



Evaluation of Ancient History Teaching in High School Based on Teacher Opinions *

Güllühan ÖZDEMİR ÇİÇEKLİTAŞ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-7443-152X)

Mustafa SAFRAN^b (ORCID ID - 0000-0003-4153-8918)

^aGazi University, Institute of Education Sciences, Ankara/Türkiye

^bGazi University, Faculty of Education, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd. 1516380

Article history:

Received 15.07.2024
Revised 11.12.2024
Accepted 30.01.2025

Keywords:

Ancient Age,
History Curriculum,
Teacher,
Opinion,
Student.

Research Article

Abstract

The history curriculum, which started to be taught in all schools in Turkey in the 2018-2019 academic year, has brought about many discussions since its implementation. Some criticisms about the renewed curriculum have been made, especially regarding history course subjects and teaching them. Our study aimed to evaluate the positive and negative aspects of Ancient History subjects in the 9th grade of high school education by history teachers and to get their suggestions regarding the current situation. Our study was designed with the case study as one of the qualitative research methods. Interviews were held with 11 history teachers working in different provinces and schools of different qualifications through a semi-structured interview form consisting of five questions prepared by taking the opinions of field experts. The data obtained from the interviews with the participants were analyzed using the content analysis method. While previous studies in this field generally dealt with the history curriculum, this study was shaped within the framework of teacher opinions, specifically on Ancient History subjects. This situation differentiates our study from the others. When the interviewed history teachers' evaluation of Ancient History subjects was analyzed, it was seen that the teachers stated that the current curriculum was not chronologically appropriate, there was no unity of subject matter in the unit, and students had difficulty understanding the course with the current curriculum. Teachers stated that the problems in the current curriculum would be solved by preparing and implementing them in a way similar to the curriculum prepared in 2007.

Ortaöğretimde Eski Çağ Tarihi Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd. 1516380

Makale Geçmişi:

Geliş 15.07.2024
Düzeltilme 11.12.2024
Kabul 30.01.2025

Anahtar Kelimeler:

Eski Çağ,
Tarih Öğretim Programı,
Öğretmen,
Görüş,
Öğrenci.

Araştırma Makalesi

Öz

2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki tüm okullarda okutulmaya başlanan tarih öğretim programı, uygulandığı günden itibaren birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Yenilenen öğretim programında özellikle tarih dersi konuları ve öğretimi konusunda birtakım eleştiriler yapılmıştır. Çalışmamızda ortaöğretim 9. sınıfta yer alan Eski Çağ tarihi konularının tarih öğretmenleri tarafından olumlu ve olumsuz yanlarının değerlendirilmesi ve mevcut duruma ilişkin önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmamızın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması dikkate alınarak tasarlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşü alınarak hazırlanan ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla farklı illerde ve farklı nitelikteki okullarda görev yapan 11 tarih öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu alanda yapılan daha önceki çalışmalarda tarih öğretim programı genel olarak ele alınmaktayken bu çalışma Eski Çağ tarihi konuları özelinde öğretmen görüşleri çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu durum çalışmamızı diğerlerinden farklı kılmaktadır. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin Eski Çağ tarihi konularını nasıl değerlendirdikleri analiz edildiğinde öğretmenlerin mevcut öğretim programının kronolojiye uygun

* This article has been derived from the doctoral thesis written by the first author under the supervision of the second author.

*Corresponding Author: gozdemirciceklitas@gmail.com

olmadığını, ünite de konu bütünlüğünün bulunmadığını, öğrencilerin mevcut öğretim programıyla dersi anlamakta zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler mevcut öğretim programındaki sorunların 2007 yılında hazırlanan öğretim programına benzer şekilde hazırlanmasının ve uygulanmasının çözüm olacağını belirtmiştir.

Introduction

The rapid change in fields such as science, culture, and technology affects the entire field of education, especially history education. The essential elements of the education system, which are important factors in the progress of society in all areas and the personal development of individuals, are teachers, students, and the Curriculum. Curriculum refers to the evaluation criteria that show the selection of content appropriate to the determined goals and achievements and the extent to which the goals can be achieved with the tools and equipment to be used and the methods to be applied (Gözütok, 2003). Curriculums created by experts support the teaching of lessons to students by aligning the objectives of the education system with the course content. In the curriculum content, achievements, skills, and values are determined by considering the students' education level and needs. These objectives for each course are determined at the beginning with the support of the programs (Keskin, 2002). Curriculum and teacher planning programs are prepared to ensure that the courses are parallel with the Curriculum and make it possible to determine the level of students after completing the learning stages in each class. Level determination guides teachers in analyzing teaching activities to achieve the previously established goals (Zarmati, 2020). Therefore, it would not be wrong to consider curriculum as the only element that ensures the continuity of education in a systematic order and makes the learning-teaching process more efficient.

One critical factor that constitutes education is the tools and environments used for educational activities. Textbooks are the primary source among these tools due to the many conveniences they provide and their reference quality (Çotuksöken, 2003). In order to achieve the goals and achievements of the Curriculum, the content created must be given to students through textbooks. In this regard, textbooks must be prepared in a contemporary form, at a level that can meet the needs of society and students, by considering rational and holistic norms intertwined with science, art, and philosophy, going from easy to difficult. The sentences chosen to explain the topics in the textbooks must be simple and understandable, and explanations of the concepts must be included. Font sizes in the units should be chosen according to the student's grade, and the content should be designed by enriching it with example and visuals (Sönmez, 1998). Although teachers use different sources in lessons, textbooks provide significant benefits in preparing students for lessons. All students studying at the same level in the country can learn from the same source using standard textbooks. The resources (maps, visuals, etc.) provided to teachers and students within the content of textbooks also enable the information to be transformed from abstract to concrete (Roberts, 2014). In parallel with all these, it is seen that there is a strong relationship between the Curriculum and textbooks and that textbooks are an essential factor in achieving the goals of the Curriculum.

From past to present, history has had to compete with other fields in terms of class time and curriculum value, and history's advocates have sought a way to present it helpfully. While teachers struggled with the boring subjects in history teaching, students complained that history consisted of memorizing names and dates. However, in recent years, memorizing history subjects and simple approaches has been resisted (Metzger & Harris, 2018). The reason for the boring history teaching that lasted until the 1980s was that history was taught to students in an information-oriented manner. This system saw the student's mind as an empty vessel and gave the teacher only the task of uploading information. Presenting history teaching as a series of dates and events has caused many students to dislike history because of these boring dates and events they cannot remember. Knowing the chronology of events in history teaching must be considered. However, when this is the primary purpose of history learning, students only acquire the skill of memorization (Zarmati, 2020). But the prevailing opinion is that the primary purpose of history teaching should be skills rather than memorizing basic phenomenon. In such a case, the teacher should cease to be the information transmitter, and the student should be active. Being active means that the student learns how to use historical evidence and constructs and finds facts individually (Vella, 2001). One of the most critical problems in the program on which the history

transferred to the student is based is the problem of selection. It is essential to correctly identify the events, ages, dates, and civilizations to be taught to students (Burston, 1972). Because these choices are critical for the student to be overwhelmed with intense information, determining the topics objectively will facilitate the student's learning and positively affect his/her perception of the course.

Curriculum and the skills aimed at teaching serve the purposes of history education. History teaching is shaped according to two primary purposes. The first aims are citizenship and identity formation, and the second is scientific and skill acquisition (Demircioğlu, 2007). Tekeli (2000) added to these primary objectives the formation of historical awareness in students, the development of individual talents, and the development of an identity appropriate to the age through history learning. Carr (1987) sees the purpose of history as contributing to the socialization of the student while at the same time understanding the societies in history and thus gaining a better understanding of today's society. Today, the aims of high school history teaching vary from country to country. Especially in developed countries, various aims of history teaching have been updated through the curriculum in line with changing conditions and requirements (Demircioğlu, 2006).

History teaching has been one of the most problematic areas of our country's education system (Safran, 2009). In parallel with this, new programs were designed in our country at different times throughout the republic's history, and improvements were made to address the deficiencies of the previous program. Determining the problems in history teaching and their solutions constitute the scope of the curriculum (Özbaran, 1992). For similar reasons, studies on changing the curriculum were initiated by the Ministry of National Education between 2016 and 2017. The program was gradually implemented in 2017-2018 and was implemented in all schools in 2018-2019.

When the literature on the research topic is examined, we come across many studies that can serve as a source for our research on the history curriculum in Turkey (Yılmaz, 2006; Ceylan, 2009; Dinç, 2011; Erdiñ, 2011; Aktekin & Ceylan, 2012; Keskin, 2012; Şimşek, 2016; Kaya & Perihan, 2017; Turan, 2018; Akbaba, 2019; Güven & Çurku, 2021). Studies on the history curriculum have been in the form of examining textbooks, teachers' opinions about the curriculum, and comparing old and new history curriculum. When we look at the studies conducted in foreign literature on ancient history teaching (Dann, 1927; Tuller, 1931; Burstein, 2002; Jae-woon, 2010), it can be seen that they are limited. Although the studies conducted in Turkey are more diverse (Yurtsever, 1996; Yılmaz, 2010; Özataşkın & Üngör, 2013; Karauğuz & Özkara, 2016; Taşkın, 2016; Kara, 2018; Karauğuz & Özkara, 2018; Turan, 2020; Yılmaz, 2021; Kaçmaz & Hayta, 2023), the studies were carried out on the axis of evaluating the content of the subjects, analyzing them according to teachers' opinions, and comparing the Ancient Age units in the textbooks. The only study directly parallel to our study's subject is Yılmaz's (2010) study on teachers' evaluation of the teaching of Ancient History and Ancient Turkish History in high school history textbooks. When the literature on the subject is examined, it is seen that the studies are carried out throughout the history curriculum. No study has been conducted specifically to examine the subjects of ancient history in the current program. It is essential to determine the content proficiency level of ancient history subjects in the current history curriculum. The fact that there is no literature on the evaluation of ancient history subjects by teachers in the 2008 history program constitutes the originality of our study, and it is also thought that the study will make a significant contribution to the literature.

Teachers are the ones who implement the curriculum prepared by the Ministry of National Education for students. Teachers' criticisms, suggestions, and evaluations of the program play a key role in measuring its success. In this context, the study aims to reveal the opinions of teachers working in different provinces and different school types about the subjects of ancient history in the 9th grade of high school and to contribute to improving these subjects. The study is limited to ancient history subjects and the opinions of history teachers. This situation constitutes the limitation of the study. Within the scope of the study, answers were sought to the following questions asked to 11 history teachers interviewed in 2024 in order to measure the success of ancient history subjects included in the history curriculum that was started to be implemented in 2017-2018:

(1) What are teachers' opinions about the problems they encounter in teaching ancient history subjects?

(2) What are the teachers' opinions about whether there is subject integrity in the information on ancient history?

(3) What are the teachers' opinions on using different disciplines in ancient history subjects?

(4) What are the teachers' opinions about the student's understanding of ancient history subjects?

(5) What are teachers' opinions on solving the problems they encounter in teaching ancient history?

Method

Research Model

This study was designed according to the case study pattern, one of the qualitative research methods, to examine teachers' opinions about the ancient history topics included in the current history curriculum implemented in the 9th grades of high school. The case study is a detailed description and investigation of a limited system (Chmiliar, 2010). A case study explains situations using different sources, observations, interviews, and data collection tools (Merriam, 2013). According to Creswell (2007) the subject selected for the study can be the teacher administrator or the student. A case study, essential in researching and developing a curriculum, provides the opportunity to evaluate the process with the opinions of teachers, students, administrators, and other people providing education (Creswell, 2011, as cited in Ozan Leymun et al., 2017).

Study Group

The study group of the research consists of 11 history teachers working in high school affiliated with the Ministry of National Education in different provinces of Turkey. The people interviewed for the research are determined based on whether they are relevant to the subject rather than representing the universe (Neuman, 2012). In this context, the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to select the people included in the study. The maximum diversity sampling method aims to obtain data by creating a relatively small sample and reflecting the diversity of people who may be party to the problem at the highest level (Yıldırım & Şimşek, 2008). The study's selection of participants was based on the types of schools they studied, their professional experience, the provinces they worked in, their gender, and the diversity of the undergraduate fields from which they graduated. The names of the participants in the study were kept confidential, and instead of their names, codes were given as T1, T2, T3, T4, T5,T11. Information about the teachers who constitute the sample of the study is included in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of Teachers Participating in Research

Participant Code	Gender	Professional Seniority	Faculty Graduated From	Education Level	School Type Where Employed	Place of Duty
T1	Male	32	Education	Bachelor's degree	Vocational high school	İzmir
T2	Male	28	Education	Bachelor's degree	Science high school	Ankara
T3	Female	33	Education	Bachelor's degree	Social sciences high school	Aydın
T4	Male	33	Science and Letters	Bachelor's degree	Science high school	Ankara

T5	Male	5	Science and Letters	Bachelor's degree	İmam hatip high school	İstanbul
T6	Male	4	Science and Letters	Bachelor's degree	Anatolian high school	Yozgat
T7	Female	24	Education	Bachelor's degree	Social sciences high school	Aydın
T8	Male	24	Education	Bachelor's degree	Anatolian high school	Afyon
T9	Male	12	Science and Letters	Bachelor's degree	Vocational high school	Afyon
T10	Male	18	Science and Letters	Postgraduate	Vocational high school	Van
T11	Male	2	Education	Postgraduate	Anatolian high school	Bitlis

As seen in Table 1, a total of 11 participants from different provinces (Ankara, İzmir, Afyon, Aydın, İstanbul, Yozgat, Van, Bitlis) and different school types (Vocational high school, Science high school, Social sciences high school, İmam hatip high school, Anatolian high school) were included in the study. Participants (9 men and 2 women) participated. It was determined that the participants mostly had 15 years or more of experience, and their education level was generally undergraduate. The teachers who participated in the research graduated from the faculties of education and science and letters.

Data Collection Tools

In this research, "semi-structured interview form" was used as a data collection tool. Interviewing is the activity of understanding the beliefs, attitudes, perceptions, reactions, feelings, thoughts, and experiences of the people participating in the research (Yıldırım & Şimşek, 2008; Karataş, 2017). Five open-ended questions were prepared to determine the opinions of history teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education about the 9th-grade history program that includes ancient history subjects. During the interview, related questions were asked to the participants in order to understand the subject in depth. The form containing the questions also included a section containing personal information about the teacher and information about the interviewer. While preparing the questions in the form, help was received from two field experts, and the form, which initially had seven questions, was reduced to five questions and finalized. The teachers participating in the research were selected voluntarily. Before the meeting, the interviews were held by determining a place and time suitable for the teachers. The interviews lasted 30-40 minutes on average. During the interview, the participants were informed that the data would not be used for any purpose other than the research, and the interviews were conducted by taking notes without audio recording.

Data Analysis

Within the research scope, the teachers' answers were transferred to the computer environment, and the data obtained was revealed using the content analysis method. The text, document, and theme contents determined in the content analysis method can be analyzed objectively within specific rules. Content analysis provides an objective, measurable, and verifiable explanation of clearly presented content (Fiske, 1996). The data obtained through interview forms were classified according to themes. The codes were given to the teachers instead of their names (T1, T2, etc.), and their answers were integrated into a whole. The answers to the questions were combined and tabulated in common judgments per the frequency of repetition. Direct quotations supporting the judgments are also presented, and the teachers' opinions are conveyed to the reader. In analyzing the thoughts and judgments stated by the teachers, frequency, number of thoughts, and the corresponding percentage rate were given. In addition, the answers the participants gave to the questions were evaluated according to the teachers' seniority, the type of school they worked in, and the faculties they graduated from. The

tenure of the interviewed teachers was evaluated by dividing them into two separate groups: less than 15 years (low years of service) and more than 15 years (high years of service). The data resulting from the research were analyzed in the findings section and evaluated in the conclusion section.

Findings

The findings of our study include the opinions, thoughts, and suggestions of the interviewed teachers. The answers were also evaluated by considering the participants' tenure, the type of school they worked in, and the faculty they graduated from. Tables created to include the frequency and percentage distributions of the findings obtained as a result of the interviews are presented in this section.

The frequency and percentage distribution of the answers given by the interviewed teachers regarding the problems they experienced in teaching ancient history subjects are shown in Table 2.

Table 2

Frequency and Percentage Distribution of Teachers' Opinions on the Problems They Encounter in Teaching Ancient History Subjects

Judgment	Opinions	f	%
Problems	Failure to comply with chronology	6	18,8
	Giving unnecessary information and giving detailed explanations	5	15,6
	Maps and visuals are not sufficient	4	12,5
	Concepts not well defined	4	12,5
	Civilizations are not given regionally	4	12,5
	Having repetitive narrative	4	12,5
	Not suitable for the student's level	3	9,4
	No concretization	2	6,3
Total		32	100

When Table 2 is examined, it can be seen that the two most important problems experienced by teachers in teaching subjects need to comply with chronology (18.8%), giving unnecessary information and detailed explanations (15.6%). Apart from these problems, teachers evaluated the issues of "civilizations not being given regionally," "maps and visuals not being sufficient," "concepts not being well defined," and "repeated explanations" being the same percentage (12.5%). In the answers given, the problems of the subjects not being suitable for the student's level (9.4%) and not being concretized (6.3%) were stated, albeit in a small amount.

It is seen that none of the teachers with low years of service stated the idea of "repetitive narration" as a problem. 50% of the teachers who stated the idea of "insufficient maps and visuals" and "lack of concretization" had low years of service. It is seen that none of the teachers working in vocational high schools stated the ideas of "providing unnecessary information and detailed narration," "not defining the concepts well," "not being suitable for the student's level," and "lack of concretization" as problems. However, the most frequently stated problem by the teachers working in vocational high schools is "not adhering to the chronology." Teachers working in Anatolian high schools did not just state "repetitive narration" as a problem. Teachers working in science high schools did not state the idea of "insufficient maps and visuals," "not giving civilizations regionally," and "lack of concretization" as problems. Teachers working in a social sciences high school did not state the following as problems: "maps and visuals are not sufficient," "concepts are not well defined," "not suitable for the student's level," and "no concretization." The participant working in an imam hip high school stated the following as problems: "providing unnecessary information and detailed explanations," "maps and visuals are not sufficient," and "no concretization." While the teachers who expressed the most opinions work in social sciences high schools (7/8), the teachers who expressed the least worked in an Imam Hatip high school (3/8). It is seen that teachers who graduated from the faculty of education and teachers who graduated from the faculty of science and literature stated problems at a similar rate.

When the share of the number of opinions in the total number of problems is examined, it is seen that graduates of the faculty of education (8/8) stated opinions and graduates of the faculty of science and literature (7/8) stated opinions.

In the interviews regarding the teachers' problem of not complying with chronology in the program, T1 stated the following:

Our most important problem is that the issues must be followed chronologically. While the regional connections of civilizations must be considered, a topic introduced on the first page of the unit continues on the tenth page. Think about it like this: "First, your birth is explained, then your grandfather's marriage is explained. How will students learn this subject when even a teacher has difficulty understanding this?"

Another teacher who supports this view, T3, said:

Students cannot place it chronologically in their minds. You say merchant societies, and you include Assyria, Lydians, and Phoenicians among these societies. However, they are so far away geographically that the student needs help to visualize this. "When you say merchant societies, you try to capture it thematically, but it does not work; this does not pass on to the students."

Regarding unnecessary information and detailed explanations on the subjects, which is the second important problem of teachers, T5 said: "There is a broad and detailed explanation that is not suitable for the student level; I do not think there is a need for this much information."

The frequency and percentage distribution of the answers given by the interviewed teachers regarding whether there is subject integrity in the information on ancient history subjects is shown in Table 3.

Table 3

Frequency and Percentage Distribution of Teachers' Opinions on Whether There is Subject Integrity in the Information on Ancient History Subjects

Judgment	f	%
There is no integrity among the topics	9	81,8
There is integrity among the subjects	2	18,2
Indecisive	0	0
Total	11	100

When Table 3 is examined, it is seen that the majority of teachers (81.8%) think that there is no integrity between the subjects. When the opinions of the interviewed participants are evaluated according to the year of service criterion, it is seen that the two teachers who expressed positive opinions were teachers with low years of service.

The reason why the interviewees thought there was no integrity in the subject was wondered, and the linked question was asked to the teachers: "Why do you think there is no subject integrity?". The frequency and percentage distribution of the answers to the linked question are shown in Table 4.

Table 4

Frequency and Percentage Distribution of Teachers' Opinions on the Question "Why Do You Think There Is No Subject Integrity?"

Judgment	Opinions	f	%
No integrity	Difficult to make connections between topics	3	25
	Information about civilizations is scattered	3	25
	There are repetitions of narration regarding previous topics	3	25

There is no cause and effect connection between the subjects	2	16,7
The names and contents of the topics are not compatible	1	8,3
Total	12	100

When Table 4 is examined, the frequency distributions of the answers given by teachers who think there is no integrity between the subjects are close to each other. However, 75% of the teachers believe that there is no unity in the subject because it is difficult to make connections between the subjects, the information about civilizations is scattered, and there are repetitions of expressions on previous subjects.

It is observed that the teachers with fewer years of service do not state the idea that "the subjects have no cause and effect connection with each other" and "the names and contents of the subjects are not compatible" as problems.

It is seen that the teachers who expressed the most opinions in the interviews work in vocational high schools (4/5). In addition, teachers working in anatolian high schools (3/5), teachers working in social sciences high schools (2/5), and teachers working in science high schools (1/5) expressed their opinions.

Responding in line with the views of most teachers that there is no integrity in the subject, T7 said:

First, general information about civilizations is given, then they return to the same subject again and again. This situation creates alienation in the student towards the course. The student says, You told us about the Sumerians; now, why are we talking about the Sumerians again? I think giving all the features about civilizations would be a good way to support learning.

Similarly, T8 said:

Laws or events should be given thematically within states. This situation disrupts its integrity. Instead of this, it would be appropriate to give the characteristics of civilizations under a title related to them. In addition, civilizations such as Mesopotamian and Anatolian civilizations can be classified according to their geography. "Giving it as follows will be effective in helping the student establish integrity between historical knowledge, geography, and civilizations.

The frequency and percentage distribution of the answers given by the interviewed teachers regarding the use of different disciplines in ancient history subjects are shown in Table 5.

Table 5

Frequency and Percentage Distribution of Teachers' Opinions on the use of different disciplines in ancient history subjects

Judgment	Opinions	f	%
Positive opinions	In the unit, archaeological science was mostly used.	5	45,5
	There are very few elements of anthropology in the unit.	2	18,2
	There are very few elements of geography in the unit.	1	9,1
Negative opinions	Different disciplines were not used.	3	27,3
	Total	11	100

When Table 5 is examined, it is seen that 27.3% of the teachers think that different disciplines are not used in the units. However, the dominant view is that archaeological science was used. In addition, teachers expressed other opinions that anthropology and geography sciences are given little attention.

It is seen that 75% of the teachers with a high number of years of service expressed a positive opinion. However, the rate of positive opinions among teachers with few years of service is 50%. It is seen that all the teachers who expressed a negative opinion to the questions are graduates of the faculty of science

and literature. Two out of three teachers who expressed a negative opinion work in vocational high schools.

Giving detailed information about the extent to which different disciplines were used in the subjects, T5 said:

We see that archaeological findings were used in some subjects of Ancient History. However, very little information about their geographical features is given to understand civilizations. Archaeological findings should be given more space, especially in the prehistoric era section. There is almost no information about races and anthropological data in the book. There is no visual information about the physical structure of prehistoric humans. This makes it difficult for the student to visualize the people who lived at that time.

The frequency and percentage distribution of the answers given by the interviewed teachers regarding the student's level of understanding of ancient history subjects is shown in Table 6.

Table 6

Frequency and Percentage Distribution of Teachers' Opinions on Students' Level of Understanding of Ancient History Subjects

Judgment	Opinions	f	%
Negative Opinions (Low level)	Low because students have difficulty making connections between topics.	4	36,4
	It is low because the topics are not given regularly, causing confusion among the students.	3	27,3
	It's low and that's why I have to use additional resources	2	18,2
	It is low because missing information in the unit causes the student to ask different questions.	1	9,1
Positive Opinions (High level)	High level of understanding of the topics	1	9,1
Total		11	100

When Table 6 is examined, it is seen that 91% of the teachers stated that the students' understanding of the subjects was low. Teachers generally interpreted the reason for this situation as students needing help in making connections between the topics and students needing clarification because the topics were not given regularly in the units.

When the teachers' opinions are evaluated according to the criterion of years of service, it is seen that all the teachers with low years of service expressed negative opinions.

T4, who expressed the opinion that the subjects were not understood by the students, said:

Students do not understand well because there is missing information. For example, you cannot tell how many centuries ago a person lived without mentioning the Carbon 14 method. "Information that is not mentioned and grounded in the unit causes students to ask different questions and you give these explanations based only on experience, independent of the program.

Similar to T4's views, T11 said:

Students have difficulty in reconciling disparate information and making subject connections. The most important reason for this is that the historical relationship is not fully given. That's why I always have to do retrospective questions and answers. I have to use additional resources to compensate for the shortcomings of the current program.

T7 said the students understood the topics well and added his thoughts: "I think the students understand the topics well. Of course, this varies depending on the type of school. "The type of school I work at makes a difference in perception because it is good at the student level," explained.

The frequency and percentage distribution of the answers given by the interviewed teachers regarding the solutions to the problems they encountered in teaching ancient history are shown in Table 7.

Table 7

Frequency and Percentage Distribution of Teachers' Opinions on Solving the Problems They Encounter in Teaching Ancient History

Judgment	Opinions	f	%
Suggestions	Topics should be simpler and more understandable	6	23,1
	The prehistoric period and the first man should be mentioned in detail	5	19,2
	Civilizations should be given according to geographical regions and holistically.	3	11,5
	It should be prepared according to the units in 2007	2	7,7
	There should be a topic distribution synchronized with the university exam.	2	7,7
	There should be continuity between topics.	2	7,7
	Concepts should be given correctly and appropriately	2	7,7
	References should be made to films, documentaries and literary texts.	2	7,7
	Questions, applications and visuals should be reproduced	1	3,8
	Chronology must be followed	1	3,8
Total		26	100

When Table 7 is examined, the most common suggestions given by teachers for the solution of the problems they encounter in teaching Ancient History are that the subjects should be more straightforward and more understandable (23.1%), that the prehistoric period and the first humans should be mentioned in detail (19.2%), that civilizations should be organized according to geographical regions and holistically. It should be given as (11.5%). In addition, they share the suggestions that it should be prepared according to the units in 2007, that there should be a topic distribution synchronized with the university exam, that there should be continuity between the subjects, and that references should be made to films, documentaries, and literary texts is 7.7%.

It is seen that the opinions of "questions, applications, and visuals should be increased" and "chronology should be followed" were only expressed by teachers with low years of service, and half of the opinions of "there should be continuity between subjects," "concepts should be given correctly and appropriately" and "references should be made to films, documentaries, and literary texts" were expressed by teachers with low years of service. It was analyzed that among the ten different suggestions made by the teachers, those who made the most suggestions were those who worked in vocational high schools (6/10), Anatolian high schools (6/10), and social sciences high schools (5/10). Among the suggestions made the opinions of "there should be a synchronized subject distribution with the university exam," "it should be prepared according to the units in 2007," and "references should be made to films, documentaries, and literary texts" were only stated by graduates of the faculty of education. However, the opinions "Concepts should be given correctly and appropriately," "Questions, applications, and visuals should be increased," and "Chronology should be followed" were reported only by teachers who graduated from the faculty of science and literature.

T6, who suggested how ancient times history subjects should be taught, said

That the thematic approach should be avoided. A transition should be made from a complex and difficult-to-understand explanation to a simple and understandable order. There needs to be more conceptual clarity to prevent this the concepts should be given in the relevant places. Most importantly, continuity between subjects should be essential. With this continuity, the student can only create events and facts in his mind.

T2 said:

The first human should be mentioned, even briefly. The student needs to know who the first man was. Suddenly, a person who built a temple is mentioned. What kind of knowledge did this person have before building a temple? He was able to reflect on this. "It is impossible for the student to understand the Ancient Age without knowing who his ancestors were and where they came from.

T11 said:

The biggest deficiency is that history remains only at the level of memorization for students. The unit should have different visuals, texts, and resources to prevent this. "Not every teacher's knowledge is equal, so if these suggestions are included in the unit, this era, which is difficult to visualize and is the farthest from today, will be easier to understand.

T1 said:

We can say that there are almost no questions from this unit in the university exam. If such questions are not asked in the exam, the topics should be shorter and covered at a general knowledge level. Even if it is taught intensively, the number of questions should increase, and the student should have the opportunity to evaluate his knowledge in this sense.

Discussion & Conclusion

Within the scope of the research, the effectiveness of ancient history subjects in the teaching and learning process of the history subjects included in the history curriculum put into practice in 2018 in Turkey and the opinions of teachers about the problems experienced in the program were revealed. Many problems caused by the current curriculum were evaluated within the scope of the research. Within the scope of this research, it aims to assess the Ancient History subjects in 9th-grade high school by teachers according to various variables. When the interviews with the teachers were evaluated, it was seen that the history teachers had a negative attitude towards the 9th grade Ancient History unit. The first findings regarding the participants' opinions in the study were about the problems they experienced during the program's operation. The most crucial problem experienced by teachers is that the subjects are listed within the framework of a thematic understanding, and the events are presented independently of chronology. Giving more or less space to subjects without considering any criteria is also seen as a problem by teachers. One criticized aspect of the program was that the order of civilizations remained based solely on themes, disconnected from geography. Şimşek (2016) who supports this problem of teachers regarding chronology, argues that chronology is the essential element of history and says that England, an important country in history education, attaches great importance to chronology in its history program. The most crucial problem in history education programs in our country is that events and dates are presented sequentially. However, history teaching programs prepared with a thematic approach are not the solution. Turan (2018) concluded that teachers had negative thoughts about the thematic approach and supported the chronological approach. Aktekin and Ceylan (2012) concluded that the number and quality of images, maps, and cartoons used in books should be increased. Similarly, Kaçmaz and Hayta (2023) concluded in their study that the texts and visuals in the Ancient History unit were not at a level that would develop the student's questioning skills. These results coincide with the findings in our research that teachers see the lack of adequate inclusion of maps and visuals in the unit as a problem.

The second finding regarding the curriculum is the view that there is no integrity among ancient history subjects. In response to the linked question asked them, teachers stated that there was no logical connection between the topics, information on the topics was given in a scattered manner, students had

difficulty making connections between the topics, and the teacher had to repeat the topics that were not given holistically constantly. When the interviews with the teachers were evaluated, it was seen that the teachers' views on the level of utilization of different disciplines in the curriculum were generally positive. Most teachers stated that they benefited most from the science of archeology in ancient history subjects. However, other views include that anthropology and geography are used less and that the program's use of these sciences should be increased. When the teachers' answers to the question about the students' understanding of the subjects are analyzed, it is seen that 91% of the teachers think that the students' knowledge of the subjects is low. Teachers believe that the reason for this situation is that students have difficulty in establishing connections between topics because the topics are not given in an orderly manner in textbooks, which confuses students. Büyükboyacı (2013) concluded in his study that the period at which students had the most difficulty in learning was the Ancient Age. Among the answers given by teachers as solutions to the problems experienced in teaching ancient history, the most frequently repeated ones are that the subjects should be more straightforward and more understandable and that the prehistoric period and the first humans should be discussed in detail. However, the teacher's answer that there should be visuals, texts, and different resources in the unit coincides with the result of Akbaba's (2019) study that literary products are used less in the new curriculum, and some literary genres are not included. Taşkın and Şimşek (2017) in their study examining the Ancient History subjects in social studies textbooks, argued that the activities in the units after 2005 in social studies textbooks were used correctly and enabled students to acquire skills such as questioning, empathizing, and critical thinking using different sources. To gain and reinforce these skills in high school, existing textbooks must be enriched with correctly given activities, visuals, and texts.

Our research observed that teachers working in anatolian high schools and vocational high schools expressed more judgments and opinions in all questions asked compared to teachers working in other types of schools. However, when the answers given were examined in terms of the teachers' years of service and the faculty they graduated from, it was seen that there was no significant difference. When the participants' opinions were evaluated in general, it was concluded that the teachers were not satisfied with the subjects of ancient history in the 9th grade of high school. It is understood that teachers have difficulty explaining the subjects in the current curriculum, and students have difficulty understanding them. Candan (2023) in his study on teachers regarding the current history program in general, concluded that the 9th-grade history units were above the student's level and that teachers were not satisfied with the program. Similar to the findings of our study, Aktaş (2020) in his research evaluating teachers' opinions about the history curriculum, concluded that teachers criticized the new program for the lack of information, thematicity, and complexity compared to the previous program. Contrary to previous studies, Ceylan (2009) analyzed the fact that teachers have positive views on the program's content. Our study has findings similar to those of most previous studies and clearly reveals significant problems in the current history curriculum.

Recommendations

All opinions in the study were evaluated and our suggestions are listed below:

- The most important problem in the current history curriculum is that events in Ancient History are not given chronologically. It is not right to make students memorize dates. However, chronological information should also be given at a level where the historical process can be understood.
- To eliminate the negativities from thematic understanding, giving the subjects holistically and systematically on the axis of the relevant civilization would be correct.
- It should be ensured that the topics are conveyed in a language and expression appropriate to the student's level.
- Importance should be given to teaching students the concepts and terms that correctly form the basis of each subject.

- More space should be given to the subject of prehistoric times and humans, and concretizations should be made regarding this extremely abstract period.
- Visuals, maps, and literary works that facilitate students' learning should be included significantly.
- The subjects' weights should be proportional to the university entrance exam questions. The number of questions in the university entrance exam should be increased, considering the weight of Ancient History subjects in the program.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to this work.

Ethical Statement

All the rules stated in the framework of “Directive on Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” were followed in this work, and none of the actions specified under the 2nd part of the Directive, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” were carried out.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Bilim, kültür ve teknoloji gibi alanlarda yaşanan süratli değişim tüm eğitim alanını etkilemekle birlikte bilhassa tarih eğitimi alanını etkilemiştir. Toplumun her alanda ilerlemesinde ve fertlerin kişisel gelişiminde mühim bir etken olan eğitim sisteminin en önemli unsurları öğretmen, öğrenci ve öğretim programıdır. Öğretim programları, belirlenen amaçlar ve kazanımlara uygun içeriğin seçilmesini, kullanılacak araç-gereçler ve uygulanacak yöntemlerle hedeflere ulaşılabilme boyutunu gösteren değerlendirme kriterlerini ifade etmektedir (Gözütok, 2003). Uzmanlar tarafından oluşturulan öğretim programları, eğitim sisteminin amaçlarını ders içeriği ile uyumlu hale getirerek derslerin öğrenciye öğretilmesine destek olmaktadır. Öğretim programının içeriğinde, öğrencinin öğrenim seviyesi ve ihtiyacı gözetilerek kazanım, beceri ve değerler belirlenmektedir. Her ders için belirlenen bu amaçlar programların desteği ile başlangıçta saptanmaktadır (Keskin, 2002). Derslerin öğretim programları ile paralellik göstermesi için hazırlanan ders programları ve öğretmen planlama programları, öğrencilerin her sınıfta öğrenme aşamalarını bitirdikten sonra seviyesinin tespit edilmesini mümkün kılmaktadır. Seviye tespiti, öğretmenlere öncesinde oluşturulan amaçlara ulaşabilmek için öğretim faaliyetlerinin analiz edilmesinde yol gösterici olmaktadır (Zarmati, 2020). Dolayısıyla öğretim programlarını eğitimin sistematik bir düzende devamlılığını sağlayan ve öğrenme-öğretme sürecini daha verimli bir hale getiren yegâne bir unsur olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır.

Eğitimi oluşturan en önemli faktörlerden biri eğitim etkinlikleri için kullanılan araçlar ve ortamlardır. Bu araçlar arasındaki ders kitapları sağladığı birçok kolaylık ve başvuru niteliğinde olması nedeniyle birincil kaynak konumundadır (Çotuksöken, 2003). Öğretim programlarında yer alan amaçların ve kazanımların gerçekleştirilebilmesi için oluşturulan içeriğin ders kitapları ile öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarının çağdaş bir formda, toplumun ve öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde bilim, sanat ve felsefe ile iç içe geçmiş, kolaydan zora doğru giden, akılcı ve bütünsel normlar dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında yer alan konuların anlatımında seçilen cümlelerin sade ve anlaşılır düzeyde olması ve kavramların açıklamalarına yer verilmesi gerekmektedir. Ünitelerdeki yazı boyutları öğrencinin sınıfına uygun olarak tercih edilmeli ve içerik, örnek ve görsellerle zenginleştirilerek tasarlanmalıdır (Sönmez, 1998). Öğretmenler derslerde farklı kaynaklardan yararlansalar da ders kitapları öğrencilerin derse hazırlanmasında önemli fayda sağlamaktadır. Ülkede aynı kademede öğrenim gören tüm öğrenciler, ortak ders kitapları kullanılmasıyla aynı kaynaktan öğrenme şansına sahip olmaktadır. Öğretmen ve öğrencilere ders kitapları içeriğinde sunulan kaynaklar (harita, görsel vb.) ile bilgilerin soyuttan somut hale getirilmesi de sağlanmış olur (Roberts, 2014). Tüm bunlara paralel olarak öğretim programı ve ders kitapları arasında güçlü bir ilişki olduğu ve öğretim programlarının amaçlarına ulaşabilmesinde ders kitaplarının önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Tarih, geçmişten günümüze ders saati ve öğretim programı değeri bakımından diğer alanlarla mücadele etmek zorunda kalmış ve tarihin savunucuları da onu yararlı bir şekilde sunmanın yolunu aramıştır. Öğretmenler, tarih öğretiminde konuların sıkıcı olması ile mücadele ederken öğrenciler ise tarihin isim ve tarih ezberlemekten ibaret olduğundan şikâyet etmiştir. Fakat son yıllarda tarih konularının ezberlenmesine ve basit yaklaşımlara karşı konulmaktadır (Metzger & Harris, 2018). 1980'lere kadar süren sıkıcı tarih öğretiminin nedeninin tarihin öğrencilere bilgi odaklı verilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu sistem, öğrencinin zihnini boş bir gemi olarak görmüş ve öğretmene sadece bilgi yükleme görevini vermiştir. Tarih öğretiminin tarih ve olaylar silsilesi olarak sunulması, birçok öğrencinin anımsayamadıkları bu sıkıcı tarih ve olaylardan dolayı tarihi sevmemelerine neden olmuştur. Tarih öğretiminde olayların kronolojisini bilmenin önemi yadsınamaz fakat bu durum tarih öğreniminin ana amacı olduğunda öğrenciler yalnızca ezberleme becerisini edinmektedir (Zarmati, 2020). Fakat tarih öğretiminin asıl amacının temel olguları ezberletmekten öte beceriler olması gerektiği görüşü hakimdir. Böyle bir durumda öğretmen bilgi aktarıcı rolünde olmaktan çıkmalı ve öğrenci aktif durumda olmalıdır. Öğrencinin aktif bir

durumda olması ise tarihsel kanıt kullanımını öğrenmesi, olguları bireysel olarak inşa etmesi ve bulmasıdır (Vella, 2001). Öğrenciye aktarılan tarihin dayandığı programda en önemli sorunlardan bir diğeri de seçim problemidir. Öğrenciye öğretilcek olayların, çağların, tarihlerin ve medeniyetlerin tespitinin doğru yapılması önemlidir (Burston, 1972). Zira, öğrencinin yoğun bir bilgiye boğulmasında bu seçimler kritiktir. Konuların nesnel bir bakış açısıyla belirlenmesi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve derse karşı algısını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretim programları ve kazandırılması hedeflenen beceriler, tarih eğitiminin amaçlarına hizmet etmektedir. Tarih öğretimi, iki ana amaç doğrultusunda şekillenir. Bu amaçlardan birincisi vatandaşlık ve kimlik oluşumu ikincisi ise bilimsellik ve beceri kazanımıdır (Demircioğlu, 2007). Tekeli (2000) bu ana amaçlara tarih öğrenimi ile öğrencide tarih bilinci oluşması, bireysel yetenek gelişimi ve çağa uygun bir kimlik gelişimini de eklemiştir. Carr (1987) tarihin amacını, öğrencinin sosyalleşmesine katkı sağlarken aynı zamanda tarihteki toplumları anlaması ve bu şekilde günümüz toplumuna daha fazla hâkim olması olarak görmektedir. Günümüzde ortaöğretim tarih öğretiminin amaçları ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerde tarih öğretiminin çeşitli amaçları öğretim programları yoluyla değişen koşullar ve gereklilikler doğrultusunda güncellenmiştir (Demircioğlu, 2006).

Tarih öğretimi, ülkemiz eğitim sisteminin en sorunlu alanlarından biri olmuştur. (Safran, 2009). Buna paralel ülkemizde cumhuriyet tarihi boyunca farklı zamanlarda bir önceki programın eksikliklerine yönelik iyileştirmelerin yapıldığı yeni programlar tasarlanmıştır. Tarih öğretimine yönelik problemlerin belirlenmesi ve çözüm yolları, öğretim programlarının kapsamını oluşturmuştur (Özbaran, 1992). Benzer nedenlerle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 yılları arasında öğretim programı değiştirme çalışmaları başlatılmıştır. 2017-2018 yıllarında kademeli olarak uygulamaya geçen program, 2018-2019 yıllarında ise tüm okullarda uygulanmıştır.

Araştırma konusu ile ilgili literatür incelendiğinde Türkiye’de tarih öğretim programıyla ilgili araştırmamıza da kaynak oluşturabilecek birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2006; Ceylan, 2009; Dinç, 2011; Erdinç, 2011; Aktekin & Ceylan, 2012; Keskin, 2012; Şimşek, 2016; Kaya ve Perihan, 2017; Köse & Türkan, 2018; Turan, 2018; Yıldırım, 2018; Akbaba, 2019; Aktaş, 2020; Güven & Çurku, 2021). Tarih öğretim programıyla ilgili yapılan bu çalışmalar ders kitaplarının incelenmesi, öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, eski ve yeni tarih öğretim programlarının karşılaştırılması şeklinde olmuştur. Eski Çağ tarihi öğretimi ile ilgili yabancı literatürde yapılan çalışmalara baktığımızda ise (Dann, 1927; Tuller, 1931; Burstein, 2002; Jae-woon, 2010) sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar ise (Yurtsever, 1996; Yılmaz, 2010; Özataşkın ve Üngör, 2013; Karauğuz & Özkaral, 2016; Taşkın, 2016; Kara, 2018; Karauğuz, & Özkaral, 2018; Yılmaz 2019; Turan, 2020; Yılmaz, 2021; Kaçmaz & Hayta 2023) daha çeşitli olmakla birlikte çalışmalar konuların içeriğinin değerlendirilmesi, öğretmen görüşlerine göre analiz edilmesi ve ders kitaplarında Eski Çağ ünitelerinin karşılaştırılması ekseninde yapılmıştır. Çalışmamızın konusu ile doğrudan paralellik gösteren tek çalışma Yılmaz’ın (2010) ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan Eski Çağ tarihi ve Eski Türk tarihi öğretiminin öğretmenler tarafından değerlendirmesine yönelik yaptığı çalışmadır. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde çalışmaların tarih öğretim programı genelinde yapıldığı mevcut programda yer alan Eski Çağ tarihi konularının özel olarak incelendiği bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Mevcut tarih öğretim programı içinde yer alan Eski Çağ tarihi konularının içerik açısından yeterlilik düzeyinin belirlenmesi önemlidir. Alanyazında 2008 tarih programı Eski Çağ tarihi konularının öğretmenler tarafından değerlendirildiği yönünde bir çalışmanın bulunmaması çalışmamızın özgün yanını oluştururken aynı zamanda çalışmanın alan yazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı öğretim programlarının öğrencilere uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin programa yönelik eleştirileri, önerileri ve değerlendirmeleri programın başarısının ölçülmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaöğretim 9. sınıf Eski Çağ tarihi konuları hakkında farklı illerde ve farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarmak ve bu konuların iyileştirilmesine katkıda bulunmaktır. Çalışma, Eski Çağ tarihi konuları ve tarih öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 2017-2018 yıllarında uygulanmaya başlanan tarih öğretim programı içinde yer alan Eski Çağ

tarihi konularının başarısının ölçülmesi amacıyla 2024 yılında görüşme gerçekleştirilen 11 tarih öğretmenine sorulan şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmenlerin Eski Çağ tarihi konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Öğretmenlerin Eski Çağ tarihi konularında yer alan bilgilerde konu bütünlüğü olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

3-Öğretmenlerin Eski Çağ tarihi konularında farklı disiplinlerden faydalanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

4-Öğretmenlerin öğrencilerin Eski Çağ tarihi konularını anlama düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?

5-Öğretmenlerin Eski Çağ tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında uygulanan güncel tarih öğretim programı içinde yer alan Eski Çağ tarihi konuları hakkında öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, kısıtlı bir sistemin etrafıca tasvir edilmesi ve araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Chmiliar, 2010). Durum çalışmasında farklı kaynaklar, gözlem, görüşme vb. veri toplama araçları kullanılarak durumların açıklaması yapılır (Merriam, 2013). Creswell'e (2007) göre çalışmada konu seçimi yönetici öğretmen ya da öğrenci olabilir. Öğretim programlarının araştırılması ve geliştirilmesinde önemli olan durum çalışması, eğitim veren öğretmen, öğrenci, yönetici vb. kişilerin görüşleri ile süreci değerlendirme imkânı elde eder (Creswell 2011 aktaran Ozan Leymun ve diğerleri, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan 11 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için görüşme yapılacak kişiler evreni karşılama açısından daha çok konuyla ilgili olup olmadıklarına göre belirlenir (Neuman, 2012). Bu bağlamda çalışmada yer alan kişilerin seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi yönteminde nispeten küçük bir örneklem oluşturularak konunun sorununa taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğinin en üst seviyede yansıtarak veri elde edilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada yer alan katılımcıların seçiminde çalıştıkları okul türleri, mesleki deneyimleri, çalıştıkları iller, cinsiyet ve mezun olunan lisans alanlarının çeşitliliği esas alınmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların isimleri gizli tutulmuş isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5,Ö11 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışmanın örneklemi teşkil eden öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Düzeyi	Kıdem	Görev Yeri (Şehir)	Çalıştığı Okul Türü
Ö1	Erkek	Eğitim	Lisans	32 yıl	İzmir	Meslek lisesi
Ö2	Erkek	Eğitim	Lisans	28 yıl	Ankara	Fen Lisesi
Ö3	Kadın	Eğitim	Lisans	33 yıl	Aydın	Sosyal Bilimler Lisesi
Ö4	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	33 yıl	Ankara	Fen Lisesi
Ö5	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	5 yıl	İstanbul	İmam Hatip Lisesi
Ö6	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	4 yıl	Yozgat	Anadolu Lisesi
Ö7	Kadın	Eğitim	Lisans	24 yıl	Aydın	Sosyal bilimler lisesi

Ö8	Erkek	Eğitim	Lisans	24 yıl	Afyon	Anadolu lisesi
Ö9	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	12 yıl	Afyon	Meslek lisesi
Ö10	Erkek	Fen-Edebiyat	Doktora	18 yıl	Van	Meslek Lisesi
Ö11	Erkek	Eğitim	Doktora	2 yıl	Bitlis	Anadolu lisesi

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya farklı illerden (Ankara, İzmir, Afyon, Aydın, İstanbul, Yozgat, Van, Bitlis) ve farklı okul türlerinden (mesleki lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi imam hatip lisesi, anadolu lisesi) toplam 11 (9 erkek ve 2 kadın) katılımcı katılmıştır. Katılımcıların ağırlıkla 15 yıl ve üstü deneyime sahip oldukları ve öğrenim seviyelerinin de genel olarak lisans olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olmuşlardır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmamızda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme eylemi, çalışma grubunda yer alan kişilerin inanç, tutum, algı, tepki, duygu, düşünce ve deneyimlerinin anlaşılması faaliyetidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Karataş, 2017). MEB’e bağlı okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinin 9. sınıf Eski Çağ tarihi konularını içeren tarih programı hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için açık uçlu beş sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Görüşme sırasında konunun derinlemesine anlaşılabilmesi için katılımcılara 2 tane de sonda soru sorulmuştur. Soruların yer aldığı formda aynı zamanda öğretmene ait kişisel bilgileri içeren bir kısım ile görüşmeci hakkında bilgi edinilmiştir. Formda yer alan sorular hazırlanırken iki alan uzmanından yardım alınmış ve başlangıçta yedi soru olan form beş soruya indirilerek son haline getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük esası ile seçilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere uygun yer ve zaman belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcılara verilerin araştırma dışında başka amaçla kullanılmayacağı hakkında bilgi verildikten sonra görüşmeler ses kaydı alınmadan not alınarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında öğretmenlerden gelen yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve ulaşılan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. İçerik analizi yönteminde belirlenen metin, belge, dokümanlar ve tema içerikleri belirli kurallar içinde nesnel olarak analiz edilebilmeyi sağlar. İçerik analizi, net bir şekilde ortaya konulan içeriğin tarafsız, ölçülebilir ve doğrulanabilir şekilde açıklamasını yapmak amacıyla kullanılır (Fiske, 1996). Görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler temalara göre sınıflandırılmıştır. Öğretmenlere isimleri yerine verilen kodlar (O1, O2...vb.) ve verdikleri cevaplar bir bütün haline getirilmiştir. Sorulara verilen cevaplar tekrarlanma sıklığına uygun olarak ortak yargılarda birleştirilerek tablolastırılmıştır. Yargıları destekleyen doğrudan alıntılar ayrıca sunularak öğretmenlerin görüşleri okuyucuya aktarılmıştır. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları düşünce ve yargıların analizinde frekans ile düşünce sayısı ve buna bağlı yüzdesel oran verilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların sorulara vermiş oldukları yanıtlar, öğretmenlerin kıdem süreleri, görev yaptıkları okul türü ve mezun oldukları fakültelere göre değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kıdem süreleri, 15 yıldan az (hizmet yılı düşük) ve 15 yıldan fazla (hizmet yılı yüksek) olmak üzere iki ayrı gruba ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler bulgular kısmında analiz edilmiş ve sonuç bölümünde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmamızın bulguları, görüşme yapılan öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüş, düşünce ve önerileri içermektedir. Verilen yanıtlar, katılımcıların görev süresi, görev yaptıkları okul türü ve mezun oldukları fakülte kriterleri dikkate alınarak da değerlendirilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların frekans ve yüzdesel dağılımlarını içerecek şekilde oluşturulan tablolar bu bölümde sunulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin Eski Çağ tarihi konularının öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdesel dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Eski Çağ Tarihi Konularının Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesel Dağılımı

Yargı	Düşünce	f	%
Sorunlar	Kronolojiye uyulmaması	6	18,8
	Gereksiz bilgi verilmesi ve ayrıntılı anlatım yapılması	5	15,6
	Harita ve görsellerin yeterli olmaması	4	12,5
	Kavramların iyi tanımlanmaması	4	12,5
	Medeniyetlerin bölgesel olarak verilmemesi	4	12,5
	Tekrara düşen anlatımın olması	4	12,5
	Öğrencinin seviyesine uygun olmaması	3	9,4
	Somutlaştırma yapılmaması	2	6,3
	Toplam	32	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin konuların öğretiminde yaşadıkları en önemli iki sorunun kronolojiye uyulmaması (%18,8), gereksiz bilgi verilmesi ve ayrıntılı anlatım yapılması (%15,6) olduğu görülmektedir. Bu sorunların dışında medeniyetlerin bölgesel olarak verilmemesi, harita ve görsellerin yeterli olmaması, kavramların iyi tanımlanmaması ve tekrara düşen anlatımın olması sorunlarını öğretmenler yüzdesel olarak aynı oranda (%12,5) değerlendirmiştir. Verilen cevaplarda az da olsa konuların öğrencinin seviyesine uygun olmaması (%9,4) ve somutlaştırma yapılmamış (%6,3) olması sorunu belirtilmiştir.

Hizmet yılı düşük olan öğretmenlerden hiçbirinin “tekrara düşen anlatımın olması” düşüncesini sorun olarak belirtmediği görülmektedir. “Harita ve görsellerin yeterli olmaması” ve “somutlaştırma yapılmaması” düşüncesini belirten öğretmenlerin %50’si hizmet yılı düşük olan öğretmenlerdir. Mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerden hiçbirinin “gereksiz bilgi verilmesi ve ayrıntılı anlatım yapılması”, “kavramların iyi tanımlanmaması”, “öğrencinin seviyesine uygun olmaması”, “somutlaştırma yapılmaması” düşüncelerini sorun olarak belirtmedikleri görülmektedir. Bununla birlikte mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin en sık belirttiği sorun ise “kronolojiye uyulmaması”dır. Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler yalnızca “tekrara düşen anlatımın olması” düşüncesini sorun olarak belirtmemiştir. Fen lisesinde görev yapan öğretmenler, “harita ve görsellerin yeterli olmaması”, “medeniyetlerin bölgesel olarak verilmemesi” ve “somutlaştırma yapılmaması” düşüncesini sorun olarak belirtmemiştir. Sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenler, “harita ve görsellerin yeterli olmaması”, “kavramların iyi tanımlanmaması”, “öğrencinin seviyesine uygun olmaması” ve “somutlaştırma yapılmaması” düşüncesini sorun olarak belirtmemiştir. İmam hatip lisesinde görev yapan katılımcı, “gereksiz bilgi verilmesi ve ayrıntılı anlatım yapılması”, “harita ve görsellerin yeterli olmaması” ve “somutlaştırma yapılmaması” düşüncesini sorun olarak belirtmiştir. En fazla düşünce belirten öğretmenler sosyal bilimler liselerinde görev yapmakta iken (7/8), en az düşünce belirten öğretmen imam hatip lisesinde görev yapmaktadır (3/8).

Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin birbirine yakın oranda sorun belirttikleri görülmektedir. Düşünce sayısının toplam sorun sayısı içindeki payına bakıldığında eğitim fakültesi mezunlarının (8/8) düşünce belirttikleri ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının (7/8) düşünce belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin programda kronolojiye uyulmaması sorununa ilişkin mülakatlarda Ö1 şunları ifade etmiştir:

Konuların ele alınırken kronolojik bir sıraya riayet edilmemesi en önemli sorunuz. Medeniyetlerin bölgesel bağlantılarının dikkate alınması gerekirken ünitenin birinci sayfasında giriş yapılan bir konunun onuncu sayfada devamı var. Şöyle düşünün önce sizin dünyaya gelişiniz

anlatılıyor sonra dedenizin evlenmesi anlatılıyor bunu bir öğretmen bile anlamakta zorlanırken öğrenciler nasıl bu konuyu öğrenecekler.

Bu görüşü destekleyen diğer öğretmen Ö3 şunları ifade etmiştir:

Öğrenciler bunu kronolojik olarak akıllarına yerleştiremiyorlar. Tüccar toplumlar diyorsunuz bu toplumlar arasına Asur’u, Lidyalıları ve Fenikelileri alıyorsunuz ama bunların tamamı birbirinden coğrafi olarak o kadar uzak ki öğrenci bunu görselleştiremiyor. Tüccar toplumlar derken tematik olarak yakalamaya çalışıyorsunuz ama olmuyor öğrenciye bu geçmiyor.

Öğretmenlerin ikinci önemli sorunu olan konularda gereksiz bilgi ve ayrıntılı anlatıma ilişkin Ö5: “Öğrenci seviyesine uygun değil geniş ve detaylı bir anlatım var bu kadar bilgiye gerek olduğunu düşünmüyorum” demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin Eski Çağ tarihi konularında yer alan bilgilerde konu bütünlüğü olup olmadığına ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdesel dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Eski Çağ Tarihi Konularında Yer Alan Bilgilerde Konu Bütünlüğü Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesel Dağılımı

Yargı	f	%
Konular arasında bütünlük yok	9	81,8
Konular arasında bütünlük var	2	18,2
Kararsız	0	0
Toplam	11	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81,8) konular arasında bütünlük olmadığını düşündükleri görülmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların görüşleri hizmet yılı kriterine göre değerlendirildiğinde olumlu düşünce belirten iki öğretmenin de hizmet yılı düşük olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Görüşmecilerin konu bütünlüğü olmadığı düşüncelerinin nedeni merak edilmiş ve öğretmenlere “Neden konu bütünlüğü olmadığını düşünüyorsunuz?” sonda sorusu yöneltilmiştir. Sonda soruya verilen yanıtların frekans ve yüzdesel dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin “Neden Konu Bütünlüğü Olmadığını Düşünüyorsunuz? Sorusuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesel Dağılımı

Yargı	Görüşler	f	%
Bütünlük yok	Konular arasında bağlantı kurmak zor	3	25
	Medeniyetlere ilişkin bilgiler dağınık	3	25
	Önceki konulara dönük anlatım tekrarları var	3	25
	Konuların birbiri ile neden sonuç bağlantısı yok	2	16,7
	Konuların adları ve içerikleri uyumlu değil	1	8,3
Toplam		12	100

Tablo 4 incelendiğinde konular arasında bütünlük olmadığını düşünen öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların frekans dağılımları birbirine yakındır. Bununla birlikte öğretmenlerin %75’inin konular arasında bağlantı kurmanın zor olması, medeniyetlere ilişkin bilgilerin dağınık olması ve önceki konulara dönük anlatım tekrarları olması nedenleriyle konu bütünlüğü olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Katılımcılardan hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin “konuların birbiri ile neden sonuç bağlantısı yok” ve “konuların adları ve içerikleri uyumlu değil” düşüncesini sorun olarak belirtmedikleri görülmektedir.

Görüşmelerde en fazla görüş belirten öğretmenlerin meslek liselerinde görev yaptıkları görülmektedir (4/5). Bununla birlikte anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler (3/5), sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenler (2/5), fen liselerinde görev yapan öğretmenler (1/5) görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun konu bütünlüğü olmadığına yönelik görüşleriyle aynı doğrultuda cevap veren Ö7 şunları söylemiştir:

Önce medeniyetlerle ilgili genel bilgiler veriliyor sonra tekrar tekrar aynı konuya dönülüyor. Bu durum öğrencide derse karşı soğuma yaratıyor. Öğrenci, “Sümerleri anlatmıştınız şimdi neden tekrar Sümerlerden bahsediyoruz” diyor. Medeniyetler hakkında bütün özellikleri bir bütün halinde vermek bence öğrenmeyi desteklemek noktasında iyi bir tarz olacaktır.

Benzer şekilde Ö8 şunları söylemiştir:

Kanunlar ya da olaylar devletlerin içinde değil tematik başlık olarak verilmiş. Bu durum bütünlüğü bozuyor. Bu şekilde olması yerine medeniyetler ait özelliklerin kendisi ile ilgili bir başlıkta verilmesi uygun olur. Ayrıca medeniyetlerin bulundukları coğrafyaya uygun olarak örneğin Mezopotamya, Anadolu medeniyetleri vb. şeklinde verilmesi öğrencinin tarihsel bilgi, coğrafya ve medeniyetler arasında bütünlük kurmasında etkili olacaktır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin Eski Çağ tarihi konularında farklı disiplinlerden faydalanılmasına ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdesel dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Eski Çağ Tarihi Konularında Farklı Disiplinlerden Faydalanılmasına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesel Dağılımı

Yargı	Temalar	f	%
Olumlu Görüşler	Ünitede çoğunlukla arkeoloji biliminden faydalanılmıştır.	5	45,5
	Ünitede antropoloji bilimine ait unsurlar çok azdır.	2	18,2
	Ünitede coğrafya bilimine ait unsurlar çok azdır.	1	9,1
Olumsuz Görüşler	Farklı disiplinlerden faydalanılmamıştır.	3	27,3
Toplam		11	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerden %27,3’ünün ünitelerde farklı disiplinlerden faydalanılmadığını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte hâkim görüş ise arkeoloji biliminden faydalanıldığıdır. Ayrıca antropoloji ve coğrafya bilimlerine az yer verilmesi ise öğretmenlerin belirttiği diğer görüşlerdir.

Hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin %75’inin olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte hizmet yılı düşük olan öğretmenlerde olumlu görüş belirtme oranı %50’dir. Sorulara olumsuz görüş belirten tüm öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Olumsuz görüş belirten üç öğretmenden ikisinin ise meslek liselerinde görev yaptıkları görülmüştür.

Konularda farklı disiplinlerden hangi ölçüde faydalandığı konusunda ayrıntılı bilgi veren Ö5 şunları söylemiştir:

Eski Çağ tarihinin bazı konularında arkeolojik buluntulardan yararlanıldığını görüyoruz. Fakat medeniyetlerin anlaşılabilmesi için onların coğrafi özellikleri hakkında bilgiye çok az yer verilmiş. Özellikle tarih öncesi çağlar kısmında arkeolojik buluntulara daha fazla yer verilmeli. Kitapta ırklar hakkında bilgiler ve antropolojik veriler neredeyse yok. Tarih öncesi insanın fiziki yapısı hakkında görsel ya da bilgi bulunmuyor. Bu durum öğrencinin o dönemde yaşayan insanları gözünde canlandırmasını zorlaştırıyor.

Görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerin Eski Çağ tarihi konularını anlama düzeyine ilişkin verdikleri cevapların frekans ve yüzdesel dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öğrencilerin Eski Çağ Tarihi Konularını Anlama Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesel Dağılımı

Yargı	Temalar	f	%
Olumsuz Görüşler (Düzey Düşük)	Düşük çünkü öğrenciler konuların bağlantısını kurmakta zorlanıyor.	4	36,4
	Düşük çünkü konuların düzenli verilmemesi öğrencilerde kafa karışıklığına neden oluyor.	3	27,3
	Düşük ve bu yüzden ek kaynak kullanmak zorunda kalıyorum	2	18,2
	Düşük çünkü üniteye eksik bilgilerin olması öğrencinin farklı sorular sormasına neden oluyor.	1	9,1
Olumlu Görüşler (Düzey Yüksek)	Konuları anlama düzeyleri yüksek	1	9,1
Toplam		11	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerden %91'inin öğrencilerin konuları anlama düzeylerinin düşük olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler bu durumun nedenini genel olarak öğrencilerin konuların bağlantısını kurmakta zorlandığı ve konulara ünitelerde düzenli verilmemesi nedeniyle öğrencilerde kafa karışıklığı olduğu şeklinde yorumlamıştır.

Öğretmenlerin görüşleri hizmet yılı kriterine göre değerlendirildiğinde hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin tümünün olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir.

Konuların öğrenciler tarafından anlaşılmadığı yönünde görüş bildiren Ö4 şunları söylemiştir:

Öğrenciler iyi anlamıyorlar çünkü eksik bilgiler var. Mesela Karbon 14 yönteminden bahsetmeden bir insanın kaç yüzyıl önce yaşadığını anlatamıyorsunuz. Üniteye bahsedilmeyen ve temellendirilmeyen bilgiler öğrencilerin farklı sorular sormasına sizin de bu açıklamaları programdan bağımsız halde sadece deneyime bağlı anlatmanıza neden oluyor.

Ö4'ün görüşlerine benzer şekilde Ö11 şunları söylemiştir:

Öğrenciler, birbirinden kopuk bilgileri bağdaştırma ve konu bağlantısı kurmakta zorlanıyor. Bunun en önemli nedeni ise tarihsel bağlantının tam olarak verilmemiş olmasıdır. O yüzden ben sürekli geriye dönük soru cevap yapmak zorunda kalıyorum. Mevcut programın eksikliğini giderebilmek için ek kaynak kullanmak zorunda kalıyorum.

Konuların öğrenciler tarafından iyi anlaşıldığını söyleyen Ö7 düşüncelerini “Öğrencilerin konuları iyi anladığını düşünüyorum. Bu durum okul türüne göre de değişir tabi. Çalıştığım okulun türü öğrenci seviyesi bakımından iyi olduğu için algılama açısından fark ediyor” diyerek açıklamıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin Eski Çağ tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik verdikleri cevapların frekans ve yüzdesel dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Eski Çağ Tarihi Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesel Dağılımı

Yargı	Görüşler	f	%
Öneriler	Konular daha sade ve anlaşılır olmalı	6	23,1
	Tarih öncesi dönem ve ilk insandan ayrıntılı bahsedilmeli	5	19,2
	Medeniyetler coğrafi bölgelere göre ve bütüncül olarak verilmeli	3	11,5
	2007 yılında olan ünitelere göre hazırlanmalı	2	7,7
	Üniversite sınavı ile senkronize bir konu dağılımı olmalı.	2	7,7
	Konular arasında devamlılık olmalı.	2	7,7
	Kavramlar doğru ve yerinde verilmeli	2	7,7
	Film, belgesel ve edebi metinlere atıflarda bulunulmalı.	2	7,7
	Soru, uygulama ve görseller çoğaltılmalı	1	3,8
	Kronolojiye uyulmalı	1	3,8
	Toplam	26	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin Eski Çağ tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik en fazla belirttikleri öneriler konular daha sade ve anlaşılır olmalı (%23,1), tarih öncesi dönem ve ilk insandan ayrıntılı bahsedilmeli (%19,2), medeniyetler coğrafi bölgelere göre ve bütüncül olarak verilmeli (%11,5) olmuştur. Bunun yanı sıra 2007 yılında olan ünitelere göre hazırlanmalı, üniversite sınavı ile senkronize bir konu dağılımı olmalı, konular arasında devamlılık olmalı, film, belgesel ve edebi metinlere atıflarda bulunulmalı önerilerinin payı %7,7'dir.

Öğretmenlerden “soru, uygulama ve görseller çoğaltılmalı” ve “kronolojiye uyulmalı” görüşlerini yalnızca hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin belirttikleri ve “konular arasında devamlılık olmalı”, “kavramlar doğru ve yerinde verilmeli” ve “film, belgesel ve edebi metinlere atıflarda bulunulmalı” görüşlerinin ise yarısının hizmet yılı düşük olan öğretmenler tarafından belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin sundukları 10 farklı öneri arasında en fazla öneri sunanların meslek lisesi (6/10), anadolu lisesi (6/10) ve sosyal bilimler lisesinde (5/10) görev yaptığı analiz edilmiştir. Sunulan önerilerden “üniversite sınavı ile senkronize bir konu dağılımı olmalı”, “2007 yılında olan ünitelere göre hazırlanmalı” ve “film, belgesel ve edebi metinlere atıflarda bulunulmalı” görüşleri yalnızca eğitim fakültesi mezunları tarafından bildirilmiştir. Bununla birlikte “Kavramlar doğru ve yerinde verilmeli”, “Soru, uygulama ve görseller çoğaltılmalı” ve “kronolojiye uyulmalı” görüşleri ise yalnızca fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler tarafından bildirilmiştir.

Eski Çağ tarihi konularının öğretiminin nasıl olması gerektiğine yönelik öneride bulunan Ö6 şunları söylemiştir:

Konularda tematik yaklaşımdan uzaklaşılmalıdır. Karmaşık ve anlaşılması zor anlatımdan sade ve anlaşılır bir düzene geçilmelidir. Kavram kargaşası yaşıyor bunu önlemek adına kavramlar ilgili yerlerde verilmelidir. En önemlisi de konular arasında devamlılık esas olmalıdır. Öğrenci olay ve olguları zihninde ancak bu devamlılık ile oluşturabilir.

Ö2 şunları söylemiştir:

İlk insandan çok kısa da olsa mutlaka bahsedilmeli. Öğrencinin ilk insanın kim olduğunu bilmesi gerekiyor. Birden tapınak yapan insandan bahsediliyor. Bu insan tapınak yapmaya başlamadan önce nasıl bir bilgi birikimine sahipti ki bunu yansıtabildi. Atası kimdir ve nereden gelmiştir, öğrencinin bunları bilmeden Eski Çağı anlaması mümkün değildir.

Ö11 şunları söylemiştir:

Bence en büyük eksiklik tarihin öğrencide sadece ezber düzeyinde kalmasıdır. Bunu önleyebilmek için üniteye farklı görseller, metinler ve kaynaklar olmalıdır. Her öğretmenin bilgi birikimi eşit değil bu yüzden bu öneriler üniteye yer alırsa zihinde canlandırılması güç olan ve günümüze en uzak olan bu çağ daha kolay anlaşılır.

Ö1 şunları söylemiştir:

Bu üniteden üniversite sınavında neredeyse soru gelmiyor diyebiliriz. Eğer sınavda bu şekilde soru gelmeyecekse daha kısa ve genel kültür düzeyinde işlenmeli konular. Bu ağırlıkta işleniyorsa da mutlaka soru sayısı artmalı ve öğrenci bilgisini bu anlamda değerlendirme fırsatını bulabilmelidir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan tarih öğretim programında yer alan Eski Çağ tarihi konularının öğretme ve öğrenme sürecindeki etkililiği, program ile ilgili yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin görüşleri ortaya konulmuştur. Mevcut öğretim programının getirdiği birçok sorun araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında ortaöğretim 9. sınıflarda yer alan Eski Çağ tarihi konularının öğretmenler tarafından çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde tarih öğretmenlerinin 9. sınıf Eski Çağ tarihi ünitesi hakkında olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Çalışmada katılımcıların görüşlerine ilişkin ilk bulgular programın işleyişi sırasında yaşadıkları sorunlar üzerine olmuştur. Öğretmenlerin yaşadıkları en önemli sorun, konuların tematik bir anlayış çerçevesinde sıralanması ve olayların kronolojiden bağımsız bir halde verilmesidir. Konulara herhangi bir kıstas gözetmeden daha az ya da daha fazla yer verilmesi de öğretmenler tarafından bir sorun olarak görülmektedir. Medeniyetlerin sıralanmasının coğrafyadan kopuk bir halde sadece temalara bağlı kalması, programın eleştirilen yönlerinden olmuştur. Nitekim öğretmenlerin kronoloji ile ilgili bu sorununu destekleyen Şimşek (2016) kronolojinin tarihin en temel unsuru olduğunu savunmakta ve tarih eğitiminde önemli bir ülke olan İngiltere’nin tarih programında kronolojiye büyük önem verildiğini söylemektedir. Ayrıca ülkemizde tarih öğretim programlarında olayların ve tarihlerin salt sıralı bir şekilde verilmesinin en mühim sorun olduğunu fakat tematik yaklaşım ile hazırlanan tarih öğretim programları bu durumunun çözümü olmadığını vurgulamıştır. Turan (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin tematik yaklaşıma karşı olumsuz düşünceler içinde oldukları ve kronolojik yaklaşımı destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Aktekin ve Ceylan (2012) çalışmalarında kitaplarda kullanılan görsellerin, haritaların ve karikatürlerin sayısının ve kalitesinin artırılması gerekliliği sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer şekilde Kaçmaz ve Hayta (2023) çalışmalarında Eski Çağ tarihi ünitesi içinde yer alan metin ve görsellerin öğrencinin sorgulama becerisini geliştirecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmamızdaki harita ve görsellerin üniteye yeterince yer almasını öğretmenlerin sorun olarak görmesi bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretim programına ilişkin ikinci bulgu ise Eski Çağ tarihi konuları arasında bütünlüğün olmadığı görüşüdür. Öğretmenler kendilerine sorulan sonda sorusuna karşılık konuların birbiriyle mantıksal bir bağlantısının olmadığını, konulara ilişkin bilgilerin dağınık halde verildiğini, öğrencilerin konular arasında bağlantı kurmakta zorlandığını ve öğretmenin bütünsel olarak verilmeyen konuları sürekli tekrar etmek zorunda kaldığı ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğretim programının farklı disiplinlerden yararlanma düzeyi hakkındaki görüşlerinin ise genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu Eski Çağ tarihi konularında en çok arkeoloji biliminden faydalandığını belirtmiştir. Bununla birlikte antropoloji ve coğrafya bilimlerinden az faydalandığı ve programın bu bilimlerden yararlanma düzeyinin artırılması gerektiği diğer görüşler arasındadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin konuları anlama düzeyine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde öncelikle öğretmenlerin %91’inin öğrencilerin konuları anlama düzeyinin düşük olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler, bu durumun nedenlerinin ders kitaplarında konuların düzenli verilmemesinden kaynaklı olarak öğrencilerin konuların bağlantısını kurmakta zorlanması ve bu durumun öğrencilerde kafa karışıklığına neden olması olarak görmektedir. Büyükboyacı (2013) çalışmasında öğrencilerin öğrenmekte en zorlandığı dönemin Eski Çağ olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin Eski Çağ tarihi öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm olarak sundukları yanıtlar arasında en sık tekrar edenler

konuların daha sade ve anlaşılır olması ile tarih öncesi dönem ve ilk insandan ayrıntılı bahsedilmesi gerektiğidir. Bununla birlikte öğretmenlerin vermiş oldukları ünitelerde görseller, metinler ve farklı kaynaklar olmalı yanıtı, Akbaba'nın (2019) yaptığı çalışmadaki yeni öğretim programında edebi ürünlerin az kullanıldığı ve bazı edebi türlere de yer verilmediği sonucuyla örtüşmektedir. Taşkın ve Şimşek (2017) sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan Eski Çağ tarihi konularını inceledikleri çalışmalarında sosyal bilgiler ders kitaplarında 2005 yılı sonrasındaki ünitelerdeki etkinliklerin doğru kullanıldığı ve öğrencinin sorgulama, empati kurma, farklı kaynakları kullanarak eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmasını sağladığını savunmuştur. Bu becerilerin ortaöğretimde de kazandırılması ve pekiştirilmesi noktasında mevcut ders kitaplarının doğru bir şekilde verilen etkinlik, görsel ve metinlerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmamız kapsamında anadolu liseleri ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle kıyaslandığında sorulan tüm sorularda daha fazla sayıda yargı ve düşünce belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte verilen yanıtlarda öğretmenlerin hizmet yılı ve mezun oldukları fakülte kriterlerine bakıldığında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ortaöğretim 9. sınıf Eski Çağ tarihi konularından memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut öğretim programında öğretmenlerin konuları anlatmakta ve öğrencilerin ise anlamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Nitekim Candan (2023) öğretmenler üzerinde mevcut tarih programının geneline ilişkin yaptığı çalışmada 9. sınıf tarih ünitelerinin öğrencinin seviyesinin üzerinde olduğu ve öğretmenlerin programdan memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın bulgularına benzer şekilde Aktaş (2020) öğretmenlerin tarih öğretim programı ile ilgili görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında yeni programın, önceki programa göre bilgi azlığı, tematik olması ve karmaşık olması nedenleri ile öğretmenler tarafından eleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Ceylan (2009) yaptığı çalışmada önceki çalışmaların aksine öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu analiz etmiştir. Çalışmamız, daha önce yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun sonuçlarıyla benzer bulgulara sahiptir ve mevcut tarih öğretim programında önemli problemler olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öneriler

Çalışmadaki tüm görüşler değerlendirilmiş ve önerilerimiz aşağıda sıralanmıştır:

- Mevcut tarih öğretim programı Eski Çağ tarihi konularında olayların kronolojik olarak verilmemesi en önemli problemdir. Öğrencilere tarihlerin ezberletilmesi doğru değildir. Fakat tarihsel sürecin anlaşılabilceği düzeyde kronoloji bilgisinin de verilmesi gerekir.
- Tematik anlayışın getirdiği olumsuzlukların giderilmesi için konuların ilgili olduğu medeniyet ekseninde bütüncül ve sistematik bir şekilde verilmesi doğru olacaktır.
- Konuların öğrencinin düzeyine uygun bir dil ve anlatım ile aktarılması sağlanmalıdır.
- Her konunun temelini oluşturan kavram ve terimlerin öğrencilere doğru öğretilmesine önem verilmelidir.
- Tarih öncesi çağlar ve insan konusuna daha fazla yer verilmeli ve fazlasıyla soyut olan bu döneme ilişkin somutlaştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak görseller, haritalar ve edebî ürünlere önemli ölçüde yer verilmelidir.
- Konuların ağırlıkları üniversitelere giriş sınav soruları ile orantılı şekilde olmalıdır. Eski Çağ tarihi konularının programa göre ağırlığı göz önünde bulundurularak üniversitelere giriş sınavında soru sayısı artırılmalıdır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akbaba, B. (2019). 2017 ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programında yer alan “ders kitabı yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar”ın 9. sınıf tarih ders kitabındaki yansımaları. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 1-26. <https://doi.org/10.17497/tuhed.462950>
- 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 görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 253-268.
- Burstein, S. M. (2002). Current trends in ancient history in American schools. *The Occasional Papers of the American Philological Association's Committee on Ancient History*, 1, 1-13.
- Burston, W. H. (1972). *Principles of history teaching*. Routledge Revivals.
- Büyükboyacı, Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin tarih öğretimine ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği). *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-28. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-01-02-01>
- Candan, A. S. (2023). Tarih öğretmenlerinin lise tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri (Karabük örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Carr, E. H. (1987). *Tarih nedir?* (M. Gizem Gürtürk, Çev.; 23. bs.). İletişim Yayınları.
- Ceylan, D. (2009). 9. sınıf yeni tarih öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). Sage Publications.
- Çotuksöken, B. (2003). Ders kitaplarında eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme. B. Çotuksöken, A. Erzan & O. Silier (Eds.), *Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları* (ss.122-135). Tarih Vakfı Yayınları.
- Dann, M. L. (1927). Ancient History in a World History Course in Secondary Schools. *Social Studies*, 18(7), 322.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Journal of Social Science*, 16(2), 133-146.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Dinç, E. (2011). A comparative investigation of the previous and new secondary history curriculum: the issues of the definition of the aims and objectives and the selection of curriculum content. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2135-2153.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş* (Selahattin Kaymakçı, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2003). Curriculum development in Turkey. In W. F. Pinar(Eds.), *International handbook of curriculum research* (pp. 604-618). Routledge.
- Güven, A., & Çurku, R. (2021, 17-19 Eylül). Yeni Tarih Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Van ili Örneği [Sözlü bildiri]. 7. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, Tokat, Türkiye.
- Jae-woon, Y. (2010). Review of Ancient History as Described in High School History Textbooks. *International Journal of Korean History*, 15, 1-27.
- Kaçmaz, S., & Hayta, N. (2023). 9. sınıf tarih ders kitabında eskiçağ ünitesiyle ilgili kazanımların içerik ve etkinliklerle uyumunun incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(1), 215-226.
- Kara, R. M. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler ders kitaplarındaki 'Eskiçağ' konusunun incelenmesi ve öğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

- Karauğuz, G., & Özkaral, T. C. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarının eskiçağ tarihi konuları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1432-1449.
- Karauğuz, G., & Özkaral, T. C. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki eskiçağ tarihine ilişkin öğelerin incelenmesi (Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Singapur ve ABD New Jersey Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1534-1553. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-444633>
- Kaya, K. & Perihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. sınıf tarih müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 966-1002. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.36>
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskin, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih programlarına yönelik bir analiz: politik ve ideolojik yaklaşımların programlara yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 109-128.
- Köse, M. & Türkan, F. (2018). Güncellenen 9. Sınıf tarih öğretim programı ve ders kitabı hakkında tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(37), 152-185. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1491>
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber (Selahattin Turan, Ed. & Çev.; 3. bs.). Nobel Yayınevi.
- Metzger, S. A., & Harris, L. (Eds.) (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119100812>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Ö. Akkaya, Çev.; Cilt I-II). Siyasal Kitabevi.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F., & Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve öğretimi*. Cem Yayınevi.
- Öztaşkın, Ö. B., & Üngör, İ. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Eski Çağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *International Journal of Educational Research*, 4(3), 1-26.
- Roberts, S. L. (2014). Effectively using social studies textbooks in historical inquiry. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 119-128.
- Safran, M. (2009). Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Meseleleri. M. Demirel & İ. Turan (Eds.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* (ss.7-25). Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2016). Yayın kritiği: taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Taşkın, A. (2016). Cumhuriyet döneminde ilköğretim tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretiminin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Taşkın, A., & Şimşek, A. (2017). Cumhuriyet dönemi ilköğretim tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretimi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1533-1548.
- Tekeli, İ. (2000). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması, ilköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tuller, T. A. (1931). The teaching of Ancient History in schools. *Historical Outlook*, 22(4), 168-171.
- Turan, İ. (2018, 10-12 Mayıs). Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programlarına dair görüşleri [Sözlü bildiri]. *V. Uluslararası tarih Sempozyumu (ekitap)*, İstanbul, Türkiye.
- Turan, R. (2020). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi lise tarih öğretiminde ilköğretim uygarlıklarının yeri üzerine bir inceleme. *Turkish History Education Journal*, 9(2), 383-406. <https://doi.org/10.17497/tuhed.787057>
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi (B. Ata, Çev.), *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2018). Comparison of 2007 and 2017 History Curricula. *Journal of Kırşehir Faculty of Education (KEFAD)*, 19(1), 994-1019.
- Yılmaz, A. A. (2010). *Tarih öğretmenlerinin eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve önerileri (Ankara ili ortaöğretim kurumlarında)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, A.A. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında eskiçağ konularının öğretimsel kavramlar açısından analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 522-530. <https://doi.org/10.53506/egitim.996056>
- Yılmaz, M. (2006). *1938-1960 yıllarında Türkiye'de kullanılan tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, M. S. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitaplarında Osmanlı tarihi konularının öğretimi (1950-1980)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yurtsever, M. (1996). *İlk-ortaöğretim tarih programları ve ders kitaplarında tarih bilgisi ve ilkçağ tarihi üniteleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Zarmati, L. (2020). Eğitimin ve becerilerin geleceği 2030: Müfredat analizi tarih eğitiminde ilerleme (S. Yalı Çev.), *Turkish History Education Journal*, 9(1), 366-382.