discussion, role-play, brainstorming, examination,

analysis, reasoning, interpretation, induction, association, on-site learning methods and techniques, and what students have expected directly or indirectly in the instructional process. 1 teacher (T24) indirectly mentioned what students were expected with a “student-centered” statement.

“Question-answer” is the interactive technique most mentioned by the teachers (10 teachers). Similarly, the “research” method is the second most discussed method among the methods and techniques (5 teachers). In addition to these methods, although mentioned much less (2 teachers), using students’ questioning and critical skills in the instructional process is mentioned. In the explanations of the teachers, as well as the use of methods, techniques, and skills in the activities of the instructional process, a few of them (4 teachers) emphasizing the use of materials draws attention. These materials are clearly stated both as “pictures, maps and videos” and “visual and audio” materials.

Teachers emphasized student activities based on the student-centered and constructivist approach making students active, and discovering learning, and drew attention to the support of instruction with technology, reading texts, and biographies. The teachers’ approaches to the instructional process while implementing the curriculum are as follows: “Teaching the topics certainly via textbook and being followed on EBA [Educational Informatics Network].” (T3).

“I aim to make my students equipped about the Kemalism topic by using more additional resources.” (T5). “I pay attention to the topics that may arise in the exams. I try to draw attention to the Atatürk’s life, the War of Independence and what he did after it, and the importance of him.” (T8). “I teach by completing the missing topics by making students take notes.” (T10). “Because history is an abstract field, I especially try to concretize the topics with examples more. In this way, I think the student can clarify the topics more.” (T12). “Implementing the activities.” (T16).

In the instructional process, it is seen that teachers’ approaches towards the textbook, additional resources, materials in the EBA, using concrete examples, emphasis on daily life, taking notes, and implementing the activities. Teachers considered student participation when implementing methods. While teachers mentioned the methodological issues in their responses, they also touched on the relationship between objectives, content, and instructional methods. Chronological order, timelines, newspapers, worksheets, biographies and anecdotes of important figures, stories, autobiographies, virtual trips to Anıtkabir, museums, battlefields, excerpts from sources and opinions, poetry, and apothegm which are mentioned in the implementation of the curriculum, are also important for historical thinking skills and specified in some of the objectives and for textbook, authors were pointed limitedly by teachers to be used in this process. Without stating the observation, examination, analysis, and questioning methods emphasized in the curriculum, the effects of using visual and auditory materials on students’ historical thinking skills, and when and for what purpose they would be used in the lessons, they were mentioned for this process in a general manner.

Opinions of Teachers on Evaluation in the Curriculum

In the question about the “evaluation” component of the curriculum, teachers were asked to explain what kind of methodologies and techniques the new curriculum encouraged using in the evaluation process. As in the answers about the instructional methods, in this part, the teachers reported using more than one method and technique together. Some of these expressions are as follows: “Classical [open-ended], true-false, fill-in-the-blank and test.” (T9). “Oral examination, written examination, multiple-choice,

question-answer, role play, discussion.” (T12). “The scope of the topics being wide and detailed brings the test techniques to the fore. Multiple choice, T-F [True-False], matching test questions provide more content validity; besides them, 1-2 open-ended classical questions could be added.” (T14). “Open-ended questions and discussion.” (T23).

When the evaluation phenomena mutually referred to in secondary education programs (both in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course and other courses) are considered, teachers point to variety in evaluation. By using traditional assessment methods with the terms “classical, classical written examination, written examination” (4 teachers), “test” (4 teachers), and “oral examination” (1 teacher), the teachers implicitly stated the use of open-ended and multiple-choice questions for evaluation. In addition, they explicitly mentioned the use of the product- or result-oriented questions as short-answer, multiple-choice, fill-in-the-blank, true-false, and open-ended questions (7 teachers).

Among the answers of the teachers to this question, it is also seen that there were alternative assessments. For example, they expressed using teaching methods, such as research, discussion, and role play in the evaluation, and they indirectly drew attention to process-oriented evaluation (2 teachers). Some teachers who participated in the research drew attention to alternative assessment methods that are performance-based, measure whether skills are gained, consider individual differences, and emphasize variety in evaluation (4 teachers). Examples of these teachers’ statements are “With a style not drawing definite boundaries, but guiding.” (T15) and “By making multidimensional, measurement and evaluation processes should be able to reach all students.” (T19).

These statements also show that the evaluation is in harmony with the educational process and that the relation of instructional methods used in this process and the methods used for evaluation with each other. In her answer to the question, one of the teachers who participated in the study criticized the fact that this part was left to teachers by not being included concrete examples in the curriculum, and she stated the necessity of in-service training for the evaluation dimension of the pedagogical content knowledge of history teachers regarding this course: “The fact that concrete examples are not included in assessment and evaluation reveals a technique that is left to the skills of the teachers. In this regard, to train better equipped teachers, it is needed that in-service training seminars should be given, and necessary training work should be carried out.” (T4).

Unlike the other teachers, 1 teacher participating in the research expressed the use of questions supported by visual elements, as recommended for textbook authors in the curriculum, and 1 teacher did not answer at all. In the implementation of the program, about the evaluation 1 teacher explained he gave attention “To answer the questions for unit evaluation.” (T16), and he drew attention to the evaluation issues in the textbooks written in line with the curriculum by “There should be more examples of questions for analytical thinking.”

Overall Opinions of the Curriculum

Compared to the previous curricula, 12 of the 25 teachers gave “favorable” answers, indicating that they found the new program better, and 13 teachers gave unfavorable answers. In these responses, compared to previous curricula, teachers drew attention to the favorable features relating to topic variety, usefulness, clarity, and simplicity. On the other hand, teachers who gave unfavorable answers stated that because of the number of topics, the content became superficial and that the time was insufficient.

Regarding the curriculum's strengths, 6 out of 25 teachers gave either unfavorable answers stating it did not have any strengths, or they provided irrelevant answers not indicating any strengths. Most of these teachers drew attention to methodological issues for their strengths. Regarding the weaknesses of the curriculum, 1 teacher did not respond, 3 teachers stated that there were no weaknesses, and 1 teacher gave an irrelevant answer. On the other hand, 20 teachers responded to the weaknesses of the curriculum by focusing primarily on the content. It is seen that the teachers' explanations focus on a large number of topics and the period they covered in determining the content. Some teachers started the imbalance between the learning outcomes and the course duration and the relationship between the content and the objectives. Teachers described the insufficient course duration allotted to teach the content as one of the curriculum's weak points. In addition, regarding the arrangement of the content, teachers mentioned the thematic nature of the topics and the limitation in chronology. Other than the components of the curriculum, some teachers explained negative experiences they encountered while implementing the new curriculum by expressions such as the limitations of the theory in practice, students being exam-oriented, and different student cohorts.

Regarding the other opinions and suggestions on the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum, 21 teachers gave answers. The responses of 6 teachers show that, together with the statements expressing their satisfaction with the curriculum, there is nothing more to be added. The expressions that 15 teachers want to add are mostly those that have been previously mentioned and can be grouped into 4 categories: The opinions about learning outcomes-the shortage of the course duration, opinions about its rearrangement; views on learning outcomes, topics, and scope of the content; opinions about the textbooks prepared within the framework of the curriculum; and other opinions.

Conclusion

In this research, the answers given by 25 teachers to 18 open-ended questions revealed the fulfillment of the curriculum within the scope of objectives, content, instructional methods, and evaluation components, and the following results were obtained.

According to the teachers, the duration of the curriculum's weekly course hours limits the fulfillment of course goals and learning outcomes, depth of content presentation, and used instructional methodologies. Most of the teachers who participated in the research found that the 2-hour weekly course duration for the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course and the 72-hour yearly total was insufficient. They stated that this limited duration negatively affected their teaching within the scope of the course. When evaluated within the scope of the program components, it is seen that the objectives, content, and instructional methods were affected by this situation. Although teachers believed that the goals were well-defined, they experienced problems, such as time constraints in teaching goals to students; when teachers evaluated the scope and quantity of learning outcomes, the duration of course hours was insufficient because the learning outcomes were too much for the duration of the course hours; and they tended to use the direct teaching method during instruction due to these time constraints. For these reasons, they recommend increasing the duration of course hours to 3 or 4 hours per week. This result is similar to the previous opinions of teachers regarding the weekly course hours in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism courses at the elementary and

secondary education levels (Sunay and Taşgın, 2020; Şimşek and Güler, 2013; Tangülü et al., 2014; TTKB, 2020). Similarly, pre-service teachers who are educated for being history teachers at the university mostly draw attention to the fact that 2 hours per week is insufficient for the Atatürk's Principles and Revolution History course given in higher education, and the duration should be increased (Akbaba, Demirtaş, Birbudak and Kılcan, 2014). In this study, it is seen that the duration of course hours is an important variable that limits the fulfillment of the curriculum.

Teachers have mainly favorable opinions about the objectives component of the curriculum. However, they also point out some unfavorable situations limiting the achievement of the objectives. The teachers who participated in the research had mainly favorable opinions that the goals are appropriate, the learning outcome statements, and their explanations are clear, and the learning outcomes are appropriate with Bloom's taxonomy. Teachers think that the course goals are favorable generally for reflecting national history, national identity, and national values. Except for the teachers who explained that the scope and quantity of the learning outcomes of the curriculum were sufficient, the teachers who expressed insufficiency regarding the learning outcomes thought that some topics should be covered more in the course content by emphasizing the relationship between learning outcomes and content mostly, and they drew attention to the imbalance of learning outcomes among topics and the lack of reference to the topics' historical background. Similar to the findings in the literature (TTKB, 2020), the majority of teachers in this study found the learning outcomes in the curriculum are clear. A small number of teachers who did not find them clearly stated that general and stereotyped expressions written in long sentences limit the clarity of the learning outcomes. Teachers found the explanations of the learning outcomes as well as the learning outcomes to be generally clear. These teachers, who did not find the learning outcome explanations clear, drew attention to the unclarity of the limitations and warnings and also the targeted student group similar to the clarity of the learning outcomes. In addition, they stated that the learning outcomes and their explanations should vary according to the different types of schools in which the students are educated. In this regard, the teacher who thought that teachers with over 15 years of professional experience have problems with the explanations of the learning outcomes and that they should be stated more clearly points to pedagogical content knowledge.

The teachers did not mention the course goals' consideration of the cognitive, affective, and psychomotor domains and their coverage of the specific objectives of the course, and also their direct effects on the content, instructional methods, and evaluation. Similarly, there were no explanations stating together in which domains all 33 learning outcomes in the curriculum (MEB, 2018) were nor at what levels they were, from simple to complex. The fact that some of the teachers stated Bloom's taxonomy domains of the learning outcomes and mentioned the levels of some of them indicates that they evaluated the domains and levels as disconnected from each other.

Teachers draw attention to the borders of the course, newly added topics, and chronology in the determination, organization, and dealing with the content. Regarding the topics that should be added and removed in the determined content, the teachers considered the borders of the beginning and ending topics of the course. In this research, some of the teachers said that there were no topics that should be added or removed from the existing content in the new curriculum. However, expressions of some of them on

starting the course with the topics of Turkish modernization history and removing topics such as those after 1960, 1980, and contemporary Turkish and world history also indicated the uncertainty about the boundaries of the end topics of the course. Although it is possible to include the topics of recent history academically, it is not meant to include them in the secondary education curriculum because the very recent history is in still development, its conclusions have not emerged exactly, and questioning is at the forefront rather than seeking an answer (Acun, 2012). In this context, it is seen that the starting and ending points of the course are issues that need to be clarified with their reasons. In addition, the teachers' justification for the topics they believe should be added are to ensure the linking and integrity among the topics and to be able to include details in the existing content of the topics that need to be removed.

Teachers showed favorable and unfavorable opinions about the new topics and units added to the curriculum for several reasons. Some of the teachers in the study found the newly added topics and units positive for reasons such as being up-to-date and being recent history. In addition to this, it is seen that the actuality phenomenon was discussed not in the form of updating the existing content with new information, but in the form of expanding the content by newly added topics and concepts to the existing units in the 1981 (MEB, 1981) and 2010 (MEB, 2010) curricula. In this case, it is seen that teachers' expressions of current issues are interpreted differently, such as "historically newer" and "making additions to content." On the other hand, linking the course topics with current life can be considered as relating the events in the Republic's history with the present and explaining the benefits provided to the present day (Yılmaz, 2005). The reasons such as the time allocated to the course are insufficient due to the newly added topics and units, not attracting students' attention, adding too many topics, and difficulty in providing objectivity cause teachers to approach these issues negatively. Although the number of learning outcomes in the new curriculum is reduced, when the topics are added to the curriculum for the first time in line with the new learning outcomes, the content and the duration of the course hours are considered together, it could be said that they are limiting for the teachers. Similarly, in the study of Sunay and Taşgın (2020), teachers thought that post-World War II topics caused a lack of time. In this context, it can be ensured that the topics in the 7th and 8th units, which are newly added to the 2018 curriculum, are associated with Atatürk's principles and reforms.

Although the teachers stated that more than one teaching method could be used in the instructional process, they generally use direct teaching. Most of the teachers expressed that they mentioned what was expected from students directly or indirectly in the instructional process by stating they used more than one method and technique in teaching. This situation is important for pedagogical content knowledge, which determines which method and how teachers will use it in a particular topic according to learning outcomes. However, although the teachers explained that traditional and alternative methods could be used together, they stated that they turned to the direct teaching method and generally used it when teaching due to the insufficient duration of course hours specified in the curriculum and the excessive number of topics. These findings are similar to the findings that the most used methods in teaching revolution history are direct teaching, discussion, and question-answer (Sunay and Taşgın, 2020). Some methods and techniques regarding the implementation of the curriculum, where and for what purpose they will be used (for example, as an introductory activity at the beginning of the lesson, as support for conceptual

understanding and relating during the lesson, or as a reinforcement for learning or improving thinking skills at the end of the lesson), the variables such as reinforcement, hints in the instructional process, and appropriateness of mentioned methods to objectives, student level, timing, and cost were not mentioned.

The teachers point out variety in evaluation, and they prefer process-oriented alternative assessment approaches together with result-oriented methods and tools in the evaluation process. While teachers explained the use of written and oral examinations mainly in which result-oriented, short-answer, multiple-choice, fill-in-the-blank, true-false, and open-ended questions were used, they also pointed to variety for evaluation by using more than one result and process-oriented techniques and methods together, as in the instructional process. In the teachers' statements, no opinion was expressed about the compatibility of the assessment with the learning outcomes and its appropriateness with technical and academic standards. In addition, the necessity of in-service training was expressed for the evaluation dimension of the pedagogical content knowledge of history teachers of this course by criticizing that there were no concrete examples of evaluation included in the curriculum and that this part was left to teachers.

While teachers mention mainly methodological phenomena in the strengths of the curriculum, they make explanations focusing on the content component in comparison of the curriculum with the previous ones and on the weakness of the curriculum. In Şimşek and Güler's (2013) study, history teachers drew attention that the problems experienced in teaching the revolution history at the high school level are curriculum-oriented. In this research, teachers pointed to student-centered activities that make students active in the instructional process of the curriculum as one of the strengths of the curriculum. In addition, compared to previous curricula, the curriculum was explained by teachers as being better due to the variety of topics, usefulness, clarity, and simplicity. However, the multiplicity of the topics, the superficial nature of the content, the imbalance of learning outcomes-time, the inadequacy of the duration of course hours in the teaching of the content and the chronological limitation of the thematic nature of the topics were described as unfavorable features. In this study, the opinions of teachers who had unfavorable opinions based on their reasons about chronology in the arrangement of the content are similar to the opinion that the chronological approach is more appropriate, by half of the history teachers who participated in Turan's (2018) study. Additionally, the limitations of the theory in practice, students being exam-oriented, and the situations of different student cohorts were also stated as unfavorable reflections on the practice by the teachers.

The results of the study suggest that consideration of the various situations such as the inability to go into detail on the topics due to the broad scope of the content and teachers' tendency to traditional teaching methods due to the multiplicity of newly added units and topics is important in the determination, arrangement and dealing with the content the curriculum developers. Especially due to the reason about the insufficient duration of the course hours, consideration of the relevant content and time balance, the student interests and needs, and where the topics will begin and end in a period without entering the field of another course by drawing the boundaries of the course according to its own main goals and philosophy, is important for the fulfillment of the objectives of the course. In addition, for students to better understand the topics, it the necessity of; to start the course with the reform movements in the last period of the Ottoman Empire and provide background related to the developments in the National Struggle and the Republic

Period by adding the topics of Turkish modernization history to the course, and putting relations among the topics, are the other points that could be considered by the program developers within the scope of the objectives-content relationship.

In the instructional process and evaluation, it is important to present some field-specific examples of methods, techniques, materials and questions. With the awareness of history and educational responsibility, teachers should not depend on books that have the task of reflecting the curriculum; it should be provided that they can lead students to think, research, and discuss the historical concepts by suggesting to them devices such as publications, movies, etc. they found useful in reflecting the sense of history (Özbaran, 1992). For this reason, it is thought that presenting concrete examples for teachers in the curriculum aligned with the learning outcomes or topics will be beneficial for improving teachers' pedagogical content knowledge as well as they could be effective for encouraging the use of process-oriented alternative methods.

The opinions of the teachers about the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum put forward the themes such as how well the curriculum is understood by the teachers, how much the differences from the previous curricula are taken into account, and to what degree the innovations in the curriculum are assimilated as well as revealing their thoughts, feedback, and suggestions about the curriculum. It can be said that the teachers' explanations are limited in theoretically dealing with the components of the new curriculum and are primarily focused on their experiences in practice. This situation indicates teachers' pedagogical content knowledge. Emphasizing the aspects of the new curriculum that differ from the previous curricula with in-service training, explaining the reasons for the need for innovations and revisions in the curriculum, and presenting more concrete examples of methods and materials that might be found as theoretical for teachers during the implementation of the curriculum may be more beneficial for teachers in terms of better understanding, assimilating, and implementing the curriculum features. In addition, in the relevant teacher training programs, prospective teachers' pedagogical content knowledge of revolution history can be strengthened with micro-teaching based on all the curriculum components.

History education researchers can investigate the curriculum components and the relationships among them in more detail within specific cases of the revolution history context, and the findings can be considered in the later curriculum development processes.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there is no conflict of interest.

References

- Acun, F. (2012). Yakın dönem tarihinin ortaöğretimde öğretimi: Problem ve öneriler. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 32-55.
- Akbaba, B. (2008), Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*, 1(2), 177-197.

- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Aktaş, Ö. (2020). Ortaöğretim tarih öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 64, 69-80.
- Aktekin, S., & Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 194, 253-268.
- Bal, M. S. (2011). Türkiyede tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371 – 387.
- Baykara, T. (1981). *Türk devrim tarihi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çençen, N., & Akça Berk, N. (2014). Ortaöğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar –Hacettepe Üniversitesi örneği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Emiroğlu, G. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders konularının öğretiminde karşılaşılan bazı problemler ve çözüme yönelik tavsiyeler. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s.155-161). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2000). *How to design & evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Kaymakçı, S., & Er, H. (2009). Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihî Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 2(2), 80-96.
- Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z., & Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-137.
- Kılınçkaya, M. D. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde öğrencilerin sınav kaygıları ile başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 235-243.

- Metin, B., & Öz, M. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1981). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 76, Karar Tarihi: 27/04/1981, *Tebliğler Dergisi*, 44(2087), 205-210.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 228, Karar Tarihi: 10/12/2010, *Tebliğler Dergisi*, 73(2639-EK), 1822.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 68, Karar Tarihi: 17/07/2017, *Tebliğler Dergisi*, 80(2718-EK), 1606.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 45, Karar Tarihi: 19/01/2018, *Tebliğler Dergisi*, 81(2726), 1794.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. *Millî Eğitim Bakanlığı*. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihî filmlerin değer eğitiminde kullanımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3076-3099.
- Öztürk, C. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 51-57). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sadık Yılmaz, H., & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 320-344.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Sertkaya, Ö. (2005). İlköğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimindeki sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 263-265). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sever, A. (2017). *2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (Samsun örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sunay, C., & Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 315-334.
- Şimşek, A. (2016). Taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.

- Şimşek, A. (2017). 2017 Taslak tarih 9-10-11, türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.
- 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.
- Tangülü, Z., Tosun, A., & Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*, <https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf>
- Turan, İ. (2018). Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (10-12 Mayıs). A. Şimşek, S. Kaymakçı & İ. Turan (Edt.), Tam Metin Bildiriler (s. 603-614), İstanbul.
- Yelbaş, S. (2011). *11. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışları ve bu yanlışların nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 181-190.
- Yılmaz, M. (2005). İlk, orta ve yüksek öğretimde inkılap tarihi dersleri (amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutu). M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 25-42). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yılmaz, M. (2006). Açış konuşmaları. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* (s. 3-6). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Appendices

Appendix 1. Questions in the Questionnaire Form

I- General Issues

1. When compared to previous curricula, what are your overall ideas about the new curriculum?
2. According to you, what are the top strengths of the new curriculum? Please explain.
3. According to you, what are the top weaknesses of the new curriculum? Please explain.
4. In the implementation of the new curriculum, what do you pay attention to? What are your recommendations in this regard?

II- Components of the Curriculum

A- Objectives

1. What are your ideas about the goals of the new curriculum?
2. What are your opinions on the scope and quantity of the learning outcomes in the new curriculum?
3. What are your opinions on the clarity of the learning outcome statements in the new curriculum?
4. What are your opinions on the learning outcomes in the cognitive, affective, and psychomotor domains in the new curriculum?
5. What are your opinions on the explanations (e.g., limitations, warnings, etc.) of learning outcomes in the new curriculum?

B- Content

1. Are there any topics that should be added to the content of the curriculum? Please explain.
2. Are there any topics that should be removed from the content of the curriculum? Please explain.
3. What are your ideas about the distribution, balance, integration, and sequence of the topics in the new curriculum?
4. What are your ideas about the newly added units/topics to the curriculum?
5. What are your opinions on how skills specific to the field, values, and competencies existed in the new curriculum?
6. What are your opinions on the adequacy of the time allocated both for the units and the learning outcomes?

C- Instructional Methods

1. According to you, which instructional methodologies and techniques does the curriculum encourage using? Please explain.

D- Measurement-Evaluation

1. According to you, what kind of methodologies and techniques does the curriculum encourage using for evaluation? Please explain.

III- Other Issues


1. Other than responses to the above questions, what are your opinions and suggestions about the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum?

Appendix 2. The Coding Table for the Analysis of Teacher Opinions

COMPONENTS	THEMES	Questions in the Questionnaire Form	
Objectives	1. Goals of the curriculum	II- A- Objectives, 1	
	2. Characteristics wanted students being gained (structure, scope and the domains of the learning outcomes)		
	a. Scope and the quantity of the learning outcomes	II- A- Objectives, 2	
	b. Clarity of the learning outcomes	II- A- Objectives, 3	
	c. Domains and levels of Bloom Taxonomy	II- A- Objectives, 4	
	d. Explanations of the learning outcomes	II- A- Objectives, 5	
Content	3. Determining the content (scope)		
	a. Features of the topics to be taught (relationship with the objectives, suitability for student level, validity, reliability, actuality, scientific nature, meeting student needs, economy, relating to life, and self-sufficiency)	II- B- Content, 1 II- B- Content, 2 II- B- Content, 4	I- General Issues (1, 2, 3, 4)
	b. Unit analysis (topics-time)	II- B- Content, 6	
	4. Arrangement of the content (balance, integration, and sequence)	II- B- Content, 3	III- Other Issues, 1
	5. Dealing with the content (qualifications and skills specific to the field, values, and competencies)	II- B- Content, 5	
Instructional Methods	6. Learning activities (introductory activities, activities during lesson, and activities at the end of lesson)		
	7. Theories of learning and instructional approaches (methods and techniques)	II- C- Instructional Methods, 1	
	8. Variables of instruction (reinforcement, hint, feedback/improvement, and student participation)		
Evaluation	9. Measurement and evaluation in the curriculum	II- D- Measurement-Evaluation, 1	

This page left blank...

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri


Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe Üniversitesi, AİT Enstitüsü, E-posta: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	25.01.2022
Kabul Tarihi	17.05.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Kaynak Göster	Körhasan, A. (2022). 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 21-43. https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Etik Beyannamesi	Bu araştırma için etik ve uygulama izinleri alınmıştır (Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu, 23.02.2021; Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902).
Bilgi Notu	Bu makale "Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (2018)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri

Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe Üniversitesi, AİT Enstitüsü, E-posta: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Öz

İnkılap tarihi eğitimi araştırmaları öğretmen, öğrenci, öğretim programı, ders kitabı gibi önemli öğeleri ele almakta, mevcut durumu ortaya koyarak çözüm önerileri sunmaktadır. Bu araştırma, “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili görüşleri ve önerileri nelerdir?” araştırma sorusu doğrultusunda durum çalışması yöntemi ile 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının gerçekleştirilme durumunu incelemektedir. Bu kapsamda öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme temel unsurlarını kapsayan 18 açık uçlu sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. Anket, Çankırı ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren 25 tarih öğretmenine iki akademik dönemde çevrim içi olarak uygulanmıştır. Araştırmada haftalık ders saati süresinin programın uygulanmasında genel amaçlar ve kazanımların gerçekleştirilmesini, içeriğin sunumunda derinliği ve kullanılan öğretim yöntemlerini sınırladığı; öğretmenlerin hedeflerle ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte hedeflerin kazandırılmasını sınırlayıcı bazı olumsuz durumları işaret ettiği; öğretmenlerin içeriğin belirlenmesi, düzenlenmesi ve ele alınmasında dersin sınırlarına, yeni eklenen konulara ve kronolojiye dikkat çektiği; öğrenme-öğretme sürecinde birden çok öğretim yöntemi kullanılabileceği belirtilse de genellikle düz anlatım yönteminin kullanıldığı; değerlendirmede çeşitliliğin işaret edilerek geleneksel ve alternatif yaklaşımların birlikte tercih edildiği; öğretmenlerin programının güçlü yanlarında çoğunlukla metodolojik olgulara, önceki programlara kıyaslamalarında ve programın zayıf yanlarında ise içerik boyutu odaklı açıklamalar yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: tarih eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, öğretmen görüşleri

Giriş

Tarih öğretimi Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus devlet inşası sürecinde önemli bir işlev üstlenmiştir. Bu kapsamda devrim ilkelerine bağlı gençler yetiştirmek amacıyla yeni dersler ve öğretim programları hazırlanmıştır. Bu derslerin başında da inkılap tarihi gelmektedir. Tarihsel kimliğin bir parçası olarak ortaya çıkan “inkılap tarihi” düşüncesi, vatandaşlık

eğitiminin bir parçası olarak derse yüklenen doğal işlev ve Avrupa’da yükselen totaliter rejimlere ve diğer ideolojilere karşı Türk gençliğini koruma gayesi İnkılap Tarihi dersinin ortaya çıkmasındaki üç önemli neden olmuştur (Yılmaz, 2006).

Cumhuriyet’in ilk yıllarından bu yana inkılap tarihi ders adındaki değişiklikler gibi öğretim programlarında da düzenlemeler yapılmıştır. Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı en son 2018 yılında Talim ve Terbiye Kurulu 45 sayılı kararıyla değiştirilmiştir (MEB, 2018a). Bu kararla 2010 yılı 228 sayılı (MEB, 2010) ve 2017 yılı 68 sayılı (MEB, 2017) öğretim programı uygulamadan kaldırılarak yeni öğretim programı 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Türkiye’de tarih eğitiminde 1990’lı yıllardan bu yana sistematik araştırmalar yapılmaktadır (Safran, 2014). İlköğretimden yükseköğretime kadar tarih öğretiminde öğretmenler ile yapılan çalışmalar ayrı bir yere ve öneme sahiptir çünkü öğretmenler öğretimle ilgili öğrenci, öğretim programı, ders kitabı gibi eğitim ortamının en önemli paydaşlarıdır. Alandaki çalışmalar öğretmenlerin tarih öğretimi süresince yaşadıkları sorunları (Bal, 2011; Sadık Yılmaz ve Avcı, 2018; Yıldız, 2003), geliştirilen tarih dersi öğretim programları ve öğretmenlerin görüşlerini (Aktaş, 2020; Aktekin ve Ceylan, 2012; Turan, 2018; Şimşek, 2016, 2017), bununla birlikte öğretim programının öngördüğü öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme araç ve yöntemleri ile kullanmaya yönelik görüş ve yaklaşımlarını (Karakuş, 2020; Kaya, Güven, Akkuş ve Günal, 2013; Öztaş, 2017) ortaya koymaktadır. İnkılap tarihi öğretimi, yakın dönemler tarihinin bazı özel problemlerini ele almasından dolayı tarih öğretiminin bir parçasıdır (Yılmaz, 2005). İnkılap tarihi dersini ilk verenlerden olan Recep Peker’e göre “Türk ana inaniş istikametini gençlere aşlamak” ve buna uygun olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunu hazırlayan şartları ve Cumhuriyet’in temel fikirlerini incelemeyi amaçlayan inkılap tarihinin nasıl öğretileceği önemli bir konudur (Baykara, 1981; Kaymakçı ve Er, 2009). İnkılap tarihi öğretimini sağlayan öğretmenlere yönelik araştırmalar da bu ders kapsamında öğretim ile ilgili çok özel durumları ve sorunları yansıtmaktadır (Çençen ve Akça Berk, 2014; Doğaner, 2005; Emiroğlu, 2005; Metin ve Öz, 2019; Öztürk, 2005; Sertkaya, 2005; Sever, 2017; Sunay ve Taşgın, 2020; Şimşek ve Güler, 2013; Tangülü, Tosun ve Kocabıyık, 2014; TTKB, 2020). Mevcut araştırmalarda ele alınan öğretim değişkenlerinin birbiri ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenciler dersin kavramları ile zorluklar yaşayabilmekte (Yelbaş, 2011), bu zorluklar derse karşı tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal özellikler ile derse karşı yaklaşımlarını etkileyebilmektedir (Kılınçkaya, 2013). Bunun yanında derse ilişkin temel sorunlar dersin rejim dersi olarak görülmesi olabildiği gibi, ders kitabı, öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişim ve inanç düzeyleri ile ilgili de olabilmektedir (Akbaba, 2008). Ayrıca, yükseköğretimde bu derste öğrenci beklentilerinde ortaöğretim inkılap tarihi derslerinde konuların geleneksel yöntem ile doğrudan aktarım yapılması, araştırma, inceleme, gezi ve gözlem gibi yöntemlerin sınırlı kullanımının rolü olduğu ortaya konulmuştur (Doğaner, 2005). İnkılap tarihi öğretiminde ilgili öğretim seviyesindeki öğretim programı esasında öğrenciye hedefler doğrultusunda belirlenen içeriğin uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile sunulması istenilen düzeyde bilişsel, duyuşsal, psikomotor özelliklerle, alana özgü beceri ve yeterliklerin kazandırılması ve bunların uygun şekilde değerlendirilmesinde uygulayıcı rolü olan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, bu süreçte yaşanan zorlukların saptanması ve çözümlenmesi adına daha da önemli olmaktadır.

Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2012: 6). “Hedefler”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “değerlendirme” bir öğretim programının

dört temel unsurudur. Bu dört temel öge birbiri ile etkileşim halindedir ve biri hakkındaki karar diğerlerine bağlıdır. Buna göre bir öğretim programında “Ne yapılmadı?”, “Konu alanı neler içermelidir?”, “Hangi öğretim stratejileri, kaynakları ve aktiviteleri kullanılacaktır?” ve “Sonuçların değerlendirilmesinde hangi metot ve ölçüm araçları kullanılacaktır?” (Demirel, 2012: 53) sorularının cevaplanması esastır. Öğretim programları ile ilgili yapılan her bir değişiklik dersi veren öğretmenlerin derse yönelik hazırlığını ve öğretimini şekillendirmektedir. Bu araştırmanın, “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili görüşleri ve önerileri nelerdir?” araştırma sorusu ile mevcut durumun belirlenerek düzenlemelerin yapılabilmesi adına araştırmacılara, öğreticilere ve program geliştiricilere yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Durum çalışması yöntemi ile yürütülen bu çalışmada, 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının gerçekleştirilme durumu, Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modelinin ikinci boyutu ile programdan yararlananların (Demirel, 2012), yani programı kullanan ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerinin görüşleri alınarak incelenmektedir.

Durum çalışması “nitel veya nicel yaklaşımla” yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). “Çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül yorumunu” (s. 277) hedefleyen bu durum çalışması kendiliğinden oluşmuş doğal bir çevre içinde gerçekleştirilmiştir. Böylece, yeni öğretim programının uygulamadaki durumu, programı kullanan öğretmenlere odaklanılarak “durum analizi” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 249) ile nitel olarak araştırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Tanımlayıcı (betimleyici) nitel çalışmalarda kullanılacak veri toplama araçlarından biri de ankettir (Büyüköztürk vd., 2014: 248). Katılımcıların sorulara serbestçe cevap verebilmeleri, böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgi elde edilebilmesi için ankette açık uçlu sorular kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından öğretim programının dört unsurunu kapsayan ve açık uçlu 18 sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. İlk olarak 21 soru hazırlanmış, sorular inkılap tarihi/egitimi alanında bir uzman görüşü dikkate alınarak yeniden düzenlenerek 14 soruya indirilmiştir. Uzman görüşü yanlılığın giderilerek iç geçerliğin sağlanmasında en önemli olgulardandır. Bu sebeple 14 açık uçlu sorudan oluşan anket, uzman görüşü formu ile birlikte sosyal bilgiler/tarih eğitimi alanında 3 uzmana gönderilmiştir. Her bir uzman, uzman görüşü formunu dikkate alarak soruların kapsam ve görünüş geçerliğini soruların amaca uygunluğu, kapsamı, açıklık ve anlaşılabilirliği, yeniden düzenleme gereksinimi, ekleme ya da çıkarma gereksinimi, cevaplama süresinin uygunluğu (30-45 dakika) ve diğer durumlar açısından incelemiş ve dönütlerini araştırmacıya ilemiştir. Araştırmacı tüm dönütleri inceleyip gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra görüşleri alınan üç uzmandan birine 18 soru olarak son haline getirilen anket formunu

ve uzman görüşü formunu tekrar iletmiştir. Tekrar bir uzman tarafından incelenen 18 soruluk veri toplama aracının uygunluğuna dair görüşlerin alınmasıyla anket geçerliği sağlanmış ve son haline getirilmiştir.

Bilgisayar yoluyla anket uygulama son yıllarda tercih edilen bir yöntem olup (Büyüköztürk vd., 2014), farklı ortamlarda bulunan katılımcılara erişimi kolaylaştırmaktadır. Sorular internet sayfası üzerinden öğretmenlerin açıklamalarını sınırlandırmayacak şekilde elektronik ortama aktarılmış ve bir adres bağlantısı oluşturulmuştur. Bu araştırmada, uygulanan anket formundaki sorular Ek 1'deki gibi olup, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerine 2020-2021 bahar ve 2021-2022 güz olmak üzere iki akademik dönemde çevrim içi olarak uygulanmıştır.

Bu nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında alınan önlemler (Yıldırım ve Şimşek, 2005) şöyledir: (1) "Uzman incelemesi" ile araştırmada kullanılan soruların araştırılmak istenenle ve teknik olarak uygunluğunun sağlanmasına ve veri analizinde kodların uygunluğuna dair uzmanlardan dönütler alınması; verilerin dönemsel olup olmadığının teyidi için "uzun süreli etkileşim"le araştırma süresinin iki akademik dönem sürdürülerek verilerin doyuma ulaşana kadar alınması; öznel varsayımlar ya da veride yanlış anlaşılmanın önlenmesinde verilerden çıkarılan genel anlamların araştırmaya katılan bir katılımcı ile paylaşarak "katılımcı teyidi" inandırıcılık (iç geçerlik) kapsamında alınan önlemlerdir. (2) "Amaçsal örnekleme" ile çalışmaya tüm tarih öğretmenlerinin dâhil edilmeyerek, yalnızca Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren öğretmenler olarak özelleştirilmesi ve öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamaların "doğrudan alıntılarla verilmesi" sonuçların aktarılabilirliği (dış geçerlik) kapsamında alınan önlemlerdir. (3) Veri toplama sürecinde soruların çevrim içi sorulması ile elektronik olarak kayıt edilmesi sürecinin "katılımcılar için aynı şekilde olması" ve veri analizinin en başında araştırmacının "kodlamanın zamana ve kişiye göre değişmediğinin temini" tutarlık (iç güvenilirlik) kapsamında dikkate alınan önlemlerdir. (4) Elektronik olarak elde edilen "verilerin saklanması" ve araştırma sürecinin "detaylı bir şekilde tanımlanması" teyit/tekrar edilebilirlik (dış güvenilirlik) kapsamında alınan önlemlerdir.

Çalışma Grubu

Nitel yaklaşımla öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada örneklem, "amaçsal örneklem" ile belirlenmiştir. Araştırmada durum hakkında çeşitli bilgi sağlayacak maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş, böylece farklı okul türlerinde (özel, resmi), farklı lise türlerinde (genel lise, meslek lisesi, fen lisesi vb.), farklı bölgede (il, ilçe vb.) Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerine ulaşmak hedeflenmiştir. Genelleme amacı olmadan, örüntü ortaya çıkararak durumun daha geniş çerçevede betimlenmesi ile evren hakkında ipuçları sağlayacak (Büyüköztürk vd., 2014) şekilde çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmaya, Çankırı ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren 25 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %28'i (7 kişi) kadın, %72'si (18 kişi) erkektir. Öğretmenlerin büyük kısmını %64 (16 kişi) ile 15 yıl üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bunu %24 (6 kişi) ile 6-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler takip etmekte olup, 0-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin araştırmadaki oranı %12'dir (3 kişi).

Araştırma kapsamında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan araştırma "Etik İzni" alınmıştır (Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu, 23.02.2021). Etik izin alındıktan sonra MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve 12. sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerine anket uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden alınan Etik İzin Belgesi ve diğer ilgili ve gerekli belgelerle Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur ve "Uygulama İzni" (27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902) alınarak araştırmaya başlanmıştır. Katılımcılara, araştırma amacından bahsedilerek gönüllü katılım formu ile izinlerinin alınması, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri vurgulanması, araştırmada katılımcıların uygulanacak anket ile fiziksel, zihinsel ve psikolojik zarar görmeyeceği temin edilmesi ve katılımcılara ait bilgilerin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı belirtilmesi şeklinde etik olgular göz önünde bulundurulmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu olgular doğrultusunda, katılımcılar araştırma gönüllü katılım (onam) formunu elektronik ortamda onaylayarak araştırmaya katılmışlardır.

Veri Analizi

Her bir öğretmenin görüşlerini içeren veri Ö1 (Öğretmen 1), Ö2 (Öğretmen 2) ... Ö25 (Öğretmen 25) şekilde kodlanarak her öğretmen için veri dosyası oluşturulmuştur. Veri analizi için hazırlanan veri dosyaları "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik" olan içerik analizine tabi tutulmuştur (Büyüköztürk vd., 2014: 240). İçerik analizinde örneklem seçme, kategorileri geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısallaştırma basamakları izlenmiştir (Bailey, 1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Örneklem seçme basamağında 25 öğretmenin anket formundaki 18 soruya vermiş olduğu cevapların tamamı analize katılmıştır. Kategorileri geliştirme basamağında öğretim programının dört temel ögesi dikkate alınarak öğretmen görüşleri analizi kodlama çizelgesi oluşturulmuştur (Ek 2). Analiz birimini saptama basamağında öğretmenin bir soru için verdiği cevabın tamamı (kelime, söz öbeği, cümle, ya da bir paragraf) analiz birimi olarak analize katılmıştır. Son olarak sayısallaştırma basamağında öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan nitel bulgular yanında nicel bulgular (miktar) da ortaya konulmuştur. Böylece, öğretim programı ile ilgili görüşler belirlenerek programın uygulamadaki durumuna ilişkin bulgular betimsel olarak sunulmuştur.

Bulgular

Programın Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretim programının ilk unsuru olan "hedefler" kapsamındaki ilk soru 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının genel amacı ile ilgili görüşleri belirlemeye odaklanırken, diğer 4 soru öğretmenlerin kazanımların kapsamı ve miktarı, anlaşılabilirliği, Bloom Taksonomisi alanları ve düzeyleri ile kazanım ifadelerindeki sınırlama ve uyarı gibi açıklamalara dair görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. İlk olarak öğretmenlere "Yeni öğretim programın genel amaçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya 25 öğretmenin 17'si olumlu açıklama yaparken, 3 öğretmen "fikrim yok", "hiçbir düşüncem yok" şeklinde, 5 öğretmen ise

olumsuz yanıt vermiştir. Programın genel amaçlarıyla ilgili bildirilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir: “Öğrencilerin millî değerleri kavraması, yaşamlarına yansıtması ve millî bilinç kazanarak duyarlı vatandaşlar yetiştirme amaçlarını karşıladığını düşünüyorum.” (Ö4). “Olumlu. Tarihi olayları öğrenerek günü anlamalarına yönelik.” (Ö9). “Aslında amaçlar iyi belirlenmiş ancak bunları verebilmek için süre sıkıntısını azaltmak gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12). “Millî tarih, millî kimlik, ahlâklı, erdemli, disiplinli, vatansever ve vatanına bağlı gençlik yetiştirme açısından olumlu buluyorum.” (Ö19).

Olumlu görüş belirten öğretmenlerin genel olarak dersin genel amaçlarını millî tarih, millî kimlik ve millî değerleri yansıtması bakımından olumlu buldukları görülmektedir. Ancak görüşleri olumlu olsa da ders süresinin kısıtlı olmasının bu değerlerin öğrenciye kazandırılmasında sınırlılıklar oluşturduğu da 2 öğretmen tarafından ifade edilmektedir. Öğretmenlerin programın genel amaçlarına dair olumsuz görüşlerinden bazıları şöyledir: “Atatürkçü ve onun izinden yürüyen bir gençlik yetiştirilmesine yönelik ders amaçlarında kısaltmalar olması bakımından olumsuz.” (Ö20). “Amaçlar teoride kalmış, uygulaması yok.” (Ö21).

Öğretmenler 2018 programında dersin genel amaçlarıyla ilgili belirtilen, öğrenciye kazandırılması istenen tarih ve tarih metodolojisi bilgileri, tarihsel düşünme becerileri, tarih biliminin doğası, vatandaşlık tutum ve davranışları şekilde genel amaçlardan sınırlı şekilde bahsederek çoğunlukla bu amaçlara ilişkin olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarını belirtmişlerdir.

Bir diğer soruda öğretmenlere yeni öğretim programındaki kazanımların kapsamı ve miktarı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. 12 öğretmen kazanımların kapsamını ve miktarını yeterli bulurken, 6 öğretmen ise fazla olduğunu düşünmektedir. 4 öğretmen kazanımların kapsamı ve miktarını yetersiz bulurken, 1 öğretmen kapsam ve miktarda dengesizliği belirtmiş, 1 öğretmen yanıt vermemiş, 1 öğretmen ise ilgisiz cevap vermiştir.

Kazanımların kapsam ve miktarının yeterli olduğunu düşünen öğretmenler “iyi ve yeterli.” (Ö1), “2018 programında yer alan 33 kazanım bence yeterli.” (Ö11), “kazanımların kapsamı da miktarı da uygun.” (Ö15), “kazanım ve miktarı yeterli.” (Ö17) gibi kısa ifadelerden oluşan yanıtlar vermişlerdir. Buna karşın kazanım kapsam ve miktarını fazla bulan öğretmenler gerekçelerine değinerek açıklama yapmışlardır. Bunlardan bazıları şöyledir: “Ders saati süresine göre fazla.” (Ö2). “Kazanımlar çok fazla, haftalık iki saat yeterli gelmemektedir.” (Ö10). “12. sınıf İnkılap Tarihi dersi için çok fazla kazanımın olduğunu, bundan dolayı o kazanımları hepsinin verilmesinin imkânsız gibi bir şey olduğunu düşünüyorum.” (Ö12). “Kapsamın ve buna bağlı olarak kazanımların geniş olduğunu düşünüyorum. ÇTDT [Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] dersiyle ortak olan ünite konularının ve buna bağlı kazanımların Millî Mücadele, Genç Türkiye Cumhuriyeti, inkılaplar, Atatürkçülük konularına ve kazanımlarına odaklanılmasını zorlaştırdığını ifade etmek durumundayım.” (Ö14).

Bu açıklamalarda bazı öğretmenler kazanım sayısını ders saati ile kıyasladığında kazanım miktarının fazla olduğunu açıklarken, bazıları ise ders saati süresini belirtmeden bunun fazla oluşunu ifade etmiştir. Kazanım kapsam ve miktarının yetersiz olduğunu açıklayan öğretmenlerin bazılarının görüşleri ise şöyledir: “Millî Mücadele Kahramanlarına çok daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö4). “Yeterli değil. Özellikle Kurtuluş Savaşımızın hazırlık sürecine yeterince ağırlık verilmediğini ve Millî Mücadele hareketine

karşı İstanbul Hükümetinin tutumunu yeterince yansıtmadığını düşünüyorum.” (Ö5). “Bazı konulara daha ayrıntılı yer verilebilir. Kurtuluş Savaşı, Atatürk’ün Hayatı gibi.” (Ö8).

Kazanım kapsam ve miktarının yetersiz oluşunu dile getiren öğretmenler daha çok kazanım-içerik ilişkisine vurgu yaparak ders içeriğinde bazı konuların daha fazla ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Bu soruda 1 öğretmen ise kapsam ve miktarın bazı konularda fazla, bazılarında az oluşunu belirterek konulara göre dengesiz oluşuna dikkat çekmiş, ayrıca konuların tarihsel arka planına değinilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenin yanıtı şöyledir: “Denge yok maalesef, bazı konular aşırı fazla bazı konular çok az verilmiş. Mesela inkılap tarihinde fikir akımları konusu olması gerekiyordu, İttihat ve Terakki’nin daha ayrıntılı verilmesi gerekiyordu. Mustafa Kemal’in ilk katıldığı savaş Trablusgarp denip geçiyor askerlik hayatına dair. Trablusgarp Savaşı nedir daha detaylı anlatılabilirdi. Çocuktan analiz sentez yapılması isteniyorsa bunun için ön bilgi gerekiyor.” (Ö25).

Öğretmenlere yeni öğretim programındaki kazanımların anlaşılabilirliği ile kazanım açıklamaları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. 16 öğretmen öğretim programındaki kazanımların anlaşılır olduğunu, 11 öğretmen kazanım açıklamalarının kazanımların anlaşılabilirliğini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bazı yanıtlar “Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılır şekilde verilmiştir.” (Ö4), “Kazanım ifadelerine dair açıklamalar kazanımı anlamada olumlu etkisi vardır.” (Ö18) şeklindedir. 9 öğretmen ise kazanım anlaşılabilirliği ve açıklamaları ile ilgili “Daha anlaşılır olmalı. Bu konuda özellikle 15 yıl üzeri meslekte çalışanlar olarak problem yaşıyoruz.” (Ö23) ve “Daha net olabilir.” (Ö24) şeklinde açıklamalar yapmakta, kazanım ifadeleri ve açıklamaların daha anlaşılır olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliğini açıklarken belirli bir kazanım ifadesinin anlaşılabilirliğini ele alarak değil, 2018 öğretim programındaki 33 kazanımın tamamını bütüncül olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca 1 öğretmen (Ö25) öğrenci hedef kitlesine dikkat çekmekte ve öğrencilerin eğitim gördükleri farklı okul türlerine göre kazanım ve açıklamaların farklı olması gerektiğini belirtmektedir. Kazanımlara kıyasla kazanım açıklamalarını anlaşılır bulan öğretmen sayısının az olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde bu açıklamaları değerlendirmede yaşadıkları olumsuz deneyimlerden kaynaklı olabilir.

Hedeflerle ilgili bir diğer önemli olgu ise hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki hangi özellikleri kazandırmaya dönük oluşu ve bu alanlardaki düzeyleridir. Bu kapsamda “Yeni öğretim programındaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki kazanımlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusunu 4 öğretmen “normal”, “başarılı”, “yeterli” ve “olumlu” şeklinde ifade etmektedir. 14 öğretmen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına uygunluk olarak kazanımları değerlendirmekte, bazı öğretmenler bilişsel alan vurgusu yaparak duyuşsal ve psikomotor alanlar için gereklilik ve uygunluk hakkında açıklamalar yapmaktadır. Bu açıklamalardan birkaçı şöyledir:

“Kazanımlar eski programdan farklı olarak konu konu değil de başlık başlık ele alınmakta bu da kazanımların öğrencilere verilmesini zorlaştırmakta olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenci sürekli konular arasında bağlantı kurmakta sıkıntı yaşıyor. Bu da bilişsel alanlarda kazanımlarda zorlandıklarını düşünüyorum.” (Ö12). “Dersin özelliği dolayısıyla kazanımlar bilişsel ve yer yer de duyuşsal alanlarda yoğunlaşmaktadır.” (Ö14). “Tarih derslerinin sözel ders ağırlıklı olması sebebiyle bilişsel ve duyuşsal alanlardaki kazanımlara daha çok hitap ettiği kanaatindeyim. Psikomotor beceriler konusunda biraz zayıf kalıyor.” (Ö19).

Dört öğretmen genel ifadelerle öğrenci ön hazırlığı, günlük hayatla ilişkilendirme konularında yanıtlar vermiş, üç öğretmen ise bu soruyu “yorum yok”, “yanıtım yok” şeklinde cevapsız bırakmıştır. Öğretmenlerin, kazanımların Bloom taksonomisi alanlarındaki açıklamalarında alan ve düzeyleri birbirinden kopuk olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Programın İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

“İçerik” ile ilgili sorularda 1., 2., 4. ve 6. sorular içeriğin belirlenmesi, 3. soru içeriğin düzenlenmesi ve 5. soru içeriğin ele alınışı ile ilgilidir. İçeriğin belirlenmesiyle ilgili ilk iki soru, öğretmenlerin mevcut durumdaki yeni programa eklenmesi ve çıkarılması gereken konuların olup olmadığı hakkındaki görüşlerini keşfetmeye yöneliktir. Bu bağlamda programa eklenmesi gereken konulara dair konuların yeterli olduğunu ve program içeriğine eklenmesi gereken bir konu olmadığını düşünen 9 öğretmen vardır. Bu öğretmenler cevaplarını “hayır”, “yoktur”, “yeterli”, “konular yeterli”, “bence yok” şeklinde kısaca belirtmişlerdir. Bu soruya 2 öğretmen ilgisiz cevap vermiş olup, 3 öğretmen yanıt vermemiş, 11 öğretmen program içeriğine konu eklenmesi gerektiği görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı görüşler şöyledir: “Ekonomik alanda yapılan inkılaplar daha geniş olunabilir.” (Ö3). “İnkılap Tarihi dersine Osmanlı son dönem reformlarından başlanması gerektiğini düşünüyorum. Reform ile inkılap farkının kavratılması bakımından bunun önemli olduğunu kanımsındayım.” (Ö4). “Çok partili rejim denemeleri sırasında çıkan isyanlar eklenmeli.” (Ö10). “Bu dersi ne zaman başlatacağız? Kılık kıyafette yenilik sadece Cumhuriyetle mi başladı? 2. Mahmut yeniliklerini nereye koyacağız? Bu yüzden konu bütünlüğü sağlanmalıdır. Tüm bunlar öğretmenin kişisel görüş ve dünyasına bırakılmamalıdır. Programlarda ve kitaplarda yerini almalı.” (Ö11). “Özellikle dikkatimi çeken inkılap tarihi dersinde çok fazla kazanım olduğu için Atatürk dönemi ile ilgili konularda çıkarımların çok olduğunu düşünüyorum o yüzden bunların tekrar konulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12). “Kırsal kalkınmaya verilen önem ve Köy Enstitüleri.” (Ö16). “Osmanlı Devleti’nin son dönemi, XIX. yy başlarından başlayarak XX. yy ortaları.” (Ö17). “Çok partili döneme geçişi engelleyen isyanlar içeriğe tekrar eklenmeli.” (Ö20). “Mesela kapitülasyon anlatılacaksa tarihsel arka planının kısaca anlatılmasını isterdim. Çünkü inkılap tarihi Osmanlı tarihinden ayrı bir tarih değil, hem böylelikle alt yapı sağlanıp hedef kolay inşa edilebilir.” (Ö25).

Konu eklenmesine dair görüş bildiren öğretmenler 3 noktaya dikkat çekmektedir. Bunlar, (1) Türk modernleşme tarihi konularının da programa dâhil edilmesi ile konu bütünlüğünün sağlanacağını, (2) 1981 (MEB, 1981) ve 2010 (MEB, 2010) programlarında yer alan çok partili siyasi hayata geçişi engelleyen Şeyh Sait İsyanı ile Menemen/Kubilay Olayı konularının 2018 programına tekrar eklenmesini ve (3) Atatürk Döneminde (1923-1938) kırsal kalkınmadan ağır sanayinin kuruluşuna ve bunun ülke ekonomisine yansımaya daha geniş olarak yer verilmesi gerekliliğidir. Ayrıca üç öğretmen (Ö4, Ö11, Ö17) içeriğin belirlenmesine dair konuların eklenmesi ile birlikte, dersin sınırlarının nereden başlaması gerektiğine dikkat çekmektedir.

İçerikten çıkarılması gereken konularda da 9 öğretmen “hayır”, “şu an yoktur”, “yok” şekilde kısaca yanıtlayarak çıkarılması gereken konu olmadığını belirtmiş, 5 öğretmen yanıt vermemiştir. 2 öğretmen ise özel olarak bir konu çıkarılması yerine sadeleştirme yapılabileceği ile meslek liselerinde konuların azaltılabileceğini açıklamıştır. 9 öğretmen ise aşağıdaki konuların program içeriğinden çıkarılabileceğini belirtmekte olup, bazı görüşler şöyledir: “12. sınıflardaki İnkılap Tarihi dersinde soğuk savaş ve yumuşama dönemi ve sonrası konuların çıkartılabileceğini ya da kazanım sayısını bu konularda daha az hale

getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12). “Soğuk Savaş dönemi.” (Ö13). “2. Dünya Savaşı, Türkiye ve Dünya'da etkileri konusundan sonraki üniteler çıkarılırsa 1914-1945 dönemi çok daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde işlenerek çok daha kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir.” (Ö14). “1960 sonrası konular çıkarılmalı.” (Ö20). “1980 sonrası konular.” (Ö21). “Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihinde yer alan çağdaş dünya konuları.” (Ö25)

Öğretmenler tarafından çıkarılması gerektiği belirtilen konular incelendiğinde öğretmenlerin “1960 sonrası konular çıkarılmalı”, “1980 sonrası konular” ve “Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihinde yer alan çağdaş dünya konuları” şeklindeki yanıtlarının Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınırları ile ilgili olduğu görülmektedir. Çıkarılması gereken konu olduğunu düşünen öğretmenlerden biri (Ö11) ise yakın tarihteki her konuya müfredatta yer verilmemesi gerektiğini, özellikle 8. ünite konularının üniversite düzeyinde ele alınabileceğini belirtmiştir.

İçeriğin belirlenmesinde öğretmenlere programa yeni eklenen üniteler ve konular hakkındaki düşünceleri de sorulmuştur. 2 öğretmen fikri olmadığını söylemiş ve ilgisiz yanıt vermiş, 2 öğretmen yanıt vermemiştir. 11 öğretmen yeni eklenen konular/ünitelerle ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Bunlardan bazıları şöyledir: “Güncel konuların eklenmesi iyi oldu.” (Ö2). “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konularının bir kısmının müfredatta eklenmesini oldukça başarılı buluyorum... Bu eklenen konuların sınav konuları ile uyumlu olması ve bütünleşmesi gerekiyor.” (Ö4). “Yakın tarihin anlaşılması için daha iyi oldu.” (Ö9). “Yakın geçmiş ile tarih konularının ilişkili hale getirilmesi açısından olumlu buluyorum.” (Ö19).

Bir öğretmenin ise ilk kez eklenen ünitelerden ziyade 1981 ve 2010 programlarında var olan ünitelere yeni eklenen konu ve kavramlardan bahsederek olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. “Irak Cephesi’ndeki Kut’ül-Amâre Zaferi’ne ve Medine Müdafaasına değinilmesi yerinde bir ifade. Millî Mücadele sürecine farklı şekillerde katkıda bulunanların vurgulanması oldukça güzel... Faşizm, Nazizm, komünizm, sosyalizm, liberalizm ve kapitalizmin genel özelliklerine ve siyasi etkilerine değinilmesi güzel.” (Ö11).

Programa yeni eklenen konularla ilgili olumsuz görüş bildiren 10 öğretmen ise ders için sürenin yetersiz olması, öğrencinin ilgisini çekmemesi, fazla konu eklenmesi gibi gerekçeler açıklamışlardır. Bunlardan bazıları şöyledir: “Öğrencinin ilgisini çekmiyor.” (Ö13).

“Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programı konu olarak arttırılarak ve ÇTDT [Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] dersi üniteleri ortak konu şeklinde eklenerek kapsamı genişletilmiş durumdadır. Bu durum açıkçası dersin işlenişini zorlaştırmakta üniteler hızlı geçilmek zorunda kalınmaktadır. Özellikle dersin ana damarı olan Millî Mücadele ve Atatürk ilke ve inkılapları konularına yeterince zaman ayıramamaktadır.” (Ö14). “Biraz fazla.” (Ö15). “Yeni eklenen konular, dersi kendi doğasından uzaklaştırmış.” (Ö20).

Yeni eklenen konularla ilgili olumsuz görüş bildiren 2 öğretmen (Ö18, Ö25) ise özellikle çok yakın tarihe ilişkin konularda objektiflik sağlamanın zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretim programının içeriğin belirlenmesi kapsamında incelenen 1., 2. ve 4. sorulara ait yanıtlarda öğretmenlerin içeriğin hedeflerle ilişkisi, öğrenci düzeyine uygunluk, geçerlik, güvenilirlik, bilimsellik, ekonomiklik, kendi kendine yeterlilik olgularına özel olarak dikkat çekmeden yanıtladıkları görülmektedir. Konuların ilişkilendirilmesi, anlaşılması; millî ve manevi değerler kazandırılması bakımından yaşama yatkınlık; öğrenci ihtiyaçlarını

karşılama gibi olgulara kapalı olarak ve sınırlı oranda değinilmektedir. Bu bölümdeki bir diğer önemli nokta ise bazı öğretmenlerin dersin sınırlarının çizilmesi, yani konuların nereden başlaması ve nerede bitmesi gerektiği ile ilgili açıklamalarıdır. Öğretmenlerin bazıları dersin başlangıcı (Ö4, Ö11, Ö17) bazıları ise dersin bitişi (Ö11, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21, Ö25) ile ders kapsamına dair düşüncelerini dile getirmişlerdir.

İçeriğin belirlenmesi ile ilgili ele alınan bir diğer nokta ünite analizidir. Bu amaçla öğretmenlerden üniteler ve kazanımlar için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Soruya yanıt veren 22 öğretmenin 15'i sürenin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri ders saati süresinin artırılması gerektiğini şöyle belirtmektedir: "Haftalık 2 saatlik ders süresi bu dersin işlenişi için gerçekten azdır ve en az 4 saat olacak şekilde planlama yapılmalıdır." (Ö14). Süre yetersiz görüşündeki bazı öğretmenler de kazanım sayıları ile süre dağılımındaki dengesizlik durumu ve genel olarak süre yetersizliği şeklinde açıklamışlardır. Bu soruya cevap veren 7 öğretmen ise üniteler ve kazanımlar için ayrılan sürelerin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden 3'ü süre yeterli olsa da sürenin dağılımının yanlış olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yanıtları bütüncül değerlendirme şeklinde olup, her bir ünite ve kazanım için belirlenen ders saati süresini özel örnekler vererek değerlendirmedikleri görülmektedir.

Bu bölümdeki 3. soru içeriğin düzenlenmesi ilgili olup öğretmenlerin yeni öğretim programındaki konuların dağılımı, dengesi, birbirleriyle ilişkisi ve sıralanışı hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İçeriğin düzenlenmesi içeriğin seçimi kadar önemli olup öğretilmek istenen konuların zaman süresince sıralanışını, konuların dağılımı, dengesi, birbirleriyle ilişkisinin psikolojik prensipler doğrultusunda organize edilmesini esas alır. Örneğin program içindeki her türlü bilgi ve deneyimin birbiriyle bağlanması, ya da bir derste öğrenilenin diğer derste kullanılabilmesi, yeni eklenen ya da çıkarılanların mevcut yapıya etkisi, öğrenenlerin gelişim düzeylerinin de dikkate alınmasıyla basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora şeklinde sıralanışı bu kısım ile ilgilidir.

23 öğretmen bu soruya cevap vermiş olup, bu öğretmenlerin 14'ü program içeriğinin düzenlenmesinde olumlu görüşlere sahiptir. Bu öğretmenler ilgili olguları topluca değerlendirmiş "uygun", "gayet iyi", "olumlu", "sıkıntı yok" şeklinde kısaca açıklamıştır. Öğretim programı içeriğinin düzenlenmesinde 9 öğretmen ise olumsuz görüşe sahip olup, bu olumsuzlukların neler olduğunu açıklamalarında belirtmiştir. Bu açıklamalarda en çok "kronoloji" ve "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" dersinin kapsamındaki yeni konular ile ilgili durumlar dikkat çekmektedir. Bazı görüşler şöyledir: "Olayların kronolojik sıraya göre düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum." (Ö5). "Kronolojiye dikkat edilmeli bu durum kitaplara da yansımıştır." (Ö11). "4. Ünite İki savaş arası dönemde Türkiye ve Dünya ünitesinden itibaren ÇTDT [Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] konularıyla hemen hemen aynı şeyler işlenerek tekrara düşülmektedir." (Ö14). "Olaylar ve olgular tarihsel akışına uygun sıralanmalı." (Ö17). "Kitaptaki konular tematik olduğu için sıralama sıkıntılı oluyor... Bağlantı sıkıntısı var bu da içerikte boğulmaktan kaynaklanıyor." (Ö25).

İçeriğin ele alınışı ile bu bölümde öğretmenlerin belirlenen ve düzenlenen içeriği alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinlikler çerçevesinde değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu soruya 21 öğretmen cevap vermiş olup, içeriğin alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinlikler çerçevesinde ele alınışını 13 öğretmen "iyi", "problem yoktur", "uygundur", "kazanımlarla bağlantılı" şeklinde kısaca ifade etmektedir. Bu soruda 5 öğretmen içeriğin ele alınışında ayrıntı durumunu ve biraz daha güçlendirmeye ilişkin

olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri olumsuz yaklaşımında içeriğin etkisini şöyle açıklamaktadır:

“Konuların işlenişi az zamanda, ayrıntıya girilemeden yapıldığı için öğrencilerimizde yeterli analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirmekte eksik kaldığımız noktalar olduğunu ifade etmek durumundayım.” (Ö14)

Üç öğretmen ise programda belirtilen beceri, yeterlilik, yetkinlik ve değerlerin öğrencilere kazandırılması süreci için hayata geçirilmesinin önemine şöyle vurgu yapmaktadır: “Genel olarak program incelemesi yapıldığında günlük hayat ile ilişkilendirilmiş bir yapıda olduğu gözlemlenmektedir. Ancak şayet öğretmen bu aşamada kendi becerisini yeteneklerini derslerinde öğrencilere sunmazsa programın bu bağlamda uygulanabilirliği tartışılır olacaktır.” (Ö4). “Becerilerin anlaşılması, daha kolay değerlere yer verilmesi ve hayata tatbik edilmesi daha anlaşılır.” (Ö9). “Yer almasından ziyade uygulanabilirliği önemli, bence yer alıyor lakin uygulanamıyor.” (Ö25).

Öğretmenlerin bu açıklamaları içeriğin ele alınışında çoğunlukla özel olarak alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinliklere değinmeseler de programdaki vurgusunu dikkate aldıklarını, ayrıca bazılarının uygulanabilirlikle ilgili kaygılarını da göstermektedir.

Programda Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Öğrenme-öğretme süreci” ile ilgili soruda öğretmenlerden yeni öğretim programının hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenler bu soruyu cevaplarken yeni program esasında inkılap tarihi öğretim sürecinde birden çok öğretim yönteminin birlikte, hatta geleneksel ve alternatif yöntemlerin bir arada kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Birden fazla yöntemin bir arada kullanılabilmesinin ifade edildiği bazı örnekler şöyledir: “Düz anlatım, soru-cevap ve tartışma” (Ö14), “İnceleme, araştırma, analiz” (Ö16), “Anlatım, araştırma, yerinde öğrenme” (Ö17), “Buluş, tümevarım, öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfetmesi” (Ö23). Bu yöntemler arasında 10 öğretmen “düz anlatım” yöntemine yöneldiklerini açık şekilde belirtirken, 3 öğretmen “sürenin azlığı ve konuların ayrıntılı ve çok oluşu”, “yoğun bilgi bombardımanı” ve “öğretmen merkezli” ifadeleri ile dolaylı olarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geleneksel öğretmen merkezli düz anlatım yönteminin kullanımını belirtmişlerdir.

Öğretmenler açıklamalarında soru-cevap, araştırma, buluş yoluyla öğrenme, diyalog, sorgulama, örnek olay, tartışma, drama, beyin fırtınası, inceleme, analiz, akıl yürütme, yorum yapma, tümevarım, ilişkilendirme, yerinde öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğretim sürecinde öğrencilerden doğrudan ya da dolaylı olarak beklenenlere açık şekilde değinmektedirler. 1 öğretmen (Ö24) ise “öğrenci merkezli” açıklaması ile dolaylı olarak değinmiştir.

“Soru-cevap” öğretmenler tarafından en çok (10 öğretmen) bahsedilen etkileşimli tekniktir. Benzer şekilde “araştırma”, yöntem ve teknikler arasında en fazla (5 öğretmen) bahsedilen ikinci yöntemdir. Bu yöntemlere ek olarak öğrencilerin sorgulama ve eleştirel becerilerinin de öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına az da olsa (2 öğretmen) değinilmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarında öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinde yöntem, teknik ve becerilerin kullanımı ile birlikte az bir kısmının (4 öğretmen) materyal kullanım vurgusu da dikkat çekmektedir. Bu materyaller hem açık şekilde “resim, harita ve video” olarak hem de “görsel ve işitsel” materyaller olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler, öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğrenci etkinlikleri ve buluş yoluyla öğrenmeye vurgu yapmakta olup, öğretimin teknoloji, okuma parçaları ve biyografilerle desteklenmesine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin programı uygularken öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yaklaşımları ise şöyledir: “Mutlaka ders kitabından işlenmesine ve EBA’dan [Eğitim Bilişim Ağı] takip edilmesine.” (Ö3). “Atatürkçülük noktasında öğrencilerimi daha fazla ek kaynaklar kullanarak donanımlı hale getirmeyi amaçlıyorum.” (Ö5). “Sınavlarda çıkabilecek konulara dikkat ediyorum. Atatürk’ün Hayatı, Kurtuluş Savaşı ve sonrasında yaptıkları, onun önemi üzerinde dikkat çekmeye çalışıyorum.” (Ö8). “Eksik konuları tamamlayarak not aldırarak işliyorum.” (Ö10). “Özellikle tarih soyut bir alan olduğu için konuları daha çok örneklerle somutlaştırmaya çalışıyorum. Bu şekilde öğrencinin konuları daha netleştirebileceğini düşünüyorum.” (Ö12). “Etkinlikleri uygulama.” (Ö16).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ders kitabı, ek kaynaklar, EBA’da yer alan materyaller, somut örnekler kullanımı, günlük hayat vurgusu, not aldırma ile etkinlikleri uygulama yaklaşımları görülmektedir. Yöntem uygulamalarında öğrenci katılımını göz önüne almaktadırlar. Öğretmenler yanıtlarında metodolojik olgulardan bahsederken hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme süreci ilişkisine de değinmektedirler. Öğretim programının uygulanmasında bahsedilen, tarihsel düşünme becerileri için de önemli olan, kazanımların bazılarında ve ders kitabı yazarları için belirtilen kronolojik sıralama, tarih şeridi, gazete, çalışma kâğıtları, önemli şahsiyetlerin biyografiler ve anekdotlar, öykü, otobiyografi, Anıtkabir, müze, savaş meydanlarına sanal geziler, kaynak ve görüşlerden alıntılar, şiir, özlü sözlerin öğretmenler tarafından bu süreçte kullanılabilmesi sınırlı şekilde belirtilmiştir. Öğretim programında vurgulanan gözlem, inceleme, analiz, sorgulama yöntemleri, görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi ile bunların derste ne zaman ve ne amaçla kullanılacağı belirtilmeden bu süreçte genel olarak bahsedilmiştir.

Programda Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretim programının “değerlendirme” unsuru ile ilgili soruda öğretmenlerden yeni öğretim programının değerlendirme sürecinde ne tür yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecindeki yanıtlar gibi bu bölümde de öğretmenler birden fazla yöntem ve tekniğin birlikte kullanımını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şöyledir: “Klasik, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve test.” (Ö9). “Sözlü, yazılı, çoktan seçmeli, soru cevap, drama, tartışma.” (Ö12). “Konu kapsamının geniş ve ayrıntılı oluşu test tekniklerini ön plana çıkarmaktadır. Çoktan seçmeli, D-Y [Doğru-Yanlış], eşleştirme test soruları kapsam geçerliliğini daha çok sağlamakta, bunların yanında 1-2 tane açık uçlu klasik soru eklenebilmektedir.” (Ö14). “Açık uçlu sorular ile tartışma.” (Ö23).

Ortaöğretim programlarında (Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve diğer dersler) değerlendirmeye dair ortak olarak değinilen olgular ele alındığında öğretmenler değerlendirmede çeşitliliğe işaret etmektedir. Öğretmenler geleneksel değerlendirme yöntemlerini “klasik, klasik yazılı, yazılı” (4 öğretmen), “test” (4 öğretmen) ve “sözlü” (1 öğretmen) terimleri ile değerlendirmede dolaylı olarak açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli soru kullanımını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları ve açık uçlu sorular olarak da açık şekilde ürün ya da sonuç odaklı soruların kullanımına değinmişlerdir (7 öğretmen).

Öğretmenlerin bu sorudaki yanıtları arasında alternatif değerlendirmelerin olduğu da görülmektedir. Örneğin araştırma, tartışma ve drama gibi öğretim yöntemlerinin değerlendirmede de kullanımını ifade etmiş, dolaylı olarak süreç odaklı değerlendirmeye dikkat çekmişlerdir (2 öğretmen). Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise performansa dayalı, becerilerin de kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen, bireysel farklılıkları dikkate alan, değerlendirmede çeşitliliği vurgulayan alternatif değerlendirme yöntemlerine dikkat çekmişlerdir (4 öğretmen). “Kesin sınırlar çizmeyen, yol gösteren tarzda.” (Ö15) ve “Ölçme ve değerlendirme işlemleri çok yönlü yapılarak tüm öğrencilere ulaşabilmeli.” (Ö19) bu öğretmenlerin ifadelerine örneklerdir.

Bu ifadeler aynı zamanda değerlendirmenin eğitim süreci ile bütünlük içerisinde oluşu ve bu süreçte kullanılan öğretim yöntemleri ile değerlendirmede kullanılan yöntemlerin birbiri ile ilişkisini de göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri soruya verdiği yanıtta öğretim programının somut örneklerle yer vermeyerek bu kısmın öğretmene bırakılmasını eleştirmiş, tarih öğretmenlerinin bu derse ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirme boyutunda hizmet içi kursların gerekliliğini şöyle belirtmiştir: “Ölçme değerlendirme konusunda somut örneklerle yer verilmemesi, öğretmenlerin becerisine yeteneğine bırakılan bir uygulama ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı olmalarını sağlamak için hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi ve gerekli eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir.” (Ö4).

Araştırmaya katılan 1 öğretmen, diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretim programında ders kitabı yazarları için önerildiği gibi görsel öğelerle desteklenen soruların kullanımını ifade etmiş, 1 öğretmen ise yanıt vermemiştir. Programın uygulanmasında değerlendirme ile ilgili olarak 1 öğretmen “Ünite değerlendirme sorularını yanıtlamaya.” (Ö16) dikkat ettiğini açıklamakta, “Daha çok analitik düşünmeye yönelik soru örnekleri olmalı.” ifadesiyle program doğrultusunda yazılan ders kitaplarındaki değerlendirme olgularına dikkat çekmektedir.

Programın Bütünü Hakkındaki Görüşler

Yirmibeş öğretmenin 12’si önceki programlarla kıyasladığında yeni programı daha iyi bulduğunu işaret eden olumlu, 13 öğretmen olumsuz yanıt bildirmiştir. Bu yanıtlarda öğretmenler önceki programlara kıyasla konu çeşitliliği, kullanılabilirlik, anlaşılabilirlik ve sadelik gibi olumlu özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Olumsuz yanıt veren öğretmenler ise konuların fazla olması sebebiyle içeriğin yüzeyselleşmesi ve süre yetersizliği şeklindedir.

Programın güçlü yanlarıyla ilgili 25 öğretmenden 6’sı güçlü yanı olmadığını belirten olumsuz ya da güçlü bir yanı belirtmeyen ilgisiz cevap verirken, öğretmenlerin çoğu güçlü yanlarında metodolojik olgulara dikkat çekmişlerdir. Programın zayıf yanları ile ilgili 1 öğretmen yanıt vermemiş, 3 öğretmen zayıf yönü olmadığını belirtmiş, 1 öğretmen ise ilgisiz cevap vermiştir. 20 öğretmen ise programın zayıf yönlerinde çoğunlukla içerik bölümüne odaklanarak yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin açıklamalarının içeriğin belirlenmesinde konuların çokluğuna ve kapsadığı zaman aralığına odaklandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler kazanım-süre dengesizliği ile içeriğin hedefler ile ilişkisini belirtmiş, içeriğin verilmesinde ders süresinin yetersizliğini programdaki zayıf noktalardan birisi olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca içeriğin düzenlenmesinde konuların tematik oluşu ve kronolojik sınırlılıktan bahsetmişlerdir. Bazı öğretmenler ise programın öğeleri dışında teorinin uygulamadaki sınırlılığı, öğrencilerin sınav odaklı oluşu ve farklı öğrenci gruplarına dair

açıklamalarla yeni programın uygulanmasında karşılaştıkları olumsuz deneyimleri dile getirmişlerdir.

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına ilişkin diğer görüş ve önerilere 21 öğretmen yanıt vermiştir. 6 öğretmene ait cevaplar programla ilgili memnuniyeti dile getiren ifadelerle birlikte eklenecek başka bir şey olmadığı belirtilmesidir. 15 öğretmenin eklemek istediği ifadeler ise çoğunlukla daha önce dile getirilen ifadeler olup 4 kategoride toplanabilir: Kazanım-ders saati süre yetersizliği ve bunun düzenlenmesi ile ilgili görüşler; kazanım, içerik konu ve kapsamına dair görüşler; program çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarına dair görüşler ve diğer görüşlerdir.

Sonuç

Bu araştırmada 25 öğretmenin 18 açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlar programın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurları kapsamında gerçekleştirilme durumunu ortaya koymuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretim programında haftalık ders saati süresi öğretmenlere göre programın uygulanmasında genel amaçlar ve kazanımların gerçekleştirilmesini, içeriğin sunumunda derinliği ve kullanılan öğretim yöntemlerini sınırlamaktadır. Araştırmaya katılan çoğu öğretmen Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için haftalık 2 saatlik ders süresi ile yıl için 72 saatlik toplam ders süresini yetersiz bulmakta ve bu kısıtlı sürenin ders kapsamındaki öğretimlerini olumsuz etkilediklerini belirtmektedirler. Program unsurları kapsamında değerlendirildiğinde hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme sürecinin bu durumdan etkilendiği görülmektedir. Öğretmenler, genel amaçların iyi belirlenmiş olduğunu düşünseler de bunların öğrencilere kazandırılmasında süre sıkıntısı yaşanması, kazanım kapsam ve miktarını değerlendirdiklerinde kazanımların ders saati süresi için fazla olmasıyla ders saati süresinin yetersiz kalması, yine sürenin azlığı sebebiyle öğretimde düz anlatım yöntemi kullanımına yönelme gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sebeplerle ders saati süresinin haftalık 3 veya 4 saate çıkarılmasını önermektedirler. Bu sonuç, daha önce ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde öğretmenlerin haftalık ders saatine ilişkin görüşleri ile benzerdir (Sunay ve Taşgın, 2020; Şimşek ve Güler, 2013; Tangülü vd., 2014; TTKB, 2020). Benzer şekilde üniversitede tarih öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adayları da büyük oranda yükseköğretimde verilen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleri için haftalık 2 ders saati süresinin az olduğuna ve sürenin artırılması gerektiğine dikkat çekmektedir (Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2014). Bu araştırmada ders saati süresinin öğretim programının tam olarak gerçekleşmesini sınırlayan önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenler öğretim programının hedefler unsuru ile ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahiptirler, ancak hedeflerin kazandırılmasını sınırlayıcı bazı olumsuz durumları da işaret etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla genel amaçların uygun, kazanım ifadelerinin ve açıklamalarının anlaşılır ve kazanımların Bloom taksonomisine uygun olduğu şeklinde olumlu görüşlere sahiptir. Öğretmenler genel olarak dersin amaçlarının millî tarih, millî kimlik ve millî değerleri yansıtması bakımından olumlu olduğunu düşünmektedirler. Program kazanımlarının kapsam ve miktarının yeterli olduğunu söyleyen

öğretmenler dışında, yetersiz oluşunu dile getiren öğretmenler daha çok kazanım-içerik ilişkisine vurgu yaparak ders içeriğinde bazı konuların daha fazla ele alınması gerektiğini düşünmekte, kazanımların konular arasında dengesizliğine ve konuların tarihsel arka planına değinilmediğine dikkat çekmektedirler. Alanyazındaki (TTKB, 2020) bulgulara benzer şekilde bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programındaki kazanımları anlaşılır bulmaktadır. Anlaşılır bulmayan az sayıdaki öğretmen ise uzun cümlelerle yazılan, genel ve kalıplaşmış ifadelerin kazanım anlaşılabilirliğini sınırladığını düşünmektedir. Öğretmenler kazanımlar gibi kazanım açıklamalarını da genel olarak anlaşılır bulmaktadır. Kazanım açıklamalarını anlaşılır bulmayan öğretmenler ise sınırlılık ve uyarıların net olmayışı ile kazanımların anlaşılabilirliğindeki gibi öğrenci hedef kitlesine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitim gördükleri farklı okul türlerine göre kazanım ve açıklamaların farklı olması gerektiğini de belirtmektedirler. Bu konuda kazanım açıklamalarıyla ilgili 15 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sorun yaşadığını ve daha açık belirtilmesi gerektiğini düşünen öğretmen pedagojik alan bilgisini işaret etmektedir.

Öğretmenler, dersin genel amaçlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları dikkate alma ve amaçların derse ait özel hedefleri kapsama durumuna, ayrıca içeriğe, metotlara ve değerlendirme yöntemlerine doğrudan etkisine değinmemişlerdir. Benzer şekilde öğretim programındaki (MEB, 2018b) 33 kazanımın tamamının hangi alanlarda olduğunu ve basitten karmaşığa hangi düzeylerde olduğunu birlikte ifade eden açıklamalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin bir kısmının kazanımların Bloom taksonomisi alanlarını, bir kısmının ise düzeylerini belirtmesi alan ve düzeyleri birbirinden kopuk olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir.

Öğretmenler içeriğin belirlenmesi, düzenlenmesi ve ele alınmasında dersin sınırlarına, yeni eklenen konulara ve kronolojiye dikkat çekmektedirler. Öğretmenler belirlenen içerikte eklenmesi ve çıkarılması gereken konular doğrultusunda dersin başlangıç ve bitiş konularındaki sınırları ele almaktadırlar. Bu araştırmada öğretmenlerin bir kısmı yeni programdaki mevcut içeriğe eklenmesi ve çıkarılması gereken konular olmadığını söylemektedir. Ancak bir kısmının dersin Türk modernleşme tarihi konularından başlatılması ile 1960 sonrası, 1980 sonrası ve çağdaş Türk ve dünya tarihi konuları şeklinde çıkarılmasına yönelik ifadeleri de dersin bitiş konularının sınırlarıyla ilgili belirsizliği işaret etmektedir. Yakın dönem tarihi konularına akademik olarak yer vermek mümkün olsa da çok yakın tarih henüz gelişme aşamasında olduğu, sonuçları tam olarak ortaya çıkmadığı ve cevap arama yerine soru sorma ön planda olduğu için ortaöğretim müfredatına dâhil edilmesi anlamlı değildir (Acun, 2012). Bu doğrultuda dersin başlangıç ve bitiş noktalarının gerekçeleriyle netleştirilmesi gereken bir konu olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eklenmesi gereken konularla ilgili gerekçeleri konular arasında bağlantı ve bütünlüğü sağlamak olduğu gibi, çıkarılması gereken konularda da mevcut içerikte detaylara değinebilmek şeklindedir.

Öğretmenler farklı gerekçelerle programa yeni eklenen konular ve ünitelerle ilgili olumlu ve olumsuz yaklaşımlarda bulunmaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin bir kısmı yeni eklenen son konu ve üniteleri güncel olma ve yakın tarihte olma gibi gerekçelerle olumlu bulmaktadır. Bununla birlikte güncellik olgusunun mevcut içeriğin yeni bilgilerle güncellenmesi şeklinde değil, 1981 (MEB, 1981) ve 2010 (MEB, 2010) programlarında var olan ünitelere yeni eklenen konu ve kavramlarla içeriğin genişletilmesi şeklinde ele alındığı da görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin güncel konular ifadelerinin “tarihsel olarak daha yeni” ve “içeriğe ekleme yapılması” gibi farklı şekilde yorumlandığı görülmektedir. Diğer yandan dersin içeriğindeki konuların güncel hayatla ilişkilendirilmesi Cumhuriyet tarihinde

yaşananların günümüzle ilişkilendirilerek ve günümüze sağladığı faydaların anlatılması (Yılmaz, 2005) olarak ele alınabilir. Yeni eklenen konu ve üniteler nedeniyle derse ayrılan sürenin yetersiz kalması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi, fazla konu eklenmesi, objektifliğin sağlanmasında zorluk gibi gerekçeler de öğretmenlerin bu konulara olumsuz yaklaşımlarına neden olmaktadır. Yeni programda kazanım sayısı azaltılsa da öğretim programına yeni kazanımlar doğrultusunda ilk kez eklenen konuların, içerik ve ders saati süresi birlikte ele alındığında öğretmenler için sınırlayıcı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Sunay ve Taşgın'ın (2020) çalışmasında öğretmenler 2. Dünya Savaşı sonrası konularının süre yetersizliğine yol açtığını düşünmektedirler. Bu doğrultuda 2018 programına yeni eklenen 7. ve 8. ünitelerdeki konuların Atatürk ilke ve inkılapları konularıyla ilişkilendirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde birden çok öğretim yöntemi kullanılabileceğini belirtse de genellikle düz anlatım yöntemini kullanmaktadır. Öğretmenlerin birçoğu öğretimde birden fazla yöntem ve teknik kullandıklarını ifade ederek öğretim sürecinde öğrencilerden doğrudan ya da dolaylı olarak beklenenlere açık şekilde değindiklerini açıklamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin kazanım boyutunda belirli bir konuda hangi yöntemi nasıl kullanacağını belirleyen pedagojik alan bilgisi açısından önemlidir. Ancak öğretmenler geleneksel ve alternatif yöntemlerin bir arada kullanılabileceğini açıklasalar da öğretim programında belirtilen ders saati süresinin yetersiz oluşu ve konuların fazla oluşu gerekçesiyle düz anlatım yöntemine yöneldiklerini ve öğretimde genellikle bunu kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgular, inkılap tarihi öğretiminde en çok kullanılan yöntemlerin anlatım, tartışma, soru-cevap olduğu bulguları (Sunay ve Taşgın, 2020) ile benzerdir. Programın uygulanması hususundaki bazı yöntem ve teknikler, bunların sürecin neresinde ve ne amaçla (örneğin, dersin başında giriş etkinliği olarak, derste kavramsal anlama ve ilişkilendirmeyi destekleyici olarak ya da ders sonunda öğrenmeyi pekiştirici ya da düşünme becerilerini geliştirici olarak) kullanılacağı, öğretim sürecindeki pekiştirici, ipucu gibi değişkenler ile bahsedilen yöntemlerin hedefler, öğrenci düzeyi, zamanlama, maliyet için uygunluğundan da bahsedilmemiştir.

Öğretmenler değerlendirmede çeşitliliği işaret etmekte, değerlendirme sürecinde sonuç odaklı yöntem ve araçlar ile birlikte süreç odaklı alternatif değerlendirme yaklaşımlarını da tercih etmektedirler. Öğretmenler daha çok sonuç odaklı kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları ile açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı ve sözlü sınav kullanımını açıklarken, öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi birden fazla sonuç ve süreç odaklı teknik ve yöntemi bir arada kullanımı ile değerlendirmede çeşitliliği işaret etmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde değerlendirmenin kazanımlarla uyumluluğu ile teknik ve akademik standartlara uygunluğuna dair görüş belirtilmemiştir. Bununla birlikte öğretim programında değerlendirmeye dair somut örneklere yer verilmeyip bu kısmın öğretime bırakılması eleştirilerek, tarih öğretmenlerinin bu derse ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirme boyutu için hizmet içi eğitimin gerekliliği ifade edilmiştir.

Öğretmenler programının güçlü yanlarında çoğunlukla metodolojik olgulara değinirken, önceki programlara kıyaslamalarında ve programın zayıf yanlarında içerik boyutu odaklı açıklamalar yapmaktadırlar. Şimşek ve Güler'in (2013) çalışmasında tarih öğretmenleri, lise düzeyinde inkılap tarihi öğretiminde yaşanan sorunların müfredat odaklı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğretmenler, programın öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli etkinlikleri programın güçlü yanları arasında göstermektedirler. Ayrıca, öğretmenler tarafından programın önceki programlara kıyasla konu çeşitliliği, kullanılabilirlik, anlaşılabilirlik, sadelik açısından daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Ancak konuların çokluğu, içeriğin yüzeyselleşmesi, kazanım-süre dengesizliği, içeriğin verilmesinde ders saati süresinin yetersizliği, konuların tematik oluşu ile kronolojik sınırlılık olumsuz özellikler olarak nitelenmiştir. Bu çalışmada içeriğin düzenlenmesinde kronoloji ile ilgili gerekçelere dayalı olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri, Turan'ın (2018) çalışmasına katılan tarih öğretmenlerinin yarısının kronolojik yaklaşımın daha uygun olduğu görüşü ile benzerdir. Ayrıca teorinin uygulamadaki sınırlılığı, öğrencilerin sınav odaklı oluşu ve farklı öğrenci gruplarındaki durumlar da öğretmenler tarafından uygulamaya olumsuz yansımalar olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanılarak içerik kapsamının geniş tutulmasından dolayı konularda ayrıntıya girilememesi ve yeni eklenen ünite ve konuların çokluğundan dolayı öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine yönelmesi gibi çeşitli durumların içeriğin belirlenmesi, düzenlenmesi ve ele alınmasında program geliştiricilerce dikkate alınması önerilebilir. Özellikle ders saati süresinin yetersiz kalması sebebiyle ilgili içerik ve süre dengesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının gözetilmesi ile dersin kendi temel amaç ve felsefesine göre sınırlarının çizilerek konuların nerede başlayıp nerede son bulacağı, ilgili başka bir dersin alanına girilmeden bir zaman diliminde bitirilmesi dersin hedeflerinin gerçekleşmesi için önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmesinde dersin Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki ıslahat hareketlerinden başlatılarak, Türk modernleşme tarihi konularının da derse eklenmesiyle Millî Mücadele ve Cumhuriyet Dönemindeki gelişmeler ile ilgili alt yapı sağlanması ve konular arasında bağlantı kurulması gerekliliği de hedefler-içerik ilişkisi kapsamında program geliştiriciler tarafından göz önüne alınabilecek diğer noktalardır.

Öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmede, öğretim yöntem, teknik, materyaller ve soruların alana özgü bazı örneklerinin sunulması önemlidir. Tarih bilinci ve eğitici sorumluluğu ile öğretmenlerin, öğretim programını yansıtmaya görevi üstlenmiş kitaplara bağımlı kalmamaları, öğrencilere tarih anlayışını yansıtmada yararlı bulunduğu yayın, film vb. aygıtları önererek onları tarih kavramları üzerine düşündürmeye, araştırmaya ve tartışmaya sevk edebilmesi sağlanmalıdır (Özbaran, 1992). Bunun için öğretim programında öğretmenler için kazanımlar ya da konular doğrultusunda somut örnekler sunulması öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini geliştirmek açısından faydalı olacağı gibi süreç odaklı alternatif yöntemlerin kullanımını teşvik etme açısından da etkili olabileceği düşünülmektedir.

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri, dönütleri ve önerileri kadar, programın öğretmenler tarafından ne kadar anlaşıldığını, önceki programlardan farklılıklarının ne kadar dikkate alındığını, programdaki yeniliklerin ne kadar benimsendiği gibi durumları da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin açıklamaları, yeni öğretim programının unsurlarını teorik olarak ele almada sınırlı olup, daha çok uygulamadaki deneyimlerine odaklı olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine işaret etmektedir. Hizmet içi eğitim ile yeni programın önceki programlardan ayrılan yönlerinin vurgusunun yapılması, programda yapılan yenilikler ve düzenlemelere duyulan ihtiyacın gerekçelerinin açıklanması, programın uygulanmasında öğretmenler için teorik bulunabilecek yöntem ve materyaller ile ilgili daha somut örnekler sunulması gibi programın niteliklerinin daha iyi anlaşılması, benimsenmesi ve uygulanması açısından öğretmenlere daha faydalı olabilir. Ayrıca ilgili öğretmen yetiştirme programlarında öğretim programı

unsurlarının tamamını esas alan mikro öğretimler ile öğretmen adaylarının inkılap tarihi pedagojik alan bilgileri güçlendirilebilir.

Tarih eğitimi araştırmacıları, öğretim programı unsurlarını ve aralarındaki ilişkileri inkılap tarihi bağlamına özgü durumlar kapsamında daha detaylı araştırabilir, bulgular daha sonraki program geliştirme süreçlerinde göz önünde bulundurulabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Acun, F. (2012). Yakın dönem tarihinin ortaöğretimde öğretimi: Problem ve öneriler. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 32-55.
- Akbaba, B. (2008), Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*, 1(2), 177-197.
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Aktaş, Ö. (2020). Ortaöğretim tarih öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 64, 69-80.
- Aktekin, S. ve Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 194, 253-268.
- 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.
- Baykara, T. (1981). *Türk devrim tarihi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çençen, N. ve Akça Berk, N. (2014). Ortaöğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar –Hacettepe Üniversitesi örneği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Emiroğlu, G. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders konularının öğretiminde karşılaşılan bazı problemler ve çözüme yönelik tavsiyeler. M. Saray

- ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s.155-161). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2000). *How to design & evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihî Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 2(2), 80-96.
- Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. ve Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-137.
- Kılınçkaya, M. D. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde öğrencilerin sınav kaygıları ile başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 235-243.
- Metin, B. ve Öz, M. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1981). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 76, Karar Tarihi: 27/04/1981, Tebliğler Dergisi, 44(2087), 205-210.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 228, Karar Tarihi: 10/12/2010, Tebliğler Dergisi, 73(2639-EK), 1822.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 68, Karar Tarihi: 17/07/2017, Tebliğler Dergisi, 80(2718-EK), 1606.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 45, Karar Tarihi: 19/01/2018, Tebliğler Dergisi, 81(2726), 1794.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. *Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>*
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihî filmlerin değer eğitiminde kullanımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3076-3099.
- Öztürk, C. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 51-57). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

- Sadık Yılmaz, H. ve Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 320-344.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Sertkaya, Ö. (2005). İlköğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimindeki sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 263-265). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sever, A. (2017). *2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (Samsun örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 315-334.
- Şimşek, A. (2016). Taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Şimşek, A. (2017). 2017 Taslak tarih 9-10-11, türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.
- Şimşek, A. ve Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tangülü, Z., Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*, <https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf>
- Turan, İ. (2018). Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (10-12 Mayıs). A. Şimşek, S. Kaymakçı İ. Turan (Edt.), Tam Metin Bildiriler (s. 603-614), İstanbul.
- Yelbaş, S. (2011). *11. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışları ve bu yanlışların nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 181-190.
- Yılmaz, M. (2005). İlk, orta ve yüksek öğretimde inkılap tarihi dersleri (amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutu). M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 25-42). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yılmaz, M. (2006). Açılış konuşmaları. Y. Doğaner (Edt.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* (s. 3-6). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ekler

Ek 1. Anket Formundaki Sorular

I- Genel Konular

1. Önceki öğretim programlarıyla mukayese edildiğinde yeni öğretim programının geneli hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Yeni öğretim programının sizce en güçlü yanları nelerdir? Açıklayınız.
3. Yeni öğretim programının sizce en zayıf yanları nelerdir? Açıklayınız.
4. Yeni öğretim programının uygulanmasında nelere dikkat ediyorsunuz? Bu konuda tavsiyeleriniz nelerdir?

II- Programın Unsurları

A- Hedefler

1. Yeni öğretim programın genel amaçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Yeni öğretim programındaki kazanımların kapsamı ve miktarı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Yeni öğretim programındaki kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Yeni öğretim programındaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki kazanımlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
5. Yeni öğretim programındaki kazanım ifadelerine dair açıklamalarla (örneğin sınırlılık, uyarı vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir?

B- İçerik

1. İçerik bakımından öğretim programına eklenmesi gereken konular var mıdır? Açıklayınız.
2. İçerik bakımından öğretim programından çıkartılması gereken konular var mıdır? Açıklayınız.
3. Yeni öğretim programdaki konuların dağılımı, dengesi, birbirleriyle ilişkisi ve sıralanışı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Öğretim programına yeni eklenen üniteler/konular ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Alana özgü beceriler, değerler ve yeterliklerin öğretim programında nasıl yer aldığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Üniteler ve kazanımlar için ayrılan sürelerin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

C- Öğrenme-Öğretme Süreci

1. Öğretim programı sizce hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik etmektedir? Açıklayınız.

D- Ölçme-Değerlendirme

1. Öğretim programı sizce ne tür değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik etmektedir? Açıklayınız.

III- Diğer

1. Yukarıda yer alan sorular dışında Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

Ek 2. Öğretmen Görüşleri Analizi Kodlama Çizelgesi

UNSURLAR	TEMALAR	Anket Formundaki Sorular	
Hedefler	1. Programın genel amaçları	II- A- Hedefler, 1	
	2. Öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler (kazanımların yapısı, kapsamı ve alanları)		
	a. Kazanımların kapsamı ve miktarı	II- A- Hedefler, 2	
	b. Kazanımların anlaşılabilirliği	II- A- Hedefler, 3	
	c. Bloom Taksonomisi alanları ve düzeyleri	II- A- Hedefler, 4	
	d. Kazanım açıklamaları	II- A- Hedefler, 5	
İçerik	3. İçeriğin belirlenmesi		
	a. Öğretilecek konuların özellikleri (hedeflerle ilgililik, öğrenci düzeyine uygunluk, geçerlik, güvenilirlik, güncellik, bilimsellik, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama, ekonomiklik, yaşama yatkınlık, kendi kendine yeterlilik)	II- B- İçerik, 1	I- Genel Konular (1, 2, 3, 4)
		II- B- İçerik, 2	
		II- B- İçerik, 4	
b. Ünite analizi (konular-süre)	II- B- İçerik, 6		
	4. İçeriğin düzenlenmesi (denge, bağımlılık, sıralanış)	II- B- İçerik, 3	III- Diğer, 1
	5. İçeriğin ele alınışı (alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinlikler)	II- B- İçerik, 5	
Öğrenme-Öğretme süreci	6. Öğrenme yaşantıları (giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri, sonuç etkinlikleri)		
	7. Öğrenme teorileri ve öğretim yaklaşımları (yöntem ve teknikler)	II- C- Öğrenme-Öğretme Süreci, 1	
	8. Öğretim değişkenleri (pekiştirici, ipucu, dönüt/düzeltilme, öğrenci katılımı)		
Değerlendirme	9. Programda ölçme ve değerlendirme	II- D- Ölçme-Değerlendirme, 1	