



## Liselere Geçiş Sisteminde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Soru Sayısının Öğrencilerin Bu Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

Tuba İĞCİ, Millî Eğitim Bakanlığı, [tubaigci04@gmail.com](mailto:tubaigci04@gmail.com), Türkiye, 0000-0003-3088-5391

MAKALE BİLGİSİ	ÖZET
<b>Geliş</b> : 03.02.2023 <b>Kabul</b> : 14.02.2023 <b>Makale türü</b> : Araştırma makalesi	Türkiye’de ortaöğretime girişte geçmişten günümüze birçok sınav sistemi uygulanmıştır. Uygulanan bu sınavlar içerik, soru sayısı, kapsam ve uygulanma şekli bakımından farklılık gösterse de aynı hedefler doğrultusunda oluşturulmuştur. Söz konusu hedeflere ulaşılmasında çoğunlukla öğrencilerin sınavlarda yer alan derslere karşı tutumu etkili olmuştur. Bu çalışmada Liselere Geçiş Sistemi’nde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan açıklayıcı ardışık desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde Türkiye’deki bir ilin sınırları içerisinde bulunan iki ortaokulda öğrenim görmekte olan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcı grup oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel verileri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Niteliksel verilerin toplanması için ise araştırmacı tarafından uzmanlardan görüş alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen istatistiksel verilerin çözümlenmesinde bağımsız örneklem için t testi, niteliksel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda LGS’de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara bağlı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. <b>Anahtar kelimeler</b> : Liselere giriş sınavı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, tutum.
<b>Atıf</b>	İğci, T. (2023). Liselere geçiş sisteminde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisi. <i>International Journal of Progressive Studies in Education</i> , 1(1), 1-17. <a href="https://doi.org/10.5281/zenodo.7651410">https://doi.org/10.5281/zenodo.7651410</a>

## The Effect of the Number of Questions in the T.R. Revolutionary History and Kemalism Course in the Transition to High School System on Students' Attitudes to This Course

Tuba İĞCİ, Ministry of National Education, [tubaigci04@gmail.com](mailto:tubaigci04@gmail.com), Turkey, 0000-0003-3088-5391

ARTICLE INFO	ABSTRACT
<b>Received</b> : 03.02.2023 <b>Accepted</b> : 14.02.2023 <b>Article type</b> : Research article	In Turkey, many examination systems have been applied from the past to the present at the entrance to secondary education. Although these exams differ in terms of content, number of questions, scope, and application, were created in line with the same goals. The attitudes of the students towards the courses in the exams were mostly effective in achieving these goals. In this research, it is aimed to examine the effect of the number of questions in the T.R. History of Revolution and Kemalism course in the System of Transition to High Schools on the attitudes of the students towards this course. The study group of the research, in which the explanatory sequential design, which is one of the mixed method research designs, was used, consists of eighth grade students studying in two secondary schools within the borders of a province in Turkey in the fall semester of the 2022-2023 academic year. While forming the participant group, convenient sampling method was used. In order to collect the statistical data of the research, it was collected by using the Attitude Scale towards the T.R. History of Revolution and Kemalism course. For the collection of qualitative data, a semi-structured interview form developed by the researcher by consulting experts was used. In the analysis of the statistical data obtained, t-test was used for independent samples, and descriptive analysis method was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, it was concluded that the number of questions in the T. R. History of Revolution and Kemalism course in LGS did not negatively affect the attitudes of the students towards this course. Various suggestions were made depending on the findings obtained as a result of the research. <b>Keywords</b> : High school entrance exam, T.R. History of Revolution and Kemalism course, attitude.

## **GİRİŞ**

Nitelikli insan; ekonomik büyümenin, kalkınmanın ve sosyal-kültürel gelişmenin en önemli bileşeni biçiminde ifade edilebilir. Nitelikli insanın yetiştirilmesi ise ancak iyi bir eğitim hizmeti ile mümkün olmaktadır. Eğitimsel açıdan uygun özelliklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi uzun zaman gerektiren bir eğitim planlaması ile sağlanabilir. Eğitimin planlanması; ülkenin sosyo-ekonomik açıdan kalkınması için eğitim faaliyetlerini yeniden düzenlemeye ve iyileştirmeye, ülkedeki bireylere yeteneklerini açığa çıkarabilecekleri eğitim olanakları sunmaya ve bu kapsamda ülkenin her açıdan gelişmesine katkı sunmaya yöneliktir. Eğitimin planlanmasının bir diğer unsuru ise ülkelerde uygulanan sınav sistemidir (Sönmez vd., 2000).

Türkiye’de ortaöğretime girişte geçmişten günümüze birçok sınav sistemi uygulanmıştır. Uygulanan bu sınavlar içerik, soru sayısı, kapsam ve uygulanma şekli bakımından farklılık gösterse de aynı amaç ve hedefler doğrultusunda oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı her geçen yıl sistemi geliştirerek ve yenileyerek en elverişli yönetime ulaşmaya çalışmaktadır. Türkiye’de ortaöğretime geçiş sınavları Liselere Giriş Sınavı (LGS) adı altında ilk kez 1997-1998 eğitim öğretim yılında uygulanmış ve 2003 yılına kadar devam etmiştir. 2003-2007 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak uygulanmış ve bu sınavla özel okullar ile polis kolejlerine de öğrenci seçilmiştir. Bursluluk ile devlet parasız yatılı sınavları da bu sınav kapsamında uygulanmıştır. LGS ve OKS yalnızca 8. sınıf öğrencilerine uygulanırken 2007-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adı ile uygulanmaya başlanan sınava 8. sınıf dışında 6. ve 7. sınıflar da dâhil edilerek bu öğrenciler yıl sonunda girdikleri sınavlardan aldıkları notlar ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmiştir. 2011-2012 yılında 6. ve 7. sınıflar için bu sınavın uygulanması kaldırılarak sadece 8. sınıfların sınava girmesine devam edilmiştir. 2013-2017 arasında “sınav” adı içermeyen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi benimsenmiştir. Öğretmen, öğrenci, okul ilişkisini kuvvetlendiren bu sistemde okul ve öğretmenin rolünün artırılması sağlanmıştır. (Atılgan, 2017; Kaplan, 2017). Son olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanıp günümüze kadar her yıl devam eden Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ortaöğretime öğrenci seçiminde uygulanmıştır. Türkiye’de planlanan eğitim çalışmaları göz önüne alındığında politikaların uzun vadeli olarak sürdürülemediği söylenebilir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu günden bu yana eğitim alanında çeşitli yenilikler yapılmıştır. Cumhuriyet rejimini oluşturanlar devrim kurallarına bağlı bireyler ile ihtilal düşünce sistemini koruyup gelecek kuşaklara aktarmak için inkılapları yürütecek yeni insanlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (T.C.-İTA) dersi okutulması kararlaştırılmıştır (Erdaş, 2006). MEB (1981)’in Tebliğler Dergisi’nde yayınladığı 2087 ve 2090 sayılı eklerinde ilköğretim kurumları 2. kademeye yönelik T.C.-İTA dersi müfredat programına göre öğrencilere Türk inkılap tarihinin önem ve anlamını kavratmanın yanı sıra Atatürk’ün milliyetçiliği, uygarlık anlayışı, askerliği, devlet adamlığı, dünya görüşü ve düşüncelerini benimsetmek amaçlanmıştır. Bununla beraber Türk milletinin Kurtuluş Savaşı için ne gibi fedakârlıklarda bulunduğu, bugünkü çağdaşlık seviyesine ulaşırken ne gibi şartlardan geçtiğinin öğrencilere kavratılması gerekliliği de yine bu müfredat

programında belirtilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin Atatürk ilkeleri doğrultusunda oluşturulması sürecinin, Türk inkılabının geri kalmış milletlere nasıl ışık tuttuğunun ve diğer dünya devletleri ile olan ilişkiler bağlamında hangi zor şartlar altında gerçekleştiğinin anlatılması yine müfredatın amaçları arasındadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin demokrasi tarihinin incelenmesi ve demokratik kazanımların insan hayatına katkılarının öğrencilere kavratılması suretiyle Atatürk'ün düşünce sistemine ve Türk inkılabının kurallarına bağlı kalarak bunları savunan gençlerin yetiştirilmesi programın diğer amaçları arasındadır. Bugün ve gelecekte ortaya çıkacak olası problemlere Atatürk ilkeleri doğrultusunda çözümler bulma becerileri geliştiren öğrenciler yetiştirmek üzere müfredat programı hazırlanmıştır.

T.C.-İTA dersinin nasıl ortaya çıktığı ile ilgili bazı nedenler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenler incelendiğinde yeni bir anlayış tarzıyla kurgulanan ve tarih disiplininin içerisinde bir parça hâlinde yer alan inkılap tarihi fikrinin ilk neden olduğu görülmektedir. İnkılap tarihinin yurttaşlık eğitimini sağlaması düşüncesi ikinci neden olarak karşımıza çıkarken farklı milletlerin devrimsel hareketleri ve benimsedikleri çağdaş siyasi akımlarla Türk devriminin karşılaştırılması ve gençlerin cumhuriyet rejimini benimsemelerini sağlama fikri de üçüncü neden olarak belirtilmektedir (Safran, 2000). Bugün T.C.-İTA dersi, ilköğretim birinci kademe hayata bilgisi dersi kapsamında 1., 2. ve 3. sınıflarda; sosyal bilgiler dersi içerisinde 4. sınıfta; ayrı bir ders olarak ise ikinci kademe 8. sınıfta 1980 yılından sonra düzenlenen eğitim programı hedefleri doğrultusunda okutulmaktadır (Kaymakçı ve Er, 2009). İlköğretim 8. sınıfta T.C.-İTA dersi program geliştirme çalışmaları, pilot uygulamanın ardından 2008-2009 eğitim öğretim yılı itibarıyla bütün ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Dönmez ve Yazıcı, 2008). İlköğretimin ilk kademelerinde (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içerisinde T.C.-İTA müfredatı konularının belirli başlıklar altında dar çerçevelerde işlenmesi; 2. kademe ise 5. sınıf sosyal bilgiler dersi içerisinde yine sadece milliyetçilik, Atatürk ve vatan sevgisi gibi kavramlarla öğretilmeye çalışılması; ardından sadece 8. sınıfta bir eğitim öğretim yılı süresince ayrı bir ders olarak okutulması ve dersin de 2 saatle sınırlı olması dersin öğreniminde zorluklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Ayrıca LGS'de bu dersten sadece 10 soru sorulması ve bu soruların da katsayılarının düşük olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin derse karşı ilgisinin azalmasına neden olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın tarandığında ise LGS'de T.C.-İTA dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında T.C.-İTA dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisine yönelik bir çalışma bulunmamasından dolayı bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın benzer çalışmalar yapan araştırmacılara yol göstereceği ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **AMAÇ**

Bu çalışmanın amacı, LGS'de T.C.-İTA dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- LGS’de T.C.-İTA dersinde 10 soru sorulması öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- T.C.-İTA dersi ile ilgili öğrenci görüş ve deneyimleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

Araştırmada karma yöntem işe koşulmuştur. Karma yöntem araştırmaları hem nitel hem nicel verilerin toplandığı ve iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği, bu bütünleştirmeden doğan avantajların kullanılarak sonuçlara ulaşıldığı bir yaklaşımdır (Creswell, 2021). Bu araştırmada karma araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni, araştırma sürecinde hem istatistiksel hem de niteliksel verilerin toplanıp çözümlenmiş olmasıdır. Bu araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu’nun 29.11.2022 tarih ve 277 sayılı etik kurul kararı kapsamında gerçekleştirilmiştir.

### **Desen**

Araştırmada karma araştırma yönteminin bir deseni olan açımlayıcı ardışık desenden yararlanılmıştır. Bu desende amaç öncelikle nicel yöntemlerin kullanılarak nicel sonuçlara ulaşılması aradından da nicel sonuçların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için nitel yöntemlerin kullanılmasıdır (Creswell, 2021). Bu araştırmada açımlayıcı ardışık desenin kullanılmasının nedeni, araştırmanın ilk aşamasında ölçek kullanılarak istatistiksel verilerin toplanması, ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile niteliksel verilerin toplanmasıdır.

### **Katılımcı Grup**

Araştırmanın katılımcı grubu, Türkiye’deki bir ilin sınırları içerisinde bulunan iki ortaokulun iki sekizinci sınıf şubesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Katılımcı grup oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman ve enerji gibi sınırlılıklardan dolayı araştırmacının en uygun örneklem grubu ile çalışmasına yöneliktir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi, araştırmacının sahip olduğu ekonomik koşullardan dolayı katılımcı grubunu görev yaptığı ortaokuldaki ve yaşadığı yerde bulunan başka bir ortaokuldaki öğrencilerden oluşturmasıdır.

Araştırmanın katılımcıları iki gruba ayrılmaktadır. Katılımcılar, nicel verilerin toplandığı grup ve nitel verilerin toplandığı grup şeklindedir. Nicel verilerin toplandığı gruba yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Nicel verilerin toplandığı katılımcı gruba yönelik bilgiler

<b>Özellik</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
Kız	66	54,10
Erkek	56	45,90
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın katılımcı grubunda %54,10’u kız, %45,90’ erkek olmak üzere toplamda 122 öğrenci bulunmaktadır.

Nitel verilerin toplandığı grup, gönüllü öğrencilerle oluşturulmuştur. Söz konusu grupta 10 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler, Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlarla araştırmada yer almıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma nicel verilerinin toplanmasında Yeşiltaş ve Yılmaz (2015)’in geliştirmiş oldukları T.C.-İTA Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TCİTA-TÖ) ile araştırmacı tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye’deki bir ilde bulunan iki ortaokuldaki 8. sınıf öğrencilerine TCİTA-TÖ ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Söz konusu araçlara ilişkin bilgiler, aşağıda verilmiştir.

TCİTA-TÖ’nün geliştirildiği çalışmada araştırmacılar elde ettikleri puanlara ilişkin güvenilirlik katsayısını araştırmak için Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yapmış ve ölçeğin bütünü için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısını .80 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .74 (Tabachnick ve Fidell, 2019) olarak bulunmuştur. Ulaşılan değer kapsamında ölçeğin bu araştırma açısından güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca çalışmadaki nicel verilerin derinlemesine incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu işe koşulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları hazırlanırken uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler uygulandıktan sonra forma son şekli verilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada ulaşılan istatistiksel verileri analiz ederken yapılması gereken işlemlere karar vermek amacıyla verilerin çarpıklık, basıklık ve normal dağılım durumlarına bakılmıştır. Verilerin dağılım durumları Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir:

**Tablo 2.** TCİTA-TÖ ile toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Kolmogorov-Smirnov	Çarpıklık		Basıklık	
<i>p</i>	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata
.090	-.045	.219	.174	.435

Tablo 2’ye bakıldığında TCİTA-TÖ ile öğrencilerden toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2.5 ile 2.5 arasında ve Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda *p* değeri .05’ten büyük (Tabachnick ve Fidell, 2019) çıktığından dolayı istatistiksel verilerin çözümlemesinde parametrik testlerden bağımsız örneklem için *t* testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada nitel veriler çözümlenirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş görüşlere göre çözümlenmesi tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada

betimsel analiz yönteminin kullanılmasının nedeni, çözümlemenin görüşme formundaki soruların tema olarak kabul edilerek yapılmış olmasıdır.

## BULGULAR

Araştırmada LGS’de T.C.-İTA dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisi, cinsiyet değişkeni bağlamında araştırılmıştır. Bu kapsamda TCİTA-TÖ ile araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılardan veriler toplanmış ve çözümlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, Tablo 3’te gösterilmiştir:

**Tablo 3.** Bağımsız örneklem için t testi sonuçları

Kategori	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	fark
Erkek	56	3.3866	.46899	120	3.235	.002	Erkek>Kız
Kız	66	3.1140	.45967				
<b>Toplam</b>	<b>122</b>						

Tablo 3 incelendiğinde p değerinin .05’ten küçük (Tabachnick ve Fidel, 2019) çıkmış olmasına bağlı olarak cinsiyet değişkeni kapsamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Söz konusu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin LGS’de T.C.-İTA dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili yapılan görüşme verilerinin betimsel analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Öğrencilerin “T.C.-İTA dersi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Öğrencilerin T.C.-İTA dersine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular

Temalar	Alt Temalar	Katılımcı
T.C.-İTA dersine yönelik görüşler	Eğlenceli geçen	Ö1, Ö6
	Sevilen	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10
	Geçmişle ilgili bilgi veren	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10
	Sıkıcı	Ö2, Ö7, Ö9

Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin T.C.-İTA dersine yönelik görüşleri ile ilgili temaya ait 4 alt tema oluşturulmuştur. Söz konusu temaların kapsamına giren ifadeleri dile getiren öğrenciler, katılımcılar sütununda gösterilmiştir. Tablo 4’te yer alan bulgular dâhilinde öğrencilerin T.C.-İTA dersini; eğlenceli geçen, sevilen, geçmişle ilgili bilgi veren ve sıkıcı bir ders olarak gördükleri belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin genel olarak T.C.-İTA dersini sevdikleri ve bu derste eğlendikleri

görülmektedir. Buna karşılık dersi sıkıcı bulan ve sevmediğini belirten öğrencilere de rastlanmaktadır. Öğrencilerin T.C.-İTA dersine yönelik görüşleri temasına ilişkin bulgular, katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Buna göre:

Araştırmada yer alan bazı öğrenciler T.C.-İTA dersinin eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 “Ben o derse girince kendimi mutlu hissediyorum ve eğlenceli geçiyor hiç sıkılmıyorum.” demiştir. Benzer biçimde Ö6 “İnkılap bana çok eğlenceli geliyor. Eski şeyler var ya benim çok hoşuma gidiyor.” diye görüş bildirmiştir.

Araştırmada yer alan bazı öğrenciler de T.C.-İTA dersini sevdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 “Ben İnkılap Tarihini dersini çok seviyorum. Bu dersle ilgili çok video izliyorum.” derken Ö5 “Ben İnkılap Tarihini çok seviyorum. Geçmiş öğrenmek bana heyecan veriyor. Ayrıca dersin 2 saat olması üzücü. 3-4 ders olabilirdi.” dersi sevdiğini ancak ders saatinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Aynı araştırmada bazı öğrenciler de T.C.-İTA dersinin geçmişle ilgili bilgiler verdiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 “Bizim geçmişimizi bilmemiz geleceğimizi de bilmemize fayda sağladığı için ben geçmişimi önemseydiğim için bu dersi seviyorum.”, Ö8 de “Bence gerekli bir ders. Hem geçmişimizi öğrenmek, Atatürk’ü öğrenmek önemli.” demiştir. Benzer biçimde Ö10 “Güzel bir ders. Eski zamanları filan öğreniyoruz.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerden Ö9 dersi sevmediğini ve sıkıcı bulduğunu şöyle dile getirmiştir: “Çok sıkıcı, hiç sevmiyorum.”

Öğrencilerden Ö7 ve Ö2 ise dersi sevdiklerini, zevkli bulduklarını ancak bazen sıkıldıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir: Ö2 “Bazen sıkılıyorum bazen güzel geçiyor.”, Ö7 “Zevkli bir ders ama son ders olduğu için sıkılıyorum.”

Verilen cevaplara bakılarak öğrencilerin, T.C.-İTA dersi ile ilgili genel olarak olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “T.C.-İTA dersi gerekli bir ders midir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin T.C.-İTA dersinin gerekliliğine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcı
T.C.-İTA dersinin gerekliliğine yönelik görüşler	Gerekli	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Gereksiz	-

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi T.C.-İTA dersinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum TCİTA-TÖ’den alınan sonuçlarla da örtüşmektedir. Katılımcılar arasında T.C.-İTA dersinin gereksiz bir ders olduğu yönünde herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Öğrencilerden Ö1 dersin gerekli olmasını “Evet gerekli. İnsan geçmişini bilemezse geleceğine yön veremez.” diye

açıklarken Ö4 “*Bence gerekli tarihimizi bilmemiz lazım.*” diyerek bu dersin gereklilik nedenlerini de belirtmişlerdir.

Öğrencilerin “*LGS hakkında neler düşünüyorsun?*” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin LGS’ye ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcı
LGS hakkındaki görüşler	Zor bir sınav	Ö8,
	Korkulan bir sınav	Ö6
	Kolay bir sınav	Ö3, Ö4, Ö5
	İyi bir liseyi kazanma aracı	Ö1,Ö2,Ö7,Ö10,Ö9

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların LGS’ye ilişkin görüşleri ile ilgili temaya ait 4 alt tema oluşturulmuştur. Söz konusu temaların kapsamına giren ifadeleri dile getiren öğrenciler, katılımcı sütununda gösterilmiştir. Tablo 6’da yer alan veriler dâhilinde öğrencilerin LGS’yi; zor bir sınav, korkulan bir sınav, kolay bir sınav ve iyi bir liseyi kazanma aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin LGS hakkındaki görüşleri temasında bulgular, katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Buna göre:

Araştırmada yer alan öğrencilerden Ö8 LGS’nin zor bir sınav olacağını düşünmektedir. Bu fikrini “*Zor bir sınav, çok çalışmam lazım. Soru tipi de paragrafa yönelik ve uzun, çok soru çözmek gerekiyor.*” diyerek dile getirmiştir.

Bunun yanında sınav kaygısı taşıyan Ö6 “*Biraz korkuyorum ama deneme sınavlarıyla bu korkumu yenmeye çalışıyorum.*” diyerek sınavın korkulan bir sınav olduğuna işaret etmektedir.

Öte yandan araştırmadaki bazı öğrenciler ise LGS’nin kolay bir sınav olacağını düşünmektedir. Bu görüşlerini de şu cümlelerle ifade etmektedirler: Ö3 “*Zor bir sınav değil ama sınav olduğu için mutsuzum.*”, Ö4 “*Zor olacağını düşünmüyorum bu sınavın.*”, Ö5 “*LGS’nin kolay olacağını düşünüyorum.*”

Bu görüşlerin dışında öğrencilerin genel olarak LGS’yi iyi bir liseyi kazanmak için bir araç olarak gördükleri de belirlenmiştir. Örneğin Ö1 “*Hayatımızla alakalı bir sınav. O sınavı kazanıp güzel bir liseye gidersek hayatımızı daha güzel yönlendirebiliriz*” diyerek bu sınavın ileriki hayatına da etki edeceğini söylemiştir. Ö2 ise “*Bir şey düşünmüyorum, iyi bir liseyi kazanmak istiyorum.*” Ö7 ise “*İstedğim puanı tutturursam iyi olur.*” diyerek LGS’den iyi bir puan alırsa iyi bir liseye gidebileceğini belirtmek istemiştir. Ö10 bu tema ile ilgili “*Çalışmamız gerekiyor.*” görüşünü dile getirmiştir. Söz konusu ifade, öğrencinin bu sınava çalışmazsa iyi bir liseye gidemeyeceğini belirttiği için bu tema kapsamına girmektedir. Öte yandan Ö9 “*Elimden gelse İnkılap Tarihi’nden hiçbir soruyu çözmem ama mecburum*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yine bu görüşte de öğrenci T.C.-İTA dersi sorularını



çözmezse iyi bir liseye gidemeyeceğinin farkındadır. Bu sebeple LGS'yi iyi bir lise için bir araç olarak görmektedir, diyebiliriz.

Öğrencilerin “LGS’de T.C.-İTA dersinden 10 soru çıkması senin bu dersi önemseyip önemsememende etkili mi?” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** LGS’de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürk dersinden 10 soru çıkmasının öğrencilerin bu dersi önemseme durumları ile ilgisine ilişkin bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcı
LGS’de 10 soru çıkmasının T.C.-İTA dersinin önemsenmesindeki etkisi	Dersi önemsemeye olumsuz etkisi yok Dersi önemsemeye nötr etkili	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 Ö9

Tablo 7’deki görüşler incelendiğinde genellikle T.C.-İTA dersi soru sayısının bu dersi önemsemeye öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Görüş bildiren öğrenciler arasında Ö1 “Dersi önemsiyorum çünkü İnkılap Tarihi dersinden de puan alıyorum diğer derslerden de puan alıyorum. Benim için aynı şey. İnkılap tarihi sorularını yapamazsam, örneğin yapamadığım soru yüzünden fen lisesine gidemeyebilirim. Bu yüzden kat sayılarının farklı olması benim dersi önemsememi etkilemiyor.” diyerek LGS’de 10 soru sorulmasının dersi önemsemesinde olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Aynı doğrultuda yanıt veren Ö3 ise “Mesela diğer derslerden yüksek yaptım ama İnkılap Tarihi’nden düşük yaparsam iyi bir liseyi kazanamayabilirim. O yüzden bu dersi de önemsiyorum.” diyerek T.C.-İTA dersinden sadece 10 soru sorulmasının bu derse yönelik tutumunu olumsuz yönde etkilemediğini dile getirmiştir. Benzer biçimde Ö10 “Yok. İkisi de puan getiriyor. 1 puan bile olsa kaç bin kişinin önüne geçerim.” diyerek dersi önemsediyini ve soru sayısının 10 tane olmasının derse karşı olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Öte yandan Ö9 görüşme yapılan diğer öğrencilerden farklı olarak “Derste 10 soru sorulması beni etkilemiyor. Ben dersi zaten sevemiyorum. Hatta keşke hiç sorulmasa.” diyerek soru sayısının dersi önemsemesinde ya da önemsememesinde bir etkisinin olmadığını, dersi sevmeme nedeninin soru sayısı değil dersin kendisi olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin “LGS’de T.C.-İTA dersi soru sayısının 10 tane olması sana bu konuda neler düşündürüyor?” sorusuna verdikleri cevapların betimsel analizi Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** LGS’de T.C.-İTA dersinden 10 soru çıkması hakkındaki öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcı
LGS’de T.C.-İTA dersinden 10 soru sorulması hakkındaki görüşler	Daha fazla soru sorulmalı Soru sayısı yeterli Daha az soru sorulmalı	Ö1, Ö5, Ö6 Ö2 Ö9

Tablo 8'e bakıldığında öğrencilere sorulan LGS'de T.C.-İTA dersinden 10 tane soru sorulması hakkındaki tema dört alt tema hâlinde incelenmiştir. Buna göre:

Ö1, Ö5 ve Ö6 sınavda çıkan soru sayısının yeterli olmadığını; daha fazla soru sorulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda verilen cevaplardan Ö1 "*Bence daha fazla soru sayısı olabilir. Çünkü derste çok fazla konu var.*" diyerek görüşlerini belirtirken Ö5 "*Daha fazla soru sorulsa daha çok puan getirirdi bence az soru var.*" diyerek aynı doğrultuda fikir belirtmiştir. Benzer biçimde Ö6 da "*Önemli bir ders olduğu için daha çok soru çıkması gerekirdi*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öte yandan Ö2 "*İnkılap kolay bir ders bence o yüzden 10 soru soruluyor. Ama matematik fen ve Türkçe daha zor mesela o yüzden 20 soru soruluyor bana göre.*" şeklinde düşüncelerini ifade ederek soru sayısının yeterli olduğunu belirtmiştir.

Ö9 ise "*Soru sayısı daha az olsaydı iyi olurdu. Hatta hiç olmasaydı.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğrencilerden Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10 ise sınavda T.C.-İTA dersinden 10 soru sorulması ile ilgili herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan TCİTA-TÖ'den elde edilen veriler ile katılımcı öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu incelendiğinde elde edilen verilere göre öğrencilerin T.C.-İTA dersine yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Ulaşılan ilgili sonuç, alanyazındaki Altıkulaç ve Akhan (2010), Doğaner (2006), Berkant ve Atmaca (2016) ve Elbay (2020)'in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada TCİTA-TÖ'den elde edilen bulgularda T.C.-İTA dersine yönelik tutumlarda cinsiyet değişkeni bağlamında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğrencilerin T.C.-İTA dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Elban (2015), Gül ve Yılmaz (2016)'in araştırmasında da erkekler lehine bir farklılık tespit edildiği görülmektedir. Buna karşılık Bozkurt (2022)'nin araştırmasında cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere sorulan "T.C.-İTA dersi ile ilgili neler düşünüyorsun?" sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Buna göre bazı öğrenciler bu dersi eğlenceli bulmakta ve dersi sevmektedir. Bu bulgular Palaz vd., (2019)'un araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aynı soruda bazı öğrenciler de bu dersi, geçmişle ilgili bilgiler veren bir ders olarak görmekte ve buradan hareketle öğrencilerin geçmişi bilmenin önemini kavramış oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu da yine Palaz vd., (2019)'un araştırma sonuçları ve Akbaba (2007)'in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öte yandan dersi sıkıcı bulan öğrencilere de rastlanmıştır. Bu bulgular da Palaz vd., (2019)'un araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere sorulan “T.C.-İTA dersi gerekli bir ders midir?” sorusuna bütün öğrenciler “gerekli” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin tamamının bu dersi gerekli gördüğü söylenebilir. Elde edilen bu bulgu Akbaba vd., (2014)’ün araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Görüşme sırasında öğrencilere sorulan “LGS hakkında ne düşünüyorsun?” sorusuna verilen yanıtlar dört alt temaya ayrılırken genel anlamda öğrencilerin bu sınavı iyi bir liseyi kazanma aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra sınavın zor olduğu ve korkulan bir sınav olduğu yönünde görüşler de vardır. Bu bulguların Ulusoy (2020)’nin araştırma sonuçları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Öte yandan sınavın kolay olduğuna dair öğrenci görüşlerine de rastlanırken alanyazında bu bulguyu destekleyecek herhangi bir çalışma bulunamamıştır.

Görüşmede elde edilen bulgulara göre LGS’de T.C.-İTA dersinden 10 soru çıkmasının, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını genel anlamda olumsuz yönde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın kapsamı bakımından bu konuya yönelik alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşılık Akıncı (2019)’un yaptığı çalışmada bu araştırmada elde edilen bulguların aksine T.C.-İTA dersinin soru sayısının az olması ve soruların katsayılarının düşük olması nedeniyle dersin öğrenciler tarafından önemsiz olarak algılanmasına ve itibarsızlaşmasına neden olduğu belirtilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen bulgulardan yola çıkarak LGS’de T.C.-İTA dersinden 10 soru çıkması ile ilgili öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerin genel anlamda soru sayısı hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında soru sayısını yeterli bulan bir öğrenci vardır. Bu öğrenci dersi kolay bulduğu için soru sayısını yeterli görmektedir. Başka bir öğrenci de bu dersten hiç soru sorulmaması gerektiğini düşünmektedir, öğrencinin derse yönelik genel anlamda olumsuz bir tutum içinde olduğu için soru sorulmamasını istediği görülmektedir. İlgili alanyazın tarandığında bu bulguları destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan üç öğrenci, bu dersin içeriğinin geniş olduğunu, geçmişi öğrenme ve geleceği şekillendirme bağlamında dersin önemli olduğunu buna rağmen soru sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu da yine Akıncı (2019)’un bulguları ile örtüşmektedir. Akıncı (2019)’a göre LGS’de bu dersten gelen soru sayıları artırılmalıdır.

## **ÖNERİLER**

Araştırma sonunda ulaşılan saptamalara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir. Söz konusu öneriler şöyledir:

- MEB, LGS’de T.C.-İTA testinde soru sayısını arttırabilir.
- T.C.-İTA dersi sırasında öğrencilerin eğlenmesi sağlanarak derse ilgisi arttırılabilir
- T.C.-İTA dersinin içeriğinin geniş olması ve buna rağmen ders saatinin az olması, öğrencilerin dersin önemini kavramaları bakımından olumsuzluklara neden olabileceği için ders saati sayısı artırılabilir.

### **Etik Metni**

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Yazarın bu makaleye katkı oranı, %100'dür.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Makalem ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Onay**

Bu araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 29.11.2022 tarih ve 277 sayılı etik kurul kararı kapsamında gerçekleştirilmiştir.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaba, B. (2007). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin amaçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 339-353. Retrieved from <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/c97fdb5a-434f-4680-acb7-2595a9f46b88/ataturk-ilkeleri-ve-inkilap-tarihi-dersinin-amaclarina-yonelik-ogrenci-gorusleri>
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226. Retrieved from <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/4dcddb94-1883-453a-a551-332ae9af721c/tarih-ogretmeni-adaylarinin-ataturk-ilkeleri-ve-inkilap-tarihi-ogretimine-yonelik-gorusleri>
- Akıncı, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 yılında uygulanmaya başlanan liselere geçiş sistemi ile ilgili faaliyet görüş ve önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855342>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Berkant, H. G., & Atmaca, Y. (2016). Sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin derse yönelik güdülerine ve bilgisayara ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 123 -143. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/24546/259988>

- Bozkurt, E. (2022). *İmam Hatip ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğaner, Y. (2006) Yüksek öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar-Hacettepe Üniversitesi örneği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21, 589-612. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aamd/issue/44188/545320>
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutumları: Ankara ili Kazan ilçesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 103-118. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34157/377668>
- Elbay S. (2020). *Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdaş, S. (2006, Kasım). Atatürk'ten günümüze Türk İnkılap Tarihi derslerine genel bir bakış. *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi Sempozyumu*'nda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Kaplan, P. (2017, 17 Eylül). *LGS, OKS, SBS, TEOG... Sıradaki?*. Retrieved from <https://www.pervinkaplan.com/detay/lgs-oks-sbs-teog-siradaki/3685>
- Sönmez,V., Senemoğlu, N., Alkan, C., Bircan, I., Karakütük, K., & Yanpar, T., (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaymakçı, S., & Er, H. (2009). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 165-180. Retrieved from [http://www.ctad.hacettepe.edu.tr/CTAD\\_Bahar\\_09.pdf#page=171](http://www.ctad.hacettepe.edu.tr/CTAD_Bahar_09.pdf#page=171)
- Palaz, T., Kılcan, B., & Gülbudak, B. (2019). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin öğrencilerin görüş ve bilgi düzeyleri: Nitel bir araştırma. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 362-377. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1979>
- Safran, M. (2000). İnkılap Tarihi öğretimine yaklaşım sorunları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 5-17. Retrieved from <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/98a6aafb-ea0d-4c46-acfb-37cb1ec74239/inkilap-tarihi-ogretimine-yaklasim-sorunlari>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.

- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- MEB. (1981). *Yüksek okullarda "Türk İnkılap Tarihi" orta öğretim kurumlarında "T.C. İnkılap Tarihi" müfredat programları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Tebliğler Dergisi.
- Yeşiltaş, E., & Yılmaz, A. (2015). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(3), 233-254. Retrieved from <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/752>
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **EXTENDED ABSTRACT**

In the first stages of primary education (1st, 2nd, 3rd and 4th grades), the subjects of the T. R. Revolution History and Kemalism curriculum in the life studies and social studies course are covered in narrow frameworks under certain headings; in the second level, trying to teach only the concepts such as nationalism, Atatürk and patriotism in the 5th grade social studies course; the fact that it is taught as a separate discipline in the 8th grade only during an academic year and the course is limited to 2 hours causes difficulties in the learning of the course. In addition, due to the fact that only 10 questions from this discipline are asked in high school entrance exam (Turkish briefly LGS) and the coefficients of these questions are low, students are not interested in the lesson. When the relevant literature was scanned, no study was found that investigated the effect of the number of questions in the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS on the attitudes of students towards this course. Since there is no study in the literature on the effect of the number of questions in the T.R. History of Revolution and Kemalism course on the attitudes of the students towards this course, it was decided to conduct this study. It is thought that the study will guide researchers who conduct similar studies and contribute to the literature.

The aim of the research is to examine the effect of the number of questions in the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS on the attitudes of the students towards this course. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- How does asking 10 questions in the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS affect students' attitudes towards this course?
- What are the students' views and experiences about the T.R. History of Revolution and Kemalism course?

Explanatory sequential design, which is one of the mixed method research designs, was used in the research. In this design, the aim is primarily to use quantitative methods to reach quantitative results, and then to use qualitative methods to provide a deeper understanding of the quantitative results

(Creswell, 2021). The reason for using the explanatory sequential design in this research is to collect statistical data through the scale in the first stage of the research and then to collect qualitative data with a semi-structured interview form.

The participant group of the research consisted of students studying in two eighth grade branches of two secondary schools located within the borders of a province in Turkey. While forming the participant group, convenient sampling method was used. Appropriate sampling is intended for the researcher to work with the most appropriate sample group due to limitations such as time and energy (Büyüköztürk et al., 2018). The reason why the easily accessible sampling method was used in this study is that the participant group consisted of students from the secondary school where the researcher works and from another secondary school in the place where he/she lives, due to the economic conditions of the researcher.

The participants of the research are divided into two groups. The participants are in the form of the group in which the quantitative data are collected and the group in which the qualitative data are collected. While there were 122 participants in the group where the quantitative data were collected, there were 10 volunteers in the group where the qualitative data were collected.

The Attitude Scale Towards the T.R. History of Revolution and Kemalism Course (TCITA-TO) developed by Yeşiltaş and Yılmaz (2015) was used to collect the quantitative data of the research, and a semi-structured interview form designed by the researcher was used to collect the qualitative data.

In the study in which TCITA-TO was developed, the researchers performed Cronbach's Alpha reliability analysis to determine the reliability coefficient of the obtained scores and calculated the Cronbach's Alpha reliability coefficient as .80 for the whole scale. For this study, the internal consistency coefficient of the scale was calculated as .74 (Tabachnick & Fidell, 2019). It has been determined that the scale is reliable for this research within the scope of the value reached.

Expert opinion was used while preparing the semi-structured interview form questions used in the collection of qualitative data. After the necessary arrangements were made in line with the suggestions of the experts, the semi-structured interview form was given its final form.

While analyzing the statistical data obtained in the research, the skewness, kurtosis and normal distribution of the data were examined in order to decide on the actions to be taken. The distribution status of the data was determined by the Kolmogorov-Smirnov test. Within the scope of the values reached, it was decided to use the t-test for samples independent of the parametric tests.

In the research, descriptive analysis technique was used while analyzing the qualitative data. Descriptive analysis is the technique of analyzing data according to predetermined views (Yıldırım & Şimşek, 2013). The reason for using the descriptive analysis method in the research is that the questions in the interview form were accepted as the theme of the analysis.

When the data obtained from TCITA-TO applied to the students participating in the research and the semi-structured interview form applied to the participant students are examined, it can be said that the attitudes of the students towards the T.R. History of Revolution and Kemalism course are generally

positive. This finding is consistent with the research results of Altıkulaç and Akhan (2010), Doğaner (2006), Berkant and Atmaca (2016) and Elbay (2020) in the literature.

In the research, a statistically significant difference was found in favor of male students in terms of gender variable in the attitudes towards the T.R. History of Revolution and Kemalism course in the findings obtained from TCITA-TO. Accordingly, it can be said that male students' attitudes towards the T.R. History of Revolution and Kemalism course are more positive than female students. When the literature is examined, it is seen that there is a difference in favor of men in the research of Elban (2015), Gül and Yılmaz (2016). On the other hand, in the study of Bozkurt (2022), it was determined that there was no significant difference regarding the gender variable.

The answers given by the students to the question "What do you think about the T.R. History of Revolution and Kemalism course?", which is asked to the students in the semi-structured interview form, vary. Accordingly, some students find this lesson fun and like it. These findings are in line with the research results of Palaz et al., (2019). In the same question, some students see this course as a course that gives information about the past, and it is understood that the students have grasped the importance of knowing the past. This finding is also in line with the research results of Palaz et al., (2019) and the research results of Akbaba (2007). On the other hand, there were also students who found the lesson boring. These findings are in line with the research results of Palaz et al., (2019).

To the question "Is the T.R. History of Revolution and Kemalism course a necessary course?", which was asked to the students in the semi-structured interview form, all the students gave the answer "necessary". Accordingly, it can be said that all students consider this course necessary. This finding is consistent with the research results of Akbaba et al., (2014).

While the answers given to the question "What do you think about LGS", which was asked to the students during the interview, were divided into four sub-themes, it was determined that the students generally saw this exam as a means of gaining a good high school. In addition, there are opinions that the exam is difficult and feared. These findings seem to be in line with the research results of Ulusoy (2020). On the other hand, while the opinions of the students about the easy exam were encountered, no study could be found in the literature to support this finding.

According to the findings obtained in the interview, it was concluded that 10 questions from the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS did not affect the attitudes of the students towards this course in a negative way in general. When the literature on this subject is examined in terms of the scope of the research, no study was found to support this finding. On the other hand, Akıncı (2019) stated in his study that contrary to the findings obtained in this research, the number of questions in the T. R. History of Revolution and Kemalism course is low, and the coefficients of the questions are low, causing the course to be perceived as insignificant and discredited by the students.

Based on the findings obtained from the interview form, it was determined that the students did not have any idea about the number of questions in general, when the opinions received from the students about the question of 10 questions in the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS were



examined. In addition, there is a student who finds the number of questions sufficient. Since this student finds the course easy and finds the number of questions sufficient. Another student also thinks that no questions should be asked from this course, and it is seen that the student wants no questions to be asked because he has a generally negative attitude towards the course. While the relevant literature was searched, no studies were found to support these findings. On the other hand, three students stated that the content of this course is extensive, the course is important in terms of learning the past and shaping the future, but the number of questions is insufficient. This finding is also in line with the findings of Akıncı (2019). According to Akıncı (2019), the number of questions from this course in LGS should be increased.