

**T.C.**  
**KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TARİH ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**10. SINIF TARİH DERS KİTABI HAKKINDA TARİH**  
**ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

**Mustafa ÖZGÜR**

Tez Danışmanı  
**Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ**  
**TEMMUZ – 2021**

T.C.  
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TARİH ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**10. SINIF TARİH DERS KİTABI HAKKINDA TARİH  
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

**Mustafa ÖZGÜR**

Tez Danışmanı  
**Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ**

**T.C.**

**KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**

Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı “öğrencisi Mustafa ÖZGÜR’ün “10. sınıf Tarih Ders Kitapları Hakkında Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı tezi .././20.. tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun .././20... tarih ve ../. sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

İmza

Doç. Dr. Muharrem EKŞİ

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü**

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyorum.

İmza

Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ

**Tez Danışmanı**

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimizi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyoruz.

**Jüri Üyeleri:**

| <b>Unvan ve İsim</b>          | <b>Bağlı Olduğu Kurum</b>         | <b>İmza</b> |
|-------------------------------|-----------------------------------|-------------|
| 1. Prof. Dr. Ayşen SİNA       | Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi |             |
| 2. Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ       | Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi |             |
| 3. Dr. Öğr. Üyesi Deniz GÜNER | Kırklareli Üniversitesi           |             |

**Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde bizzat elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada özgün olmayan tüm kaynaklara eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**(İmza)**

Mustafa ÖZGÜR

26.07.2021

## ÖZ

Özgür, Mustafa

Yüksek Lisans, Tarih

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Sezai Öztaş

Temmuz 2021

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan müfredat değişikliği ile hazırlanan yeni 10. sınıf tarih ders kitabının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini tespit etmektir. Çalışma sırasında Doç. Dr. Bülent Akbaba tarafından geliştirilen “Ders Kitabı İnceleme Formu” kullanılmıştır.

Çalışma evreni Türkiye’deki İlgili Yayınları 10. sınıf tarih ders kitabını kullanan tarih öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini ise Kırklareli ili tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü’nden aldığımız verilere göre Kırklareli ilinde 68 tarih öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden toplam 56 tarih öğretmeni ankete katılmıştır. Örneklem seçimi yapılırken “küme örnekleme” tekniği tercih edilmiştir.

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilere ait tanımlayıcı istatistikler ayrıntılı olarak verilmiştir. Yapılan Bağımsız örneklem t-testi, Mann-Whitney U Testi, One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis H Testi ile “Yaş”, “Meslekteki Çalışma Yılı”, “Mezun Olduğu Bölüm” değişkenlerine göre öğretmenlerin “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” konusuna ilişkin tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Kitabı, Tarih Öğretmeni, Değerlendirme, Tarih Dersi, 10. sınıf

## ABSTRACT

Özgür, Mustafa

Master , History

Thesis Manager: Assoc. Prof. Sezai Öztaş

July 2021

The aim of this study is to determine how teachers evaluate the new 10th grade history textbook, which was prepared with the curriculum change made by the Ministry of Education in 2018. During the study, " The Textbook Review Form" developed by Assoc. Prof. Bülent Akbaba was used.

The universe of the study is history teachers in Turkey who Interest Publications 10th grade history textbook users. The sample of the study consists of the history teachers of Kırklareli. According to the data received from the Kırklareli Directorate of National Education, there are 68 history teachers in Kırklareli. A total of 56 history teachers from these teachers participated in the survey. Cluster sampling method was preferred while choosing the sample.

IBM SPSS Statistics 20 program was used to analyze the collected data. Descriptive statistics of the collected data were given in detail. Also independent sample t-test, Mann-Whitney U test, One-Way ANOVA and Kruskal-Wallis H Test were performed to find if there had been statistically significant differences in attitude levels of the teachers regarding their opinions on "Evaluation of High School History Textbooks" based on "Age", "Professional seniority(years)", and "Department of Graduation)". No significant difference found. No statistically significant difference found.

**Keywords:** Textbook, History Teacher, Evaluation, History Lesson, 10th Grade

Bu çalışmayı onlara ayırmam gereken zamanı bu çalışmaya ayırdığım  
için oğullarım *Süleyman ağrı* ve *Deniz ınar*'a ithaf ediyorum.

## ÖNSÖZ

Ders kitapları gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından en çok kullanılan ders araç-gereçleridir. Müfredatın takibini sağlaması ve ders işlenişinde dağınıklığı engellemesi, öğrenci ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Kitaplarda yer alan hazırlık soruları konunun anlaşılmasına katkıda bulunurken, değerlendirme soruları da konunun pekişmesini sağlamaktadır. Ders kitabı öğretimi programını yansıtmaktadır. Bütün bu özellikleriyle ders kitapları vazgeçilmez materyallerin başında gelmektedir.

Ders kitaplarının günün koşullarına uygun biçimde geliştirilmesi için sık sık öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları gözden geçirilmelidir. Nitekim doğru hazırlanmamış bir ders kitabı öğrenmeyi zorlaştırmanın yanı sıra, yanlış öğrenmelere de neden olabilmektedir.

Yapılan bu çalışmayla tarih öğretmenlerinin 10. sınıf İlke Yayınları tarih ders kitabı hakkındaki görüşleri alınarak, gelecekte hazırlanacak kitaplar için veri elde edilmiştir. Temennimiz yeni çalışmalarla alanda var olan veri ihtiyacının karşılanmasıdır.

Tez çalışmam boyunca karşılaştığım her zorlukta desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Sezai Öztaş'a, hazırladığı ders kitabı değerlendirme formunu kullanmamıza izin veren sayın Doç. Dr. Bülent Akbaba'ya, anket formlarını doldurarak bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan Kırklareli ili tarih öğretmenlerine, SPSS verilerinin değerlendirilmesi sırasındaki yardımlarından dolayı Bülent Kılıç hocama ve İmren Kurtdere'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Tez yazım süreci boyunca gözden kaçırdıklarımı düzelten sevgili eşim Derya Yücel Özgür'e, tıkandıkça fikirlerine başvurduğum değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Eray Bayramol ve Özgün Becenen'e, her konuda yardımlarını esirgemeyen annem ve babama şükranlarımı sunarım.

Mustafa ÖZGÜR



# İÇİNDEKİLER

|                  |      |
|------------------|------|
| ÖZ.....          | iv   |
| ABSTRACT .....   | v    |
| ÖNSÖZ.....       | vii  |
| KISALTMALAR..... | xii  |
| TABLOLAR .....   | xiii |
| GİRİŞ .....      | 1    |

## 1. BÖLÜM

|   |           |
|---|-----------|
| <b>BİR KAVRAM OLARAK TARİH VE TARİH EĞİTİMİ.....</b>                          | <b>3</b>  |
| <b>1.1.Tarih Kavramı .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1.1.1. Bilim Olarak Tarih.....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1.1.2. Geçmişin Bilgisi .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>1.2. Eğitim .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1.2.1. Türk Eğitiminin Amaçları.....</b>                                   | <b>8</b>  |
| <b>1.3. Tarih Eğitimi .....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>1.3.1. Türkiye’de Tarih Eğitiminin Serüveni.....</b>                       | <b>9</b>  |
| <b>1.3.1.1. Osmanlı Devleti Dönemi.....</b>                                   | <b>9</b>  |
| <b>1.3.1.2. Erken Cumhuriyet Dönemi.....</b>                                  | <b>11</b> |
| <b>1.3.1.3. Atatürk Dönemi Sonrası Tarih Eğitimi .....</b>                    | <b>12</b> |
| <b>1.3.2. Tarih Eğitiminin Amaçları .....</b>                                 | <b>15</b> |
| <b>1.3.2.1. 2018 Yılında Uygulanmaya Başlanan Tarih Öğretim Programı.....</b> | <b>17</b> |
| <b>1.3.2.2. Tarihsel Yeterlilik ve Beceriler .....</b>                        | <b>22</b> |

## 2. BÖLÜM

|  |           |
|--|-----------|
| <b>DERS KİTABI KAVRAMI .....</b>                                 | <b>27</b> |
| 2.1. Ders Kitabı Nedir? .....                                    | 27        |
| 2.2. Ders Kitaplarının İşlevi .....                              | 27        |
| 2.3. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler .....        | 29        |
| 2.3.1. Temel Nitelikler .....                                    | 29        |
| 2.3.2. Ders Kitabında Bulunması Gereken Fiziksel Nitelikler      | 32        |
| 2.3.2.1. Görünüm.....  | 32        |
| 2.3.2.2. Renk .....  | 33        |
| 2.3.2.3. Malzeme .....   | 33        |
| 2.3.2.4. Ders Kitaplarının Üretimi İle İlgili Özellikler .....   | 33        |
| 2.3.3. Ders Kitabında Bulunması Gereken Genel Bilgiler .....     | 34        |
| 2.3.3.1. Ön Kapak Bilgileri.....                                 | 34        |
| 2.3.3.2. Sırt Bilgileri .....                                    | 34        |
| 2.3.3.3. Arka Kapak Bilgileri .....                              | 35        |
| 2.3.3.4. İç Kapak Bilgileri.....                                 | 35        |
| 2.3.3.5. İkinci Yapraktaki Bilgiler .....                        | 36        |
| 2.3.3.6. Üçüncü Yaprak ve Devamındaki Bilgiler .....             | 36        |
| 2.3.3.7. Diğer Yapraklardaki Bilgiler ve Düzen .....             | 36        |
| 2.3.3.8. Ders Kitabının Sonunda Yer Alan Yaprakların Düzeni..... | 36        |
| 2.3.3.9. Ders Kitabının Boyutları.....                           | 37        |
| 2.3.3.10. Yazı Büyüklükleri .....                                | 37        |
| 2.3.3.11. Köşe Açılırları.....                                   | 37        |
| 2.3.4. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım.....                       | 37        |
| 2.3.4.1. Hedef Açısından Tasarım.....                            | 37        |
| 2.3.4.2. İçerik Açısından Tasarım.....                           | 38        |
| 2.3.4.3. Öğrenme Öğretme Süreçleri Açısından Tasarım ....        | 40        |
| 2.3.4.4. Değerlendirme Açısından Tasarım .....                   | 44        |
| 2.3.4.5. Ders Kitaplarında Görsel Tasarım .....                  | 46        |
| 2.3.4.6. Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım .....                  | 48        |

### 3. BÖLÜM

|   |           |
|---|-----------|
| <b>YÖNTEM.....</b>                                    | <b>50</b> |
| 3.1. Amaç.....  | 50        |
| 3.2. Araştırmanın Önemi.....                          | 50        |
| 3.3. Sınırlılıklar.....                               | 50        |
| 3.4. Araştırmanın Modeli ve Verilerin Toplanması..... | 51        |
| 3.5. Verilerin Analizi.....                           | 51        |
| 3.6. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....             | 52        |
| 3.7. Problem Cümlesi.....                             | 52        |
| 3.8. Alt Problem Cümleleri.....                       | 53        |
| 3.9. Hipotezler.....                                  | 54        |

### 4. BÖLÜM

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>BULGULAR.....</b>                | <b>59</b> |
| 4.1. Frekans Analizi.....           | 59        |
| 4.2. Güvenirlik.....                | 61        |
| 4.3. Tanımlayıcı İstatistikler..... | 62        |
| 4.4. Hipotez Testleri.....          | 66        |

### 5. BÖLÜM

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>                | <b>94</b> |
| 5.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler..... | 98        |
| 5.2. Alan Araştırmacılarına Öneriler.....    | 98        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                         | <b>99</b> |

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| <b>EKLER</b> .....              | <b>105</b> |
| <b>EK 1: Anket Formu</b> .....  | <b>105</b> |
| <b>EK 2: İzin Belgesi</b> ..... | <b>107</b> |



## KISALTMALAR

- AB : Avrupa Birliği  
ABD : Amerika Birleşik Devletleri  
ANAP : Anavatan Partisi  
CHP : Cumhuriyet Halk Partisi  
DP : Demokrat Parti  
LTDKDF: Lise Tarih Ders Kitapları Değerlendirme Formu  
md. : Madde  
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
RG : Resmi Gazete  
SSCB : Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği  
T.C. : Tırkiye Cumhuriyeti  
TS : Tırk Standartları  
TTTC : Tırk Tarih Tetkik Cemiyeti  
UNESCO: United Nations Educational Scientificand Cultural  
Organization

## TABLÖLAR

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 1:</b> Katılımcıların Yaşlarına Ait Dağılım .....   | 59 |
| <b>Tablo 2:</b> Katılımcıların Meslekteki Çalışma Yıllarına Ait Dağılım.....   | 59 |
| <b>Tablo 3:</b> Katılımcıların Mezun Oldukları Fakültelele Ait Dağılım .....   | 60 |
| <b>Tablo 4:</b> Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlere Ait Dağılım .....   | 60 |
| <b>Tablo 5:</b> “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)”<br>Boyutlarına Ait Güvenirlik ve Ortalama Değerleri.....                                  | 61 |
| <b>Tablo 6:</b> “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” Maddelerine<br>Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....   | 62 |
| <b>Tablo 7:</b> “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF Puan Ortalamalarına İlişkin<br>Kruskal-Wallis TestiSonucu .....  | 67 |
| <b>Tablo 8:</b> “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Fiziksel Tasarım Alt Boyutu)<br>Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis TestiSonucu .....                          | 68 |
| <b>Tablo 9:</b> “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Eğitsel Tasarım Alt Boyutu)<br>Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis TestiSonucu .....                           | 70 |
| <b>Tablo 10:</b> “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı<br>alt boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu                          | 71 |
| <b>Tablo 11:</b> “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ Alt<br>Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis<br>TestiSonucu .....                  | 73 |
| <b>Tablo 12:</b> “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme Alt<br>Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis<br>TestiSonucu .....                | 74 |
| <b>Tablo 13:</b> “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTDKDF Puan<br>Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis TestiSonucu .....                                   | 76 |
| <b>Tablo 14:</b> “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTDKDF (Fiziksel<br>Tasarım Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-<br>Wallis TestiSonucu ..... | 77 |
| <b>Tablo 15:</b> “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTDKDF (Eğitsel<br>Tasarım Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin<br>Varyans Analizi Sonucu .....       | 79 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 16:</b> “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu.....                  | 80 |
| <b>Tablo 17:</b> “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu .....                 | 82 |
| <b>Tablo 18:</b> “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF (Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu .....               | 83 |
| <b>Tablo 19:</b> “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları Tablosu .....  | 85 |
| <b>Tablo 20:</b> “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Fiziksel Tasarım Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu.....             | 86 |
| <b>Tablo 21:</b> “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Eğitsel Tasarım Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu.....              | 87 |
| <b>Tablo 22:</b> “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları Tablosu ..... | 88 |
| <b>Tablo 23:</b> “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu .....        | 89 |
| <b>Tablo 24:</b> “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına Ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu .....      | 90 |
| <b>Tablo 25:</b> "Kitabın beğendiğiniz yönleri nelerdir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı.....   | 91 |
| <b>Tablo 26:</b> "Kitabın geliştirilmesiyle ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı.....  | 92 |

## GİRİŞ

Toplumsal değişimi gerçekleştirmenin en güvenilir yolu olan eğitim, özellikle değişimin son derece hızlandığı günümüz toplumlarında, değişimi yakalamanın en önemli aracı haline gelmiştir. Eğitimin belli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleştirilmesi, yeni, istendik toplumun da şekillendirilmesini sağlayan en güvenilir araç olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bugün baaşarılı olarak gördüğümüz toplumların bu baaşarılarını temellendiren ve sürdürmelerini sağlayan eğitim politikalarıdır. Devletler ne zaman sistemsel sorunlar yaşasalar gözler hemen eğitim sistemine döner. Bu bakımdan eğitim sisteminin de dinamikliği ve değişime açık olması günümüz dünyasında yer alabilmenin hayati koşuludur.

Eğitim araç gereçleri bir dersin öğretilmesinde temel unsurlardan birisidir ve bir dersin anlaşılır olmasında son derece etkilidir. Renkli ve zevkli bir ders tasarımı için de en önemli materyallerden biri, gerek ğrenci için, gerekse ğretmen için ders kitabıdır. İyi tasarlanmış bir ğretim aracının ğretim sürecini zenginleştireceği muhakkaktır. Çeşitli duyulara hitap edecek biçimde hazırlanmış ders kitapları da öğrenmeyi zenginleştirecektir. Ders kitapları profesyonellerce hazırlanmış, sistematik bölümlerden oluşan teknik bir eser olarak nitelendirilebilir (Cemaloğlu, 2003: 2).

Yüzlerce hatta binlerce yıl hakkında bilgi veren, anlaşılması zor kurumları ve oluşlarını ancak hayal edebileceği olayların öğrenilmesine aracılık eden ders kitaplarının hazırlanmasında temel özne olan ğrenci ile temel kullanıcı olan öğretmenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (şahin ve Köksal, 2003: 54).

Eğitim süreci içinde ğretmen, eğitim mekânı ve ders kitabının yetersiz olması halinde sıkıntıları misliyle arttıracaktır. Bu problemlerden kurtulabilmek için ğretmen, okul ve ders kitaplarının niteliklerini arttırmak gerekmektedir. Ders kitapları, ğrenci ve ders programı arasında bağlantı kuran, öğrenmeleri gerekenlerle ilgili ön bilgiyi veren, toplumsal kültürü aktaran, sorgulamaya ve araştırmaya heveslendiren en ideal öğretme ve öğrenme imkânını sağlayan araçlardan birisidir (Kılıç, 2005:39).



Bu bağlamda ders kitaplarından aşağıda yer alan özellikleri karşılaması beklenmektedir:

- “Öğrencinin derse ilgisini arttırması,
- Konuların amaçlarını açıkça ortaya koyması,
- Öğrencinin ilgisini dersin önemli bölümlerine yöneltmesi,
- Dersin önemli bilgilerini sunması,
- Bilginin depolanması için yarar sağlaması,
- Yeterince örnek ve uygulamaya yer vermesi,
- Öğrenciyi bilgi ve becerilerinin geliştirmek için özendirme,
- Öğrenciyi problemi anlamayı ve çözmeyi öğretmesi,
- Öğrencinin kendini değerlendirmesi için seçenekler sunması,
- Öğrenciyi; benlik, iç kontrol, çalışma vb. yönlerden gelişmeye özendirme”(Tertemiz, Ercan ve Kuyubaşı, 2004: 34).

Eğitim Fakülteleri’nde ders olarak okutulan ders kitabı seçme, geliştirme ve değerlendirme üzerine verilen dersler, öğretmen adaylarının gerek ileriki meslek hayatlarında ders kitabı hazırlama süreçlerine dâhil olmaları, gerek hâlihazırdaki ders kitaplarının noksanlarını bularak düzeltilmesini sağlamaları açısından hayati öneme sahiptir. Her ne kadar çağımız giderek dijitalleşse de öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı birtakım standardize edilmiş eğitim materyallerine mutlaka ihtiyaç olacaktır. Ayrıca kısa vadede basılı materyallerin gözden düşmeyeceği görülmektedir. O halde ders kitabı geliştirme faaliyetlerinin de aralıksız sürmesi gerekmektedir. Ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar da bu geliştirme faaliyetleri için materyal oluşturmaya devam edecektir.

# 1. BÖLÜM

## BİR KAVRAM OLARAK TARİH VE TARİH EĞİTİMİ

### 1.1.Tarih Kavramı

Tarih kelimesini kullandığımızda aslında üç farklı anlam içeriğinden bahsetmekteyiz. Birinci anlamıyla tarih yaşanmış geçmişi ifade etmektedir. İkinci anlamıyla olmuş, bitmiş ve günümüzde sonuçlarını gördüğümüz olaylar topluluğudur. Son olarak da geçmişte kalan insanı ilgilendiren olgular ve olaylar bütününe felsefi terminolojide *res gestae* denmektedir. Bu anlamlarının dışında yaşanmış geçmişin bilimi olarak, geçmişi inceleyen disipline *tarih* ismi verilmektedir. Felsefi terminolojide, kendine has çalışma prensibi olan bu disiplin, *historia rerum gestarum* terimi ile ifade edilmektedir (Özlem, 1998: 13). Bunların dışında takvimdeki herhangi bir gün için de yine *tarih* terimini kullanırız.

Bloch'a göre "Tarih, araştırma yani tercih demektir... Tarihin konusu zaman içinde insanlardır." (Bloch, 1997: 23).

Braudel tarihi şu ifadelerle tanımlamaktadır "Bir manzara ressamını düşünelim, ...önünde tamamen sakin bir manzara var. Geçmişin gerçeği de tarihçinin karşısında böyledir. –sağlaması yapılmış, tozu alınmış, yeniden inşa edilmiş bir gerçek-." (Braudel, 1992: 23).

Aysevener'in Collingwood'dan aktardığına göre "Tarih tekil olguların bilimidir." (Aysevener, 2001: 35).

Jenkins'e göre "Tarih, dünya hakkındaki bir dizi söylemden biridir." (Jenkins, 1997: 17).

Özbaran ise farklı kişilerin bakış açısına göre tarihi şu şekilde tanımlamıştır:

*"Kimilerine göre dönülmek istenen sığınak, bazılarına göre uzaklaştırılması gereken eskimiş süreç; kimi yaşlılara göre her zaman ders alınacak kaynak, bazı gençlere göre gereksiz bilgi yığını, ilerlemeyi durduran köstek; öğrencilerin bir bölümüne sıkıcı,*

*dayanılmaz saatler yaşatan çekilmez ders, bir bölümüne de ideoloji aşılayan tılsım ...” (Özbaran, 1992, 13).*

### **1.1.1. Bilim Olarak Tarih**

Tarihin kavramsal çerçevesini çizmek önemlidir, çünkü bu üç anlam da her ne kadar birbiriyle ilişkili kavramları ifade etseler de gerek felsefi olarak, gerekse eğitsel boyutuyla ele aldığımızda karışıklık yaratabilecek niteliktedirler. Tarih bilimi ile geçmişte yaşanmış olayların ya da takvimde herhangi bir günün birbirinden çok farklı şeyler ifade ettiği aşikârdır. Şimdi bahsedilecek konu disiplin olarak tarih ile ilgilidir.

Tarihin ne olduğuyla ilgili tanım, esasen tarihten ne beklediğimize göre geçmişten günümüze kadar değişim göstermiştir. 19. yüzyıla kadar tarih bir çeşit olayların aktarımından ibaretti. Kişi bu aktarılan bilgiden birtakım ahlak dersleri çıkarırdı. Pozitivist bakış açısının gelişimi tarihi de etkiledi. Tarih disiplini belli kurallara bağlayarak bir sosyal bilim konumuna yükseltti. 1830’larda Ranke ahlakçı tarih anlayışına karşı çıkarak, tarihçinin görevini sadece olanı olduğu gibi göstermek olduğunu ilan etti. Tarihte nesnellik konusunda ilk defa bu kadar hassasiyet gösteriliyordu. Belge tarihin vazgeçilmez bir unsuru haline geldi. Belgeler tıpkı bir balıkçının tezgâhındaki balıklar gibi durmaktadır. Tarihçinin görevi o balıkların arasından seçim yaparak kendi damak tadına göre nefis bir yemek yapmaktır (Carr, 1996: 14).

Peki, her şey bu kadar basit mi? Belgeleri al, onları kullan ve ortaya tarihsel bir metin çıksın! Tarihçinin temel görevlerinden birisi de her zaman sorgulamak, en güvenilir görünen belgeden bile şüphe etmektir. Kesin olan bir şey varsa o da belgelerin onları yazanların diliyle konuştuğudur. Carr, bunu Yunan tarihiyle ilgili şu örnekle açıklamaktadır:

*“İÖ 5. yüzyıldaki Yunanistan tablosu basitçe bir cevapla, pek çok parçası rastlantıyla kaybedilmiş olduğundan değil, fakat genellikle, tablo Atina kentindeki küçük bir insan kümesi tarafından oluşturulduğu için eksiktir. 5. yüzyıl Yunanistan’ının bir Atinalı yurttaşına nasıl gözüktüğü hakkında epeyce şey biliyoruz, fakat bir İranlı’ya ya da bir köleye yahut Atina’da yerleşmiş bir Korintoslu’ya nasıl görüldüğü üstüne pek az şey biliyoruz. Tablomuz rastlantısal olmaktan çok, bilerek ya da bilmeyerek belirli bir dünya görüşüne sahip ve bu görüşünü*

*destekleyen olguların saklanılmaya değer olduğu düşüncesindeki kişilerce bizim için önceden seçilmiş ve belirlenmiştir.”(Carr, 1996: 19)*

Tarih araştırmalarında tarihçilerin kullandığı çok sayıda yöntem vardır. Ancak bizi daha gerçek bir geçmişe hangi yöntemin götüreceğine dair elle tutulur bir ölçüt yoktur. Her yöntem kendisinin daha iyi olduğunu iddia eder, ancak bunların da referans noktalarına baktığımızda genellikle kendileridir. Dolayısıyla tek bir yöntemden değil, farklı yöntemlerden bahsetmemiz daha doğru olacaktır (Jenkins,1997: 27).

### **1.1.2. Geçmiş Bilgisi**

İnsan sorgulayan, merak eden ve anlamlandıran bir canlıdır. Her insanın zaman zaman aklına takılan sorulardan birisi muhtemeldir ki “Ben kimim?” sorusudur. Yaşadığımız anda sorduğumuz bu soruya vereceğimiz cevap kuşkusuz bizim bundan önce ne yaptığımızda, atalarımızın ne yaptığında hatta toplumsal kolektif kimliğimizin doğması için toplumumuzun ne yaptığında saklıdır. Geçmişe dönmeksizin anı anlamının imkânı yoktur. Anlam ve kimlik üretmenin yolu geçmişin bilgisine sahip olmamızı gerektirir.

Toplumlar farklı kuşaklardan insan gruplarından oluşur. Her kuşak yeni kuşağa kendi birikimini aktararak toplumsal devamlılığı sağlar. Toplum üyeliği doğrudan geçmişe atıf yapan bir durumdur. Geçmiş bugünde yaşamaya devam eden bir boyuttur. Kurumları, kültürü, kalıplarıyla günümüzde yaşamaya devam eder. Ancak insanın sahip olduğu geçmiş bakışı da bugünün ihtiyaçlarına göre şekillenir (Hobsbawm,1999: 17).

İnsanlar geçmişlerine neden ilgi duyarlar? İnsanlar zamanın sonsuzluğunda bugünü anlamlı kılacak bir arayış içindedirler. İnsanoğlu geçmişin verdiği süreklilik duygusuyla ancak bu belirsizliği yenmektedir. Bu nedenle en modern toplumların dahi ders programlarında tarih saygın yerini almaya devam etmektedir (Hobsbawm, 1999: 33).

Her tarihsel gelişme belli bir zaman ve mekân içerisinde gerçekleşmektedir. Kendi içinde zorlukları olmasına rağmen somut bir şey olarak mekânı tanımlamak nispeten kolay iken zaman kavramının tanımını

oldukça kafa karıştırıcıdır. Bir toplumun tarih anlayışının oluşumunda zaman kavramının gelişimi çok önemli bir yere sahiptir. Zaman kavramını farklı anlamlarda ele alan anlayışlar mevcuttur. Günümüz toplumunda homojen, belli bir yöne giden, ölçülebilen fiziksel zaman, zaman dendiğinde ilk aklımıza gelen şeydir. Bir diğer zaman görüşü ise zamanın, olayların sıralanışıyla oluştuğunu iddia eder. Bir anlayış zamanın, maddeden bağımsız varlığını kabul ederken, bir diğer anlayış ise bunu reddeder (Tekeli,1998). Dolayısıyla zaman kavramıyla ilgili de tarihsel süreç içinde farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Zamanı nesnel ve öznel olarak iki kategoriye ayıracak olursak, “*Nesnel zamanın*, kendi içinde değil de cisimlerin hareketiyle ölçülebilen zaman olarak bilinir.” (Cevizci, 2002: 1139). Nitekim insanlar en eski zamanlardan beri zamanı ölçmek için, düzenli hareketlerini fark ettikleri gök cisimlerini temel ölçü olarak kullanagelmışlerdir. Ayın, güneşin ve yıldızların hareketlerini takip ederek takvimler geliştirmişler, zamanı daha küçük parçalara bölecek araçlar yapmışlardır. Geçmişten günümüze toplumsal hayatta meydana gelen değişim, zamanın önemini daha da arttırmıştır. Tarım toplumlarında zaman algısı mevsimler, gece ve gündüzden ibaret iken çok hassas hesaplamalara ihtiyaç duyulmuyordu. Sanayi devrimi sonrası ise toplumsal ilişkilerin karmaşıklaşması, zamanın çok daha hassas ölçülmesini gerektirdi. Verimliliğin temel koşul haline geldiği modern zamanlarda, makinaların üretim bandındaki senkronizasyonu toplumsal hayata da uyarlandı. Modern toplumlarda zamanın kendisi de bir sermayeye dönüştü ve çok daha küçük parçalara bölünerek, mümkün olduğu kadar verimli kullanma yoluna gidildi.

Öznel zaman yarına yönelmiş bir süreç ile ilintilidir. Yaşamın içinden beslenen, aktif bir süreçtir. Doğrudan vasıtasız hissedilir, somut olarak ölçülemez. İçinde bulunulan duruma göre kısa ya da uzun olarak algılanabilir. Bu zaman algısı kişiden kişiye, mekâna ve yaşananlara göre değişir (Cevizci,2002:1139). Bloch (1997: 24)’a göre “...beşeri zaman saatteki gibi katı bir zaman bölünmesinin kusursuz tekdüzeliğine hiçbir zaman uymaz.”

Tarih biliminin temel iki unsuru olan zaman ve mekân birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir. Her ikisine de hem nesnel hem de öznel tanımlamalar

getirilebilir. Ayrıca mekânı da daima zaman içinde değişim geçiren bir gerçeklik olarak düşünmek gerekir. Bin yıl önce ayaklarınızla üzerine bastığınız toprağın çok farklı bir görünüm arz ettiğini bilmek gerekir. İklim, flora ve fauna muhtemelen değişmiş olacaktır. İnsanın mekân üzerindeki etkisi farklılık gösterecektir. Bin yıl önce geniş ormanlarla kaplı arazilerin bugün tarım arazilerine dönüşmüş olduğunu unutmamak gerekir.

## 1.2. Eğitim

Eğitim her toplumun ayakta kalabilmesi için şu ya da bu şekilde uygulamak durumunda olduğu, kültürünü yeni nesillere aktardığı bir sistemdir. Kültürel devamlılık bu yolla sağlanır. Her toplumun ihtiyacı ve hayata bakış açısı eğitimi de şekillendirmektedir.

Sönmez'e göre, eğitim farklı psikolojik ve felsefi görüşlere göre farklı tanımlamalar alan bir kavramdır. Her tanım eğitime farklı bir amaç yüklemektedir.

- İdealistler: Eğitim tanrıya ulaşmanın yoludur.
- Realistler: Eğitim İnsanı toplumun baskın değerlerine göre şekillendirilmesidir.
- Marksistler: Çelişkinin kaldırıldığı üretken bir süreçtir.
- Pragmatistler: Kişinin kendi yaşantıları yoluyla istedik, kalıcı değişiklik yaratma sürecidir.
- Varoluşçular: Bireyin sınır durumlar yaşamasıdır (Sönmez, 2005: 2).

Cevizci ise eğitimi üç farklı boyut ile incelemektedir. Sosyolojik açıdan eğitim bir toplumun çocuk yetiştirme biçimidir. Eğitim sayesinde çocuk sosyalleşir ve kültürlenir. Sosyalleşme toplumun istediği doğrultuda olmaktadır. Bir diğer anlamıyla eğitimin eğitim kurumsal boyuta vurgu yapmaktadır. Örgün öğretim kurumlarında planlı ve programlı bir süreçtir. Günlük hayatta eğitim kelimesinden anlaşılan da budur. Üçüncü boyutuyla eğitim ise hem değer boyutuyla hem mesleki boyutuyla bireyin ömür boyu gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayan bir süreçtir (Cevizci, 2010: 165-167).

### 1.2.1. Türk Eğitiminin Amaçları

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası yapılan tüm kanunlara temel teşkil etmektedir. Bu bakımdan eğitimin amaçlarıyla ilgili düzenlemeler de Anayasaya uygun olarak gerçekleştirilmek zorundadır. Türkiye Cumhuriyeti anayasasının 42. Maddesi eğitim hakkını düzenlemektedir. Buna göre:

*“Madde 42 – Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. (Ek fıkra: 9/2/2008-5735/2 md.; İptal: Anayasa Mahkemesinin 5/6/2008 tarihli ve E.: 2008/16, K.: 2008/116 sayılı Kararı ile. ) Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır.” (T.C. Anayasası, 1982:14)*

Bu genel esaslar doğrultusunda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu Türk Milli Eğitimi'nin temel esaslarını aşağıdaki gibi düzenlemiştir.

*“1.(Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini*

*benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

*Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” (RG, 24.6.197/14574)*

### **1.3. Tarih Eğitimi**

#### **1.3.1. Türkiye’de Tarih Eğitiminin Serüveni**

##### **1.3.1.1. Osmanlı Devleti Dönemi**

Her büyük milletin aynı zamanda büyük bir tarihi birikimi olması kaçınılmazdır. Bu birikim de büyük devletlerce değerlendirilir. Türk devletlerinin de tarih boyunca eğitime önem verdikleri görülmektedir. En eski dönemlerden beri Türk hükümdarlarının bilim adamlarını himaye ettikleri medreseler ve kütüphaneler kurdukları bilinmektedir. Bunun yanında hükümdarlar kendi dönemlerinde yaşanan olayları kayıt altına aldırılmışlardır.

Ancak Enderun okulunda devlet adamı olarak yetiştirilecek kişilere tarih eğitimi verildiği bilinmekteydi. Yine Enderun’dan çıkan ünlü tarihçiler de olmuştur. Abdurrahman Paşa, Matrakçı Nasuh, Koçi Bey, Lütfî Paşa gibi



isimler Enderunlu ünlü tarihçilerdir. 1754 kayıtlarına göre Enderun kütüphanesinde bulunan 901 eserden 78'i tarih üzerindedir (Türk, 2017:2).

19. yüzyıla kadar medrese ve sıbyan mekteplerinden oluşan Osmanlı eğitim sisteminin içinde Fatih Sultan Mehmet döneminden itibaren Ayasofya ve Fatih medreselerinin ayrı bir yeri vardır. Bu medreseler aynı zamanda diğer medreselere eğitmen yetiştirmekteydiler. Bahsi geçen medreselerin eğitim programına baktığımızda tarih ders olarak görünmemekle birlikte edebiyat ile kaynaştırılmış olarak verildiği görülmektedir (Akyüz, 2004: 82).

Osmanlı Devleti'nde okutulan tarih anlayışının iki boyutlu olduğu görülmektedir. İlk olarak ümmet anlayışına sahip bir devlet olarak İslam tarihi ve Hz. Muhammed'in hayatı okutulmakta, ikinci olarak ise hanedan tarihi okutulmaktadır (Aksoy, 2003: 1).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde açılan batı tarzı modern okullarla birlikte tarih eğitiminin seyri de değişmiştir. Osmanlı aydınlarından birçok ünlü simanın yetişmesinde katkısı olan *Tercüme Bürosu*'nda, *Umumi Tarih* dersinin verildiği bilinmektedir. Bunu takiben tarih dersi *Mekteb-i Maarif-i Adliye* ve *Mekteb-i Mülkiye* programlarına da girmiştir. Bundan sonra açılacak bütün modern okulların temel derslerinden birisi *tarih* olacaktır. *Hukuk Mektebi*'ne öğrenci seçme koşullarından birisi de *Osmanlı Tarihi* ve *Umumi Tarih* derslerinde yeterli bilgiye sahip olmaktır. 1869 *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile tarih dersi her seviyedeki okulun programına koyulmuştur. Bu yolla hedeflenen şey, bir Osmanlı kimliği yaratmaktır (Türk, 2017: 10).

İkinci Meşrutiyet yıllarında tarih eğitiminde önemli atılım yapılmıştır. Öncelikle Satı Bey'in çabalarıyla *Darül Muallimin*'de modern teknikler kullanılarak tarih öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır. Tarih eğitim metotları uygulamalı olarak verilmiş, böylece öğretmen adayları iş içinde öğrenme şansı yakalamışlardır. Bu eğitimlerde dikkat çekici olan bir şey de *buluş yönteminin* öğretim yöntemi olarak kullanılıyor olmasıdır. Bu kapsamda *Darül Muallimin* için bir de *Tatbikat Mektebi* açılmış, öğretmen adayları burada uygulamalı eğitimlerini yapmışlardır. Çıkartılan *Tedrisat Mecmuası*nda ders işlenişi ile ilgili uzman kişilerin makaleleri yayınlanmış

böylece öğretmenlere rehberlik edecek bir yayın organı da oluşturulmuştur (Oruç, 2017: 37-38).

### 1.3.1.2. Erken Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Türkiye’de tarih anlayışının da değiştiği görülmektedir. Milli Mücadele döneminden itibaren milli tarih anlayışı kitaplara yansımaya başlamıştır. 1926 yılı itibarıyla ders kitaplarıyla ilgili her türlü işlem Milli Talim ve Terbiye Dairesi yetkisine verilmiştir. Ancak yeni anlayışa uygun ders kitapları 1930’lu yıllarda hazırlanabilmiştir. 1923 yılından itibaren *Heyet-i İlmiye* toplantıları Türk eğitiminin şekillenmesinde önemli rol oynayacaktır. Heyet-i İlmiye toplantıları sonrası düzenlenen yeni ders programına uygun ders kitapları da Fuat Köprülü tarafından hazırlanacaktır. 1926 yılında çıkarılan *Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun* ile kurulan *Milli Talim Terbiye Dairesi* bundan sonra eğitim hayatımızın en önemli aktörlerinden birisi olacaktır. Daire tarafından kabul edilen ders kitapları Devlet Matbaası’nda basılarak okullara gönderilmiştir (Çapa, 2017: 61-68).

Erken Cumhuriyet döneminin tarih eğitimi alanındaki en önemli icraatlarından birisi de 1931-1940 yılları arasında okutulacak olan tarih kitaplarının *Türk Tarih Tetkik Cemiyeti* tarafından hazırlanmasıdır. Dört ciltten oluşan kitap serisinin oldukça hacimli olduğu görülmektedir. Birinci cilt *Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar* başlığı ile yayınlanmıştır. 7 renkli tablo, 22 harita ve 136 resim içeren kitabın dönemin koşulları için oldukça renkli olduğunu söylemek mümkündür. 321 sayfalık kitap on üç kişilik bir komisyon tarafından hazırlanmıştır (Tarih I, 1931). İkinci kitap *Orta Zamanlar* başlığı altında çıkmıştır. İçerik olarak Roma döneminden başlayarak Babür İmparatorluğu’na kadar gelinmektedir. Yine on üç kişilik bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. 391 sayfalık oldukça hacimli kitap, 8 renkli tablo, 46 harita ve 113 resim içeriği ile görsel olarak ihtiyacı karşılayacak niteliktedir (Tarih II, 1931). Üçüncü kitap yine on üç kişilik komisyon tarafından hazırlanmıştır. *Yeni ve Yakın Zamanlarda Osmanlı-Türk Tarihi* başlığı ile çıkan kitabın en belirgin özelliği diğer kitaplara göre hacimce daha küçük olmasıdır. Toplam 182 sayfadan oluşan kitapta 6 renkli

resim, 10 harita ve 136 resim bulunmaktadır (Tarih III, 1931). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi* başlığı ile basılan dördüncü kitap ise komisyon üyelerinin isimlerini içermez. 374 sayfalık kitap, 5 renkli resim, 8 harita ve 162 resim içermektedir (Tarih IV, 1931).

Yine aynı yıllarda *Türk Tarih Tezinin* de ortaya çıktığı görülmektedir. O dönemde bir Fransız lisesinde okumakta olan Afet İnan Atatürk'e, Türklerin medeniyet kurmamış bir millet olduğunu iddia eden bir pasajı gösterir. Bunun üzerine Atatürk Türk tarihine hak ettiği itibarı kazandırmak amacıyla araştırmalar yapılmasını emreder. Sonuç olarak *Türk Tarih Tezi* ortaya çıkar. Tez ana hatlarıyla şu şekilde tarif edilebilir: Orta Asya bütün uygarlıkların beşiğidir. Yaşanan iklimsel değişiklik sonucu Türkler Orta Asya'dan ayrılmak zorunda kalmışlardır. Bu göçler sonucu Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarına yerleşerek Çin, Hint, Mısır, Sümer, Eti, Yunan ve Roma gibi medeniyetlerin doğuşuna öncülük etmişlerdir (Şimşek, 2017: 105-106). Türk Tarih Tezi bir taraftan da Kurtuluş Savaşına destek olmuş bazı bilim adamlarının iktidarla arasının açılmasına neden olmuştur. Şemsettin Günaltay ve Fuat Köprülü bunların başını çekmektedir (Toprak, 2021: 183).

Bu tez ile Türk ulusçuluğu bilimsel bir zemine oturtulmaya çalışılmış, milli tarih eğitiminin temelleri oluşturularak, vatanına bağlı yurttaşlar yetiştirmek hedeflenmiştir. Ancak acil devrimci bir tarih doktrini kurmaya çalışırken, siyasal amaçlar bilimsel amaçların önüne geçti. Bütün bunlara rağmen tezin tutunamamasının nedeni, birinci el kaynakların yetersiz olması ve tezin oluşturma aşamasının çok aceleye getirilmiş olmasıdır (Behar, 1996: 117).

### **1.3.1.3. Atatürk Dönemi Sonrası Tarih Eğitimi**

Atatürk'ün ölümünün ardından cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü döneminin de kültürel olarak hareketli geçtiğini görülmektedir. 1938'den 1946 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı yapan Hasan Ali Yücel eğitim-kültür hayatında topyekûn bir değişiklik tasarlamaktadır. Bu dönemde eğitim sistemi üniversiteden ilköğretime yeniden revize edilmiştir. 1940 yılında kurulan Tercüme Odası sayesinde doğu ve batı klasikleri dilimize kazandırılmıştır. Hasan Ali Yücel döneminin hümanist anlayışı tarih

kitaplarına da yansımıştır. Osmanlı tarihi ile barışık bir anlayış içinde, Osmanlı dönemi araştırmalarına da destekler arttırılmıştır. 1931 yılında basılan ders kitapları pedagojik olarak yetersiz bulunduğu için 1942 yılında birinci, ikinci ve üçüncü ciltler yenilenmiş, 1945 yılında da dördüncü cilt basılmıştır. Bu kapsamda Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal yeni kitapların basımıyla görevlendirilmişlerdir (Yıldırım, 2017: 133-138).

1950’li yıllarda tarih eğitimi siyasal ortamın da etkisiyle dönemin ruhunu yansıtmaktadır. 1950-1960 arasında beş hükümet kurulmuş, dokuz milli eğitim bakanı değişmiştir. 1947 yılından itibaren ABD ile ilişkilerin gelişmesi, komünizmin yayılmasına dönük önlemler ve milliyetçiliğe yapılan vurgu yanında, manevi unsurların ön plana çıkarıldığı bir dönem olmuştur. Aynı zamanda 1950’li yıllar Avrupa merkezli eğitim anlayışından ABD merkezli eğitim anlayışına geçişin de yaşandığı bir dönemdir. ABD’den uzmanlar getirilmiş ve bu uzmanların görüşleri doğrultusunda Milli Eğitim politikaları oluşturulmuştur. Bu dönemde tarih birleştirici bir güç olarak görülmüştür. Ders kitapları yenilenerek Niyazi Akşit, Emin Oktay, Enver Koray, Ekrem İnal, Nurettin Ormancı, Bedriye Atsız ve Hilmi Oran’a yeni ders kitapları yazdırılmıştır (Akça Berk, 2017: 174-182). 1956 yılında yeniden düzenlene tarih öğretim programlarında 9. sınıfta İlk Çağ, 10. sınıfta Orta Çağ, 11. sınıfta ise Yeni ve Yakın Çağ tarihlerinin okutulmasına, on beş günde bir saat İnkılap tarihi konularının işlenmesine karar verilmiştir. Konu alanı bakımından önceki dönemlerden farklı bir düzenleme yapılmış ve Türk tarihine ağırlık veren bir müfredat hazırlanmıştır (Koçak, 1991: 95).

1960- 1970 arası tarih eğitim politikaları askeri darbeler, iç ve dış politik çalkantıların etkisiyle gelişmiştir. 1961 sonrası Demokrat Parti (DP) döneminde müfredata giren ve Atatürk İlke ve İnkılaplarına aykırı görülen bütün konular müfredattan çıkarılmıştır. 1965 yılına kadar İsmet İnönü öncülüğünde Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) güdümünde koalisyon hükümetleri kurulmuştur. Bu dönemde eğitimde ağırlığın Atatürk İlkeleri ve Batı uygarlığının temel ilkelerine ağırlık verildiği görülmektedir. 1965 sonrası Suat Hayri Ürgüplü’nün azınlık hükümeti ile birlikte tarih eğitiminde

milliyetçilik yeniden yükselişe geçmiş, milli şuuru hâkim kılmak temel hedef olmuştur (Akbaba, 2017: 211-212).

1970 yılında toplanan 8. *Eğitim Şurası* öğretim programlarının yeniden düzenlenmesine karar vermiştir. Bu doğrultuda 1971-1972 öğretim yılında okutulmak üzere ders kitapları da yeniden yazılmıştır. Bu tarihler itibarıyla *Türk-İslam Sentezinin* tarih kitaplarında yükselişe geçtiği görülmektedir. Türk tarihi ve İslam tarihinin kesiştiği nokta olarak da *Malazgirt Savaşı* seçilmiştir. Bunun önemli nedenlerinden birisi de 1971 yılının Malazgirt Savaşının 900. Yılı olmasıdır (Akça, 2007: 47). Bu dönemin en önemli gelişmelerinden birisi de 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabul edilmiş olmasıdır. 14 Haziran 1973 yılında kabul edilen kanunun en belirgin özelliği milli değerlere yaptığı vurgudur. 1974 yılında kurulan Bülent Ecevit hükümetiyle birlikte tarih müfredatı yeniden ele alınmış ve tek ders kitabı uygulamasına geçilmiştir. Müfredat 1976-77 öğretim yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle tarihi olayların temelinde ekonomik ve sosyal gelişmelerin değil manevi değerlerin etkili olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte evrensel değerlerden Türk-İslam sentezine dönüş yapılmıştır. Ders kitapları milliyetçi kimliği ön plana çıkan yazarlara yazdırılarak milli, manevi değerler ön plana alınmıştır. Ders kitapları Çağatay Uluçay, İbrahim Kafesoğlu, Yılmaz Öztuna, Altan Deliorman tarafından hazırlanmıştır (Akbaba, 2017: 214-215).

1980'ler tarih eğitimi darbe sonrası askeri vesayetin gölgesinde gelişmiştir. 1983 yılında yeniden çok partili hayata dönülmesiyle *Anavatan Partisi* (ANAP) ile *Turgut Özal* dönemi başlamıştır. ANAP'ın temel politikalarına baktığımızda bir yandan milli manevi değerleri korumak, öbür yandan *Avrupa Birliği* (AB) ile bütünleşmek üzerine kurulu olduğunu görürüz. 1983 yılında yayınlanan tarih öğretim programında liberal değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir (Çencen, 2017: 254-256).

1990'lı yıllarda *Sovyetler Birliği'nin* (SSCB) çökmesiyle her ne kadar komünizm tehlikesi ortadan kalkmış olsa da, *Türk-İslam Sentezi* tarih müfredatında ağırlığını korumaya devam etmiştir. Yine aynı dönemde *Doğu Blok'unun* çökmesiyle *Neo-Liberal* politikaların yükselişe geçtiği görülmektedir. Bu politikalar doğrultusunda *aydınlanmacı bireyin* yerini,

*küreselleşmeci birey* anlayışı almıştır. Bu kapsamda UNESCO'nun da katkılarıyla ders kitaplarının yeniden tasarlanmaya başladığı görülmektedir. Bu bağlamda askeri ve siyasi konuların ağırlığı azaltılırken, sosyal ve kültürel konulara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Türkiye'de bunun yansımalarını *öteki* sorunu üzerine odaklanan yayın ve konferanslarda görülmektedir. Boğaziçi Üniversitesi ve Tarih Vakfı işbirliği ile düzenlenen ilk konferansı, bir dizi etkinlik ve yayın izlemiştir. Ayrıca 90'lı yılların önemli gelişmelerinden birisi de *sözlü tarih* anlayışının yükselişidir. Sözlü tarihin önem kazanmasında Tarih Vakfının önemli katkıları olmuştur (Turan, 2017: 276).

Sonuç olarak Akça'nın (2007: 88-89) da belirttiği üzere; tarih ders programlarının hükümetlerin kendi politik tutumları doğrultusunda hazırlanması, ders kitaplarının sürekli değişmesi, kitaplarda yer alan bilgilerin zaman zaman bilimsellikten uzak olması, öğretim yöntemlerinin sıkıcılığı tarih dersine duyulan ilgiyi azaltmakta, hatta ciddiye alınmamasına neden olmaktadır. Siyasal erk tarafından tarihin bilimsel bir disiplin olduğu unutulurken gündelik politikaların bir aracı haline getirilmesi, disiplin için amaçlara ulaşmada arzu edilen noktadan uzaklaşmamıza neden olmaktadır.

### **1.3.2. Tarih Eğitiminin Amaçları**

Günümüz dünyasında tarih eğitimi farklılıklar arz etse de hemen her ülkede müfredattaki yerini korumaya devam ediyor. Öğretmen yetiştirilmesi, maaşların ödenmesi, programların düzenlenmesi, ders kitaplarının yazımı ve dağıtımı vb. pek çok ayağı hesap edildiğinde tarih eğitimi için ciddi bir masraf ve zaman harcanmaktadır. Hiçbir devlet karşılığını almaksızın bu kadar zahmetin içine girmez. Bu açıdan baktığımızda bireylerin ve devletin tarih eğitiminden beklentisi nedir?

19. yüzyıldan itibaren ulus devlet modelinin gelişmesi devletlere buna uygun bir kimlik yaratma zorunluluğu getirmiştir. Ulus kimliğinin doğmasını sağlayan milli bilinç de ancak tarih aracılığı ile kazandırılabilirdi için, tarihin de bilim olarak bu dönemde ortaya çıktığı görülmektedir (Kaya, 2009: 72).

Safran (2008:19) tarih öğretiminde takip edilmesi gereken çizgiyle ilgili şu uyarıyı yapmaktadır:

*“Tarih öğretimi milli bir çizgide yürütülmesi tabidir. Ama bu yol, gerçeği inkâr veya değişik biçimlerle tahrip yollarına asla sapmamalıdır. Gerçek olanca mahiyetiyle ortaya koyulmalı; milli tarih açısından değerlendirilmesi, işte bu gerçek üzerinden gelişmelidir.*

*Vatan sevgisi insani duygular ve düşünceler ile paralel gitmelidir.”*

Dilek (2002: 33-34) tarih öğretiminin amaçlarını üçe ayırarak incelemektedir. Bunlar: “öğrencinin kişisel gelişimine yönelik tarih eğitimi, sosyalleşme aracı olarak tarih eğitimi ve vatandaşlık eğitimi aracı olarak tarih eğitimidir”. Bu amaçlardan ilki disiplin içi, diğer ikisi ise toplumsal amaçlara dönüktür.

Esasen *tarihin disiplin içi amaçları*, öğrencinin tarihçilerin kullandığı yöntemlerle, bir tarihçi gibi çalıştırılmasına dayanmaktadır. Tarihsel yeterlilik ve beceri eğitimine dayalı eğitim ile disiplin içi amaçları kazandırmak hedeflenmektedir. Tarihin disiplin içi amaçları toplumdan çok bireyi hedeflemektedir. Bu becerilerin geliştirilmesiyle öğrenciler geçmişini sağlıklı bir biçimde yapılandırabilecek, geçmişin bilgisine erişmenin zorluklarını kavrayabilecek, bir tarihçide var olması gereken becerileri donanacak ve böylece kişisel gelişimine de önemli katkı sağlayacaktır (Dilek, 2002: 35-37).

*Tarihin sosyal amaçlarına* ise yine disiplin içi amaçlara ulaşılması durumunda ancak ulaşılabilir. Burada tarihin kendisi amaç olmaktan çıkarak, iyi vatandaş yetiştirmek için bir araç haline gelmektedir. Demokratik toplum, yurttaşlık bilinci amaçlar bu kategoride yer alır (Dilek, 2002: 44). Tarihin disiplin içi amaçlarıyla, sosyal amaçları arasında öğretim programlarında hassas bir denge kurulması zorunludur. Aksi takdirde sağlıklı bir tarih eğitiminden söz edilemez.

Nichol (1991, 3-4) tarihi neden öğrendiğimiz ile ilgili on beş madde sıralar:

- *“Tarih, bilimi kültürel mirasın en önemli parçasıdır.*
- *Tarih, karşılaştırma, çözümlenme, sentez ve öteleme gibi eğitsel becerileri geniş oranda geliştirir.*
- *Tarihçi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramların tam bilincindedir.*

- *Tarih, geniş bir literatürü içerir.*
- *Tarih, dünya vatandaşlığı için, eğitimde hayati bir unsurdur.*
- *Tarih, okul ahlakına katkıda bulunur.*
- *Tarih, yerel konumunuzun gelişimini anlamana yardım eder.*
- *Tarih, tarih bölümünün işsiz öğrenci ve mezunlarına iş sağlar.*
- *Tarih, geçerli bir disiplindir – her çocuğun denemesi gereken tek araştırma modelidir.*
- *Tarih, öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardım eder.*
- *Tarih, dilin kullanım ve edinimine yardım eder.*
- *Tarih, empatiyi besler ...*
- *Tarih, öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapar.*
- *Tarih, değerli bir boş zaman etkinliğidir.*
- *Tarih, toplumu kaynaştırır.”*

Bu maddelere baktığımızda bir kısmının tarihin disiplin içi amaçlarına, bir kısmını ise disiplin dışı amaçlarına hizmet ettiğini görülmektedir. Her ne kadar tartışmaya açık olsa da, sadece bu maddelere bakarak bile tarihin hizmet ettiği alanın ne kadar geniş bir yelpazeye yayıldığı konusunda fikir sahibi olmamızı sağlar.

### **1.3.2.1. 2018 Yılında Uygulanmaya Başlanan Tarih Öğretim Programı**

Ortaöğretim ders programları 2017 yılında yapılan bir çalışmayla yenilenmiştir. Tarih ders programı da 2017 yılında yenilenerek Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19/01/2018 tarihli 36 karar numarasıyla uygulanmasına karar verilmiştir. 2018 yılında uygulanmaya başlanan Tarih Öğretim Programı *değerler* ve *yetkinlikler* temelinde tasarlanmıştır. Değerin tanımı programda “Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır.” (MEB, 2018: 5) şeklinde tanımlanmıştır. Yetkinlik ise “...bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı



vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir.” (MEB, 2018:5) olarak ifade edilmektedir. Değerlerimiz ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

*“Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.”* (MEB, 2018:5)

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı üzere değerler tarih eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede kök değerlere de değinilmiştir:

*“Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.”* (MEB, 2018:5-6).

*Kök değerler* olarak belirlenmiş olan *adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*, konuların içine gömülmüş olarak, zaman zaman okuma parçalarıyla verilmektedir. Bu şekilde *değerler eğitimi* de derslerin içine yedirilmiş olarak işlenmektedir.

Yetkinlikler ise *Mesleki Yeterlilik Kurumu* tarafından 2015 yılında hazırlanan *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi* doğrultusunda tespit edilmiştir. Günümüzde 150 civarında dünya ülkesi ulusal yeterlilik çerçevelerini hazırlayarak, yetkinliklerini sınıflandırarak tanımlamak, bunlar arasında karşılaştırmalar yaparak geliştirmek için *ulusal yetkilik çerçeveleri* hazırlamışlardır. AB ülkeleri ve aday 36 ülke de 2008 yılından itibaren kendi yetkinlik çerçevelerini hazırlama sürecine girmişlerdir. Bütün bu sürecin sonunda Türkiye de 2015 yılında *Türkiye Yetkinlikler Çerçevesini*

hazırlamıştır (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2015). Bu doğrultuda belirlenen yeterlilikler de yeni tasarlanan Tarih Öğretim Programı'na aşağıdaki şekilde yansımıştır:

*“Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:*

*1) Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.*

*2) Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.*

*3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.*

*Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta*

*bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.*

*4) Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.*

*5) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.*

*6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.*

*7) İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme*

yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.

8) Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.” (MEB,2018:6-8).

Görüldüğü üzere yeni hazırlanan öğretim programında uluslararası rekabet içerisindeki ülkemiz vatandaşlarının küresel ihtiyaçları ile milli değerlerimiz harmanlanarak hazırlanmıştır. Kimliğini koruyarak evrensel yeteneklere ulaşmış bireyler hedeflenmektedir.

2018 yılında yenilenen tarih öğretim programında tarih öğretiminin amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

“Bu yaklaşımla hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak aşağıda sıralanan amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenmiştir.

Bu programla öğrencilerin;

- 1) Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları,
- 2) İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
- 3) Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları,
- 4) Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,
- 5) İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,

6) *Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,*

7) *Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,*

8) *Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,*

9) *Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,*

10) *Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,*

11) *Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,*

12) *Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları,*

13) *Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB,2018:12).*

### **1.2.2.2. Tarihsel Yeterlilik ve Beceriler**

2018 yılında düzenlenen yeni öğretim programı, öğrencinin bir tarihçi gibi çalışmasını gerektiren, tarihsel becerileri ön plana çıkarması açısından tarih eğitimine önemli bir katkı sağlamıştır. Davranışın kalıcı hale gelebilmesi için, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmeleri değil, bunu beceriye dönüştürmeleri de çok önemlidir. Bu bakımdan tarihsel becerilerin öğrencilere kazandırılması eğitimin gerçek işlevini yerine getirmesini sağlayacaktır.

*Kronolojik düşünme becerisi:* Tarihin temel becerilerinden olan kronolojik düşünme becerisi, tarihi olayların zaman boyutu içinde konumlandırılmasını sağlamaktadır. Bu beceriyi kazanmaksızın öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurması ve zamansal derinliği algılaması mümkün değildir. Bu bakımdan zaman algısının sağlıklı oluşturulması için öğrencilere çağ, yüz yıl, milattan önce, milattan sonra, tarih öncesi, tarih çağları, takvim gibi kavramların iyi yapılandırılması gerekmektedir (MEB,2018: 7; Keçe,2016: 109).

*Tarihsel kavrama becerisi:* Keçe'nin Grand'tan aktardığına göre, tarihsel kavrama üç farklı boyuta sahiptir. Bu boyutlar, *tarihsel bilgi, anlamlılık ve empatidir*. Tarihsel bilgi ile kastedilen öğrencinin net bilgi ile tartışmalı bilgiyi birbirinden ayırt edebilmesidir. Anlamlılık ise öğrencilerin geçmiş ile bugün arasında kendi yaşantıları üzerinden bir bağ kurabilmesidir. Kişi öğrendiği şey ile yaşamı arasında ne kadar bağ kurarsa o kadar anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmiş olur. Empati boyutu ise, öğrencilerin geçmiş ile ilgili değerlendirme yaparken o dönemin sosyal, ekonomik, kültürel, siyasi vb. koşullarını da göz önünde bulundurmasıyla ilgilidir (Keçe, 2016: 110).

*Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi:* Geçmişte yaşanmış olaylara baktığımızda bunların arasında sinir hücreleri arasında kurulan bağlar gibi bir ilişkiler ağı olduğunu görürüz (Kılıç, 2021: 68). Her olayın birden fazla nedeni ve her olayın birden fazla sonucu vardır. Tarihi bilginin kendi bağlamı içinde değerlendirilebilmesi ancak bu ilişkiler ağı arasındaki bağlantıyı kurmak ile mümkün olacaktır (MEB, 2018: 8).

*Değişim ve sürekliliği algılama becerisi:* Geçmişte olup bitenlerin değişmediği muhakkak. Ancak toplumun ihtiyaç ve bakış açısı değiştikçe, tarih de yeniden inceleniyor, yeniden yorumlanıyor. Tarih bilgisi sürekli değişmeye devam ediyor (Özbaran, 2003: 28-29). Tarihin bilgi birikimi bakış açısına göre değişirken, tarih bilgisi de süreklilikler bilgisidir. Birbirinden etkilenen, neden sonuç ilişkisi içinde dünden bugüne gelen bir devamlılıktır. Collingwood'un değişimiyle (2001: 70):

“ ...tarihin gerçek planı, tüm ayrıntı bolluğu ve uzantılarıyla evrensel tarihle örtüşür. Tarihin herhangi bir kısmını ihmal eder,

*tarihin gidişatına sekte vurur ya da bir kısım ayrıntılarının içini boşaltırsanız tarihin planını bozmuş olursunuz.”*

Dolayısıyla tarihteki sürekliliğin kavranması, tarihi bilginin öğrenciye olaylara kuşbakışı bakabilecek kadar verilmesiyle de ilgilidir. Kronolojik bilgi eksikliği ve genel anlamda tarihsel bilgi eksikliği çocukların sürekliliği algulamasını engellemektedir. Sürekliliğin doğru verilebilmesi için müfredatta yer alan konular arasında zamansal ve mantıksal kopuklukların olmaması gerekir.

*Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi:* Bu becerinin temelinde kanıt temelli öğrenme yöntemi vardır. Öğrenci sınıfta veya tarihsel mekânlarda belge ile karşı karşıya bırakılır. Bu süreçte farklı bakış açılarını yansıtan belgelerin sorgulanması öğrencide önce kafa karışıklığı yaratacak fakat ardından kendi bakış açısını kendisi yapılandıracaktır. Burada önemli olan belgelerin olayı çarpıtmadan, doğru bir biçimde yansıtmasıdır (MEB, 2018: 9).

Öğrencilerin tarihçilerin nasıl çalıştığını öğrenebilmesi için belgeler arasında ayırım yapabilmesi, belgeleri birinci el ve ikinci el olarak önem sırasına koyabilmesi, belgeler arasındaki çelişkileri yakalayabilmesi gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencinin kaybolup gitmesini engellemek için öğretmenin kanıtları iyi örgütlemesi ve gerekiyorsa çocukları sorularla yönlendirmesi gerekir. Kanıt temelli öğrenme çalışmasına geçmeden önce öğretmen tarafından işlenen tarihsel konuyla ilgili de bilgilendirme yapılmış olmalıdır (Dilek ve Dilek, 2009: 188).

*Tarihsel analiz ve yorum becerisi:* Yeni öğretim programının amaçlarından birisi de öğrencilere sorgulamayı öğretmektir. Öğrenciler hiçbir bilgiyi peşinen doğru kabul etmemeli, önce karşılaştırmalı olarak sorgulamalı, sonrasında bilgiyi yapılandırmalıdır. Bunun için öğrencilere, birbiriyle çelişen kaynaklar kullanılarak, tarihsel sorgulama metotlarının kullanımıyla doğru bilgiye ulaşmayı öğretmek gerekmektedir (MEB, 2018: 10). Resmi arşiv belgelerini de değerlendirirken bunların devletin bakış açısıyla yazıldığını unutmamak gerekir. Bu belgeler zaman zaman olanı değil de olması gerekeni yansıtmaktadır. Bu nedenle bunların bile diğer cins belgelerle desteklenmesi sağlıklı olacaktır (Durukan, 2003: 54). Bu açıdan

aynı olayla ilgili ne kadar çeşitli belgeyi karşılaştırma imkânını öğrencilere sunarsak, bilginin yapılandırılması ve muhakeme gücü de o kadar sağlam olacaktır.

*Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi:* Tarihte yaşanmış olayların sorun olarak ele alınarak, bu sorunlara farklı perspektiflerle yaklaşılmasına dayalı bir beceridir. Bu doğrultuda, olaylar nedenleri ve sonuçlarıyla irdelenir, olası alternatifler üzerine düşünülür. Farklı yaklaşımlar değerlendirilerek, olayla ilgili farklı pencereler açılmaya çalışılır. Sorun merkezli bir yaklaşım sergilenir (Keçe, 2015).

*“Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri, öğrencilerin geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve bunları tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak öğrencilerin bu konulara ilgisini ve katılımını artıracaktır.”* (MEB, 2018:16).

*Tarihsel empati:* Geçmişte yaşanan olayların koşulları ve bu olayları yaşayan insanlar ile bugünkü olayların koşulları ve insanların bakış açısını ayırt edebilmektir. Tarihsel empati kurabilmek için öğrencide zamansal derinlik, mekânsal bağlam ve tarihsel zaman kavramlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Ancak bu koşullarda geçmişte yaşayan insanların ilgi ve ihtiyaçları ile bugünkü insanların ilgi ve ihtiyaçları arasındaki fark anlaşılabilir (MEB, 2018: 11).

Ata'nın Hartley'den aktardığı şu satırlar bu durumu çok iyi aktarmaktadır: “...geçmiş yabancı bir diyardır. İnsanlar orada pek çok şeyi farklı yaparlar (Ata, 2008: 302). Bu farkın anlaşılabilmesi durumunda ise tarihsel yanılğılardan biri olan anakronizm ile karşı karşıya kalırız.

Tarihsel beceriler, tarih ders kitapları hazırlanırken birinci öncelikte göz önünde bulundurulması gereken kriterlerdir. Bu bakımdan ders kitapları incelenirken, öğretim programında yer alan becerilerin ne şekilde kazandırdığının da incelenmesi gerekir. Tarihsel becerilerin öğretim programına katılmış olması, daha önce ağırlıklı olarak sosyal amaçlara yönelmiş olan tarih öğretim programının, disiplin içi amaçlara yönelmesinde



önemli bir katkı sağlamıştır. Bu bakımdan çağdaş tarih anlayışına geçişte önemli bir adımdır. Ancak bunların öğretim programında yazması yetmez, dersin uygulanışında ne şekilde kazandırılacaklarına dair öğretmen kılavuz kitaplarının da hazırlanması gerekir.



## 2. BÖLÜM:

### DERS KİTABI KAVRAMI

#### 2.1. Ders Kitabı Nedir?

Yazının icadından bu yana bilginin gelecek kuşaklara aktarılması için kullanılan en önemli araçlardan birisi kitaptır. Gerek bilginin uzun süre saklanmasını sağlaması açısından, gerekse bilgiyi derli toplu bir biçimde bir arada tutma imkânı sağlaması açısından kullananlara büyük avantaj sağlamaktadır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te kitap, "Ciltli ve ciltlessiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kâğıt parçalarının bütünü. Herhangi bir konuda yazılmış eser." (TDK, 2011: 1450) olarak tarif edilmektedir. Ders kitabı verilmek istenen bir bilgi grubunun sistematik olarak toplandığı en önemli ders materyallerinden biridir. Ders kitapları sayesinde öğretim programları öğretmen ve öğrencilere ulaşabilmektedir. Bilgilerin bütünlük içinde verilebilmesi bakımından da hem öğretene, hem öğrenene büyük kolaylık sağlar, öğretimi işlevselleştirir (Oruç, 2009: 268).

Çağdaş öğretim programları hazırlanmadan önceki dönemlerde dersin programlı yürümesini sağlayan materyal ders kitaplarıydı. Bu bakımdan öğretim programlarının da işlevini üstlenmişlerdi. Ders kitapları her bakımdan bireyin çok yönlü gelişimine katkıda bulunuyordu (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001).

#### 2.2. Ders Kitaplarının İşlevi

Ders kitapları hem öğrenen, hem öğreten açısından önemli görevlere sahip, temel öğretim materyallerinden biridir. Bu nedenle üzerlerine çok fazla işlev yüklenmektedir. Cemaloğlu'na (2003: 3) göre ders kitabının üstlendiği işlevler şunlardır:

*"Ders kitapları öğrencilerin bilgilerini düzenleyerek belleklerini geliştirir. Aynı zamanda öğrencilerin, bireysel, sosyal, ekonomik ve ideolojik yönden de gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Geleneksel kültürün baskın ögesi olan sözlü kültürden uzaklaştırıp, yazılı kültürün yerleşik hale gelmesinde önemli rol oynar. Yerel dillerin*

*etkin olduğu ülkelerde ders kitapları yoluyla ulusal dile geçilir ve ulusal bilinç, bütünlük sağlanır. Ders kitaplarının içeriği yoluyla, başka ülkelerin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısı hakkında da geniş bilgi elde edilir. Ders kitapları eğitim ortamlarının etkili, verimli ve daha sistemli olmasını sağlar.”*

Cemaloğlu'nun da belirttiği üzere ülkemizde ders kitaplarından beklenti çok yüksektir. Ders kitapları hem bireyi her yönden geliştirecek araçlar hem mevcut devlet anlayışıyla bütünleştirecek sihirli değnekler olarak görülmektedir. Ancak uzun yıllardır ders kitaplarının niteliğinin hep tartışma konusu olması bu işlevlerin ne kadarını yerine getirebildiğini de tartışmalı hale getirmektedir.

Pingel'in (2003: 1) Altbach'dan aktardığına göre “Ders kitapları en önemli eğitim girdilerinden biridir: metinler bir ulusal kültüre ilişkin temel fikirleri yansıtır ve çoğu kez kültürel mücadelenin ve anlaşmazlığın alevlenme noktasını oluşturur.” Dolayısıyla ders kitapları aynı zamanda devleti oluşturan kimlikleri de yansıtmaktadır.

Nasıl bir ders kitabı olması gerektiği konusunda tartışma sadece ülkemize de ait değildir. Uluslararası işbirliğini arttırmak, çatışma ve nefret kültürünü ortadan kaldırmak amacıyla UNESCO da ders kitaplarının ele alınması gerektiğini düşünerek bir dizi çalışmada bulunmuştur. Dayanak olarak “Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ile İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Konusunda Tavsiye Kararı” esas alınmıştır (Pingel, 2003). UNESCO tavsiye kararında VIII Kısım, 38. Madde a. Bendinde “Uygun ve yapıcı kullanım, ders kitaplarından televizyona kadar bütün araç-gereç türleri ve mevcut yardımlardan ve yeni eğitimsel teknolojiden yapılmalıdır” denilmektedir (UNESCO, 2021). Yine kararın 3. Maddesinde:

*“Eğitim, Birleşmiş Milletler Antlaşması'nda, UNESCO Anayasası'nda ve İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde, özellikle 26. Madde'nin 2. Paragrafında geçen “Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş*

*Milletlerin barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.” (UNESCO, 2021) denilmektedir.*

Üye devletler her türlü ders araç gereçlerini hazırlarken bu tavsiye kararını göz önünde bulundurmak durumundadırlar. Bu kapsamda UNESCO 1992 yılından beri “George Eckard Uluslararası Ders Kitabı Araştırmaları Enstitüsü” ile birlikte çalışarak, özellikle sosyal bilimler ağırlıklı ders kitaplarının yeniden yazılması ve karşılıklı işbirliğine öncülük etmektedir (Pingel, 2003: i).

Görüldüğü üzere ders kitapları gerek ülkemizde, gerekse uluslararası camiada üzerinde en çok durulan ders araç gereçlerinden birisi olmaya devam etmektedir. Bunun nedeni kitapların sadece disiplin içi bilgileri değil, aynı zamanda belirli eğilimleri de yansıtmalarıdır. Bu bağlamda özellikle tarih kitaplarının değer aktarımı konusunda çok önemli işlevi olduğu yadsınamaz. Bütün tartışma ise aktarılmak istenen değer niteliği etrafında dönmektedir. Ulusal çıkarlar ile uluslararası kuruluşlarının istekleri her zaman uyuşmamaktadır. Bunun da başlıca nedeni yetiştirilmek istenen insan niteliklerinin birbiriyle uyuşmamasıdır. Kimlikler kendi varlıklarını ötekenden farklılıklarına borçlu olduklarına göre, kimlik var olduğu sürece öteki de var olmaya devam edecektir. Burada önemli olan söylemin karşılıklı nefreti kışkırtmamasıdır. Bunun yanında sırf başkalarının hoşuna gitmeyecek diye yaşanmış bir geçmişin de unutulmasını istemek kimsenin hakkı değildir.

### **2.3. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler**

#### **2.3.1. Temel Nitelikler**

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 52. Maddeden 55. Maddeye kadar ders kitabı ve araç-gereçlerini düzenlemektedir. Kanun gereği ilk ve ortaöğretimde okutulacak bütün kitaplar Milli Eğitim Bakanlığı denetim ve onayıyla hazırlanır. Bakanlığın onayını almaksızın hiçbir eğitim materyali okullarda kullanılamaz (RG, 24.06.1973/14574).

3397 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 8. Maddesinde ders kitaplarıyla ilgili her türlü yetkiyi Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na vermiştir:

*“MADDE 8. — Bakana bağı olan Talim ve Terbiye Kurulunun görevleri şunlardır:*

*a) Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını onaylatmak üzere Bakanlık Makamına sunmak,*

*b) Bakanlık birimlerinde hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitapları, bilgi iş ve işlem yapraklarını incelemek, geliştirmek ve uygun görülenleri karara bağlamak,*

*e) Programlara göre ders veya yardımcı ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak veya satın almak,*

*f) Satın alınması veya imal edilmesi öngörülen eğitim araç ve gereçlerini eğitime katkıları ve ekonomik yönden incelemek, uygun görülenleri ilgililere bildirmek,” (RG, 12.05.1992/2122).*

28409 sayılı ve 12/9/2012 tarihli Ders Kitabı Yönetmeliği'ne göre, ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler şunlardır:

*“Ders kitaplarının nitelikleri*

**MADDE 6 – Ders kitapları;**

*a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.*

*b) Bilimsel hata içermez.*

*c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.*

*ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.*

*d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.*

*e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.”(RG,12/9/2012/28409).*

Ders kitabı yönetmeliğinin kriterlerine baktığımızda hazırlanacak ders kitaplarının temel nitelikleri kanun dışı bilgi olmaması, bilgilerin doğruluğu konusunda herhangi bir sorun olmaması, insan hak ve özgürlüklerine aykırı içerikler barındırmaması, reklam içermemesi ve görselliğinin öğrenmeyi desteklemesidir. Bu açıdan baktığımızda UNESCO kriterleriyle de uyduğunu söyleyebiliriz.

Cemaloğlu (2003: 3-4)ders kitaplarının genel özelliklerini belirtirken oldukça uzun bir liste çıkarır. Buna göre:

- *“Ders kitabında yazılacak bilgiler bilimseldir.*
- *Ders kitabında yer alacak bilgiler, özenle seçilir. Ders kitabında yazılan bilgiler, ülke ideolojisine, kültürel politikasına uygun olmalıdır.*
- *Ders kitabına yazılacak bilgiler, öğrencinin çevresel özelliklerine uygundur.*
- *Ders kitabına yazılacak bilgiler, tablo, grafik, şekil, dizin, özetleme, anımsatma kolaylıkları ile yazım-noktalama ve dilbilgisi bakımından dikkat edilir.*
- *Ders kitapları eğitim-öğretim amaçlarına, programlara, kuramlara, yöntem ve tekniklere uygun olur.*
- *Ders kitapları öğretim sürecinde kullanılan en etkili öğretim materyalleridir. Çoğu zaman öğretmenlerin kullandığı tek öğretim materyalidirler.*
- *Ders kitapları kuru bilgi veren eğitim materyalleri değildir. Hedef kitenin beklentilerine, ihtiyaçlarına uygun konuları içeren özelliklere sahiptir.*
- *Ders kitapları, hedef kitlede sürekli öğrenme merak ve heyecanı yaratır. Öğrenme sürecini çeşitlendirir. Örnek olaylar, hikâyeler, grafik ve resimlerle konular zenginleştirilerek verilir.*
- *Etkili ders kitabı bireysel öğrenme imkânı sağlar. Öğrencinin öğretime her konuda bağımlı olmasını engeller.*
- *Ders kitabında olayların ve konuların kronolojik sırası bulunur. Bunların arasında çoklu neden, çoklu sonuç ilişkisi vardır. Konularla gerçek hayat arasında bağlantı kurulur.*
- *Ders kitaplarında konularla ilgili kavramlara ve bu kavramların anlamlarına yönelik açıklamalar yer alır.*
- *Ders kitaplarında metinler sınıf seviyesine göre düzenlenir. Öğrencinin okuyup anlayabileceği cümleler kurulur. Öğrencinin kelime dağarcığına uygun kelimeler seçilir.*
- *Ders kitabının yazı karakteri, harf büyüklüğü ve cümlelerin kuruluşu sınıf seviyesine göre düzenlenir.*

- *Ders kitaplarında kullanılan renk, şekil, resim ve grafikler, öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenir.*
- *Ders kitapları, öğrenme-öğretme ilişkilerine uygun olarak hazırlanır. Konu yakından uzağa, somuttan soyuta doğru düzenlenir.*
- *Ders kitabı yazarı ile hedef kitle arasında olumlu bir iletişim dili oluşturur.*
- *Ders kitabı öğrenciyi inceleme, araştırma yapmaya yönlendirir. Öğrencinin yaratıcı zekâsının gelişmesini sağlar.*
- *Ders kitabı, öğrenme sürecini kontrol edecek değerlendirme sorularına yer verir.”*

Burada bütün bu maddelerin ideal bir ders kitabında bulunması gereken özellikleri tarif ettiğini düşünürsek, kullanılmakta olan ders kitaplarını inceleyerek maddelerle ne derece örtüştükleri görülebilir. Diğer taraftan da ders kitabı yazarlarından beklentileri de yansıtmaktadır.

Ders kitabında yer alan konular kendi içinde bir uyum göstermeli, öğretim programına uygun olmalı, diğer alanlarla ilişkili, içerik ve öğretim yöntemleri uygun olmalıdır. Dünyada yapılan araştırmalar ders kitaplarına yönelik evrensel bir standart olmadığını göstermektedir. Bunun nedeni her toplumun bakış açısı ve ihtiyaçlarının farklı olmasıdır. İhtiyaçlar beklentileri doğurduğu için her toplum kendi standartlarını yaratmaktadır diyebiliriz (Duman ve Çakmak, 2004: 19).

### **2.3.2. Ders Kitabında Bulunması Gereken Fiziksel Nitelikler**

Türk Standartları Enstitüsü 1992 yılında çıkarttığı TS 10220 numaralı standardı ile ders kitaplarının fiziksel özelliklerini düzenlemiştir (TS 10220/21.04.1992). Standart 2018 yılında konfirme edilerek kullanılmaya devam etmektedir. Buna göre lise ders kitaplarında bulunması gereken standartlar aşağıdaki gibidir:

#### **2.3.2.1. Görünüm**

Türk standartlarına göre kitabın görünümü aşağıdaki gibi olmalıdır:

*“Sayfaları düzgün olmalı, leke, delik, kir, kırışık, yırtık buruşukluk, katlanma ve diğer görünüş kusurları ile baskı hataları bulunmamalı*

*baskı arka yüze geçmiş olmamalıdır. Kenarları düzgün ve çapaksız kesilmiş olmalı, dikiş ve ciltleme kusurları bulunmamalıdır.*”(TS 10220/21.04.1992).

#### **2.3.2.2. Renk**

Türk standartlarına göre kitabın renk tasarımı aşağıdaki gibi olmalıdır:

*“Ders kitabı basımında kullanılan kâğıt beyaz ya da beyaz kâğıt kullanmak şartıyla çok açık şekilde renklendirilmiş olmalıdır. Kapak kartonu ise beyaz ya da açık renklere olmak üzere renkli olabilir.”* (TS 10220/21.04.1992).

#### **2.3.2.3. Malzeme**

Türk standartlarına göre kitabın malzemesi aşağıdaki gibi olmalıdır:

*“Ders kitabının yaprakları I. Hamur (% 100 beyazlatılmış kimyevi selülozdan) ya da II. Hamur (en az % 60'ı kimyevi selülozdan), kapağı ise bristol kartondan (% 100 beyazlatılmış kimyevi selülozdan) imal edilmiş olmalıdır”* (TS 10220/21.04.1992).

#### **2.3.2.4. Ders Kitaplarının Üretimi İle İlgili Özellikler**

Türk standartlarına göre kitabın üretimiyle ilgili süreçler aşağıdaki gibi olmalıdır:

- *“İlköğretim 1, 2, 3. sınıf kitaplarına basılan resimler renkli olmalıdır. Diğer ders kitaplarındaki resimler renkli ya da siyah beyaz olabilir.*
- *Kitap kapağı kitap yapraklarını tamamı ile örtecek ve aynı boyutta olacak şekilde kesilmiş olmalıdır.*
- *Kitaplar, formalı olarak yapılmalı bir formada 16 sayfa bulunmalıdır.*
- *Formalar birbirine tek dikiş (zumba teli) ya da iplik dikişle bağlanmalıdır.*
- *Bir forma halinde hazırlanan kitaplarda forma kapağa zumba teli ile tutturulmalıdır.*
- *“Dört ya da daha fazla formadan meydana gelen kitaplara sırt verilmelidir.*



- *Birden fazla formalı kitaplarda formalar kapağa, kapaktan elyaf koparmadan ayrılmayacak derecede sağlam olarak yapıştırılmalıdır.*
- *Formaların birleştirilmesinde zımba teli kullanıldığında bir kitapta en az iki zımba teli bulunmalıdır.*
- *Zımba telinde korozyon belirtisi görülmemelidir.*
- *Zımba telinin zımbalanıp büküldükten sonraki açıktaki kalan uçlarından her birinin uzunluğu en az 5 mm en çok ise iki ucu karşılıklı gelecek şekilde olmalıdır.*
- *İki zımba teli kullanıldığında teller kitabın üst ve alt kenarından kitap boyunun yaklaşık 1/4'üne eşit uzaklıkta; üç zımba teli kullanıldığında ise teller arası uzaklık kitap boyunun 1/3'üne; kenarlardan tele en yakın uzaklık ise 1/6'sına eşit olmalıdır*
- *İplik dikiş kullanıldığında bir kitapta en az iki dikiş olmalı, dikişle kitabın üst ve alt kenarından kitap boyunun yaklaşık 1/4'üne eşit uzaklıkta, üç dikiş kullanılması halinde dikiş başlangıcı kitap boyunun 1/6'sına eşit uzaklıkta, dikişler arası uzaklık ise kitap boyunun 1/3'üne eşit uzaklıkta, iğne giriş aralıkları en az 10 mm en çok 20 mm olmalıdır.” (TS 10220/21.04.1992).*

### 2.3.3. Ders Kitabında Bulunması Gereken Genel Bilgiler

#### 2.3.3.1. Ön Kapak Bilgileri

Türk standartlarına göre ön kapak üzerinde şu bilgiler yer almalıdır:

- *“ Kitabın adı,*
- *Kullanılacağı sınıf ve seviye,*
- *Yazarın, hazırlayanın ya da çevirenin adı,*
- *Yayınevinin adı, kısa adı ya da amblemi.” (TS 10220/21.04.1992).*

#### 2.3.3.2. Sırt Bilgileri

Türk standartlarına göre kitabın sırtı aşağıdaki gibi olmalıdır:

- “Kitabın adı (Kitabın ön kapağı üstte ve yatay durumda iken soldan sağa doğru ve okunabilecek şekilde tanzim edilmelidir.),
- Yazarın, hazırlayanın ya da çevirenin adı,
- Yayınevinin adı, kısa adı ya da amblemi,
- Basıldığı yıl.”(TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.3. Arka Kapak Bilgileri

Türk standartlarına göre kitabın arka kapak bilgileri aşağıdaki gibi olmalıdır:

- “Fiyatı (Sağ alt köşeye),
- ISBN (Sağ alt köşede fiyatın üzerinde yer alacak şekilde).

Sol alt köşeye ise:

- Basımevi ya da firmanın adı, varsa tescilli markası,
- Basıldığı yıl,
- Baskı adedi.
- Bu standardın işareti ve numarası (TS 10220 şeklinde),

yazılmalıdır.

Örnek: ..... basımevi, 19..., .....adet, TS 10220 gibi.

Burada mümkün olmaması halinde TS 2143’de belirtilen yerlerden herhangi birine basılabilir.”(TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.4. İç Kapak Bilgileri

Türk standartlarına göre kitabın iç kapak bilgileri aşağıdaki gibi olmalıdır:

“Kitabın adı,

- Kullanılacağı sınıf ya da seviye,
- Yazarın, hazırlayanın ya da çevirenin adı,
- Yayınevinin adı, adresi varsa amblemi,
- Basıldığı yıl ve yeri,
- Varsa Milli Eğitim Bakanlığınca ders kitabı olarak kabul

edildiğine dair bilgi.

İç kapak arka yüzünde ise aşağıda belirtilen bilgilere yer verilmelidir.

- Genel yayın seri ve dizi numaraları,
- Telif hakkı, baskı kararı ya da onayı, baskı sayısı, baskı adedi,
- Varsa resimleyenın adı soyadı.” (TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.5. İkinci Yapraktaki Bilgiler

“İkinci yaprağın ön yüzünde varsa önsöz ya da ithaf yer alabilir, arka yüz boş bırakılabilir.” (TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.6. Üçüncü Yaprak ve Devamındaki Bilgiler

Türk standartlarına göre kitabın üçüncü yaprak ve devamındaki bilgiler aşağıdaki gibi olmalıdır:

“İçindekiler (Ünite numarası, ünite, konu ya da ders adı ile ünite, konu ya da ders adı karşısına sayfa numaraları belirtilerek yer verilmelidir.)” (TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.7. Diğer Yapraklardaki Bilgiler ve Düzen

Türk standartlarına göre kitabın diğer yapraklardaki bilgiler ve düzeni aşağıdaki gibi olmalıdır:

- “Sayfalarda yazılar dışında kalacak boşluklar (marj) en az 15 mm en çok 20 mm olmalıdır.
- Konu ile ilgili resim, şema, grafik, çizim, fotoğraf varsa bunlar ait olduğu ifadelerle aynı sayfada yer almalıdır.
- Dipnotlar sayfa altlarına verilmelidir.” (TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.8. Ders Kitabının Sonunda Yer Alan Yaprakların Düzeni

Türk standartlarına göre kitabın ders kitabının sonunda yer alan yaprakların düzeni aşağıdaki gibi olmalıdır:

“Sözlük bölümü,

- Alfabetik indeks bölümü,
- Bibliyografya,
- Kitabın sonunda en az bir boş yaprak.” (TS 10220/21.04.1992)

### 2.3.3.9. Ders Kitabının Boyutları

“Ders kitabının boyutları ISO 2180’deki A serisinin, büyük boy için A4, normal boy için A5, küçük boy için B5 boyutuna uygun olmalıdır.” (TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.10. Yazı Büyüklükleri

Türk standartlarına göre kitabın yazı büyüklüğü aşağıdaki gibi olmalıdır:

“Ders kitabında metin kısımlarının başlıklar dışında kalan bölümlerinde kullanılan yazılarda;

- 6-7 yaş için 24 punto
- 7-8 yaş için 18 punto
- 8-9 yaş için 12 punto
- 9-12 yaş için 11 punto
- 12’den yukarı olanlar için 10 punto büyüklüğünde harf kullanılmalıdır.” (TS 10220/21.04.1992).

### 2.3.3.11. Köşe Açıları

“Ders kitabının köşe açıları 90° olmalıdır.” (TS 10220/21.04.1992).

## 2.3.4. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım

Ders kitabı çalışmaları bir ekip işi olarak yürütülür. Konu alanı uzmanı, program geliştirme, eğitim teknolojisi uzmanları bu ekibin parçalarıdır. Öğretmenler de kitabın hazırlanmasına katkı sunar. Hazırlanan kitap örneklem grubunda test edildikten sonra alınan dönüte göre ya yeniden düzenlenir ya da baskıya verilir. Ders kitapları bir paket olarak hazırlanmalıdır. Öğretmen kılavuz kitabı, CD’ler, Test setleri, asetatlar gibi yardımcı materyalleri de içermelidir (Cemaloğlu, 2003: 6-7).

### 2.3.4.1. Hedef Açısından Tasarım

Eğitim süreci boyunca eğitilenlere kazandırılmak istenen nitelikler hedefleri oluşturur. Hedefler belirlenirken genelden özele doğru gidilmektedir. Her toplum içinde barındırdığı bireylerden ekonomik, sosyal,

kültürel bazı ortak davranışlar bekler. Toplumlari ayakta tutan bu ortak değerlerdir. Hedefler belirlenirken bu çok yönlü, ortak değerler temel alınır. Ardından bu ortak davranışlar ders programına ve öğrenci davranışlarına dönüştürülür. Özel hedefler öğrenci davranışlarına dönüştürülmelidir. Bu süreç program hazırlama sürecinin en karmaşık boyutunu oluşturur (Tertemiz, Ercan ve Kuyubaşı, 2004: 43). Davranış olarak gözlenmeyen hedeflerin varlığından söz edilemez. Bu nedenle davranış ve hedef eşleşmesi çok önemlidir (Sönmez, 2005: 39)

Hedefler bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel alanlardan birine ait olmalıdır. Zaman zaman bunların birbiri içine geçtiği de olur. Önemli olan baskın alan cinsinden ifade etmektir. İçerik seçimi hedef alanına göre yapılır (Oral, 2005: 83). Bilişsel alan hedefleri son dönemde ihtiyaca binaen yeniden yorumlanmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre:

*Bilişsel Alan:* Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ayrılmıştır. Bu altı kategori on dokuz alt kategoriye ayrılmaktadır (Beyreli ve Sönmez, 2017: 216-217).

*Duyuşsal Alan:* Alma, Yanıtlama, Değer verme, Örgütlenme ve Niteleme basamaklarına ayrılmaktadır (Sönmez, 2020: 218).

*Devinişsel Alan:* Uyarılma, Kılavuzla Yapma, Beceri Haline Getirme, Duruma Uydurma, Yaratma basamaklarından oluşmaktadır (Akarsu, 2017. 282).

Hedeflerden sapmaları engelleyen en önemli araç ders kitaplarıdır. Hedefler ders kitabı yazarları tarafından ölçüt alınmış ise dersin amaçları çerçeve içine alınmış olmaktadır. Bu bakımdan ders kitapları öğretmenlerin hedeflere ulaşmada işlerini kolaylaştırmış olur (Cemaloğlu, 2003: 7).

#### **2.3.4.2. İçerik Açısından Tasarım**

Kitabın içerik boyutu öğretilcek malzemenin ne olduğu ile ilgilidir ve kitabın en önemli tasarım boyutunu oluşturur. Hedeflere ulaşmak için “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranmaktadır. İçeriğin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken temel unsurlar şunlar:

- “Basitten karmaşığa,
- Ön şart niteliğindeki bilgilerin öne alınmasına,

- *Bütünden parçaya doğru gidilmesine,*
- *Kronolojik sıra izlenmesine,*
- *Kolaydan zora,*
- *Somuttan soyuta,*
- *Olaylardan, kavram ve genellemelere,*
- *Yakından uzağa gidilmesine özen gösterilmesi gerekir.”*

(Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001: 11).

Tarih öğretiminde içerik, öğrenciye kendini tanıma, içinde yaşadığı toplumun uzak ve yakın geçmişini tanıma, diğer toplumların ve ülkelerin ve Dünya'nın tarihini karşılaştırmalı olarak tanıma imkânı sağlamalıdır (Paykoç, 1991: 47).

Bu temel ilkelere dayanan içerik tasarımının öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. İyi tasarlanmış bir içerik öğrenci ve öğretmene adım adım ilerleme imkânı sağlamalıdır. Aralarında mantıksal boşluklar bulunan konular barındıran, kronolojik sırası doğru tasarlanmamış, konuların zorluk dereceleri düzenlenmemiş ders kitapları öğrencilerin dersten soğumasına neden olacaktır.

İçerik öğrencinin katılımını kolaylaştırıcı, öğrenci isteklerine uygun ise bilginin anlamlandırılmasını kolaylaştırır. Bu durumun tersi ise öğrenmeyi zorlaştırır. Öğrencinin anlamlandığı bilgiyi hafızasından geri getirmesi daha kolay olacaktır. Öğrenci öğrenme materyalinin yardımıyla önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edebilmelidir. Eğer üniteler mantıksal bir sıra takip ediyorsa ve ünite içi bilgiler belli bir düzen içinde örgütlenmişse öğrenme kolaylaşacaktır. Bilginin somutlaştırılması öğrenci tarafından daha kolay örgütlenmesini sağlayacaktır (Oral, 2005: 85).

Kitabın içinde birbirinden farklı doğruluk derecelerine sahip bilgi türleri yer almaktadır. Bir kuram ile bir kanunun doğruluk derecesi birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğrencileri dogmatik düşünceden uzaklaştırmak için bunların doğru dille aktarılması gerekmektedir. Bilimin en önemli özelliği olan *yanlışlanabilirlik* ilkesi her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Kesin doğrular yerine sorgulayıcı bir dil kullanılmalıdır (Kılcan, Keçe ve Çepni, 2013: 83).

Bütün bu koşulların dışında içerik seçiminde şu koşullara da dikkat etmek gerekir:

- “*Kendi kendine yeterlilik*
- *Anlamlılık*
- *Geçerlik*
- *İlgililik*
- *Yararlılık*
- *Öğrenebilirlik*
- *Ekonomiklik*” (Cemaloğlu, 2003: 8-9).

Bilgi çağını yaşadığımız günümüz dünyasında, bilginin sürekli değiştiğini göz önünde bulundurarak, içeriği sürekli gözden geçirmek, hatta öğrencilere değişim düşüncesini aşilayarak ömür boyu kendilerini yenilemelerini sağlamak, eğitimin temel hedeflerinden birisi olmalıdır. Dünya tahminleri de zorlayan bir hızla değişimini sürdürürken, yeni nesillerin önünde umulmadık fırsatlar ve sorunlar da yaratmaktadır. Bütün bunları göz önünde bulundurarak öğrencileri geleceğe hazırlayacak bilgi içeriklerinin seçimi, çağımızın en kıymetli sermayelerinden birisi olan zamanı da verimli kullanmalarını sağlayacaktır.

#### **2.3.4.3. Öğrenme Öğretme Süreçleri Açısından Tasarım**

Öğrenme insan nesillerinin geçmişten günümüze varlığını sürdürmesini sağlayan en önemli unsurlarından birisidir. İnsanlar öğrendikçe ve öğrettikçe sürekli gelişim içinde olmuş, kültürlerin üzerine uygarlıklar kurmuşlardır. Esasen tarih öğrenmelerin ve öğretmelerin tarihidir. Tecrübe uygarlığı yaratan itici güç olmuştur.

Öğrenme basit tanımlara sığmayacak kadar geniş bir kavramdır. Ömür boyu sürer. Çok boyutludur, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel unsurların etkileşimiyle oluşur. Bir becerinin edinimi, akademik konularda uzmanlaşma, toplumsal etkileşim biçimleri, hatta kişilik gelişimi hep öğrenmenin meyveleridir. Neyi sevip neyi sevmeyeceğimizi de, cinsiyet rollerini de, korkuyu da öğreniriz. Öğrenme hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır (Atkinson ve öte.,1999: 233).

“Özetlersek *öğrenme*, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir.”(Senemoğlu, 2004: 88) *Öğretme* öğrenme süreci için ortamın düzenlenmesi sürecidir. Öğrenme ve öğretme birer süreçtirler. Öğrenme unutmaya gerçekleşene ya da yeni öğrenmelerin eskisinin yerini almasına kadar devam eder. Bu sürecin temelinde hedef davranışlar vardır. Öğrenme öğretme süreci hedef davranışlara ulaşmak için yapılır. Süreç iç ve dış koşulların etkileşimiyle devam eder (Cemaloğlu, 2003: 11).

Geleneksel yaklaşımda etkili öğrenmeyi sağlayacak yollar aranır, yeni yaklaşımda ise öğrencinin kişisel öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş programlar tasarlanmaktadır. Eğitimde bireysel farklılıklar giderek öne çıkmaktadır (Hewitt, 2018: 240)

Ders kitaplarının öğrenme ilkelerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Buna göre öğrenme sürecinde çoklu öğretim modelleri uyum içinde kullanılmalıdır. Öğrenme sürecinde somut bilgilerden ve öğrenci hazırbulunuşluğu göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir. Öğrencinin mümkün olduğu kadar çok duyu organını kullanması sağlanmalı, öğrenme etkileşimli olmalıdır. Öğrenciler arasındaki kişisel farklılıklar dikkate alınarak, her öğrencinin en üst düzeyde öğrenme faaliyetinden faydalanması sağlanmalıdır. Yönlendirici faaliyetler ile öğrencinin dikkati canlı tutulmalıdır. Öğrenme sürecinde istedik davranış kuvvetlenirken, istenmeyen davranışların da kaybolması gerekmektedir. Öğretim sırasında öğrencinin bilgiyi anlamlandıracağı, genellemeler ve çıkarımlar yapacağı etkinlikler olmalıdır (Oran, 2005: 90).

Tarih dersinin işlenişinde kullanılacak yöntemlerin çeşitliliği dersin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Tarih dersinde tek bir yöntemin kullanımı sakıncalıdır çünkü her hedef ayrı bir yöntem gerektirebilir (Öztaş, 2000:14).

Öğrenme stratejilerine göre düzenleme sunuş, buluş ve araştırma-inceleme stratejilerine dayanmaktadır. Ders kitapları hazırlanırken bu stratejilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Konuya göre öğrenmeyi en yüksek düzeyde sağlayacak strateji seçilmeli ve içerik ona göre düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2004: 468).



*Sunuş stratejisi*, daha çok kavramların ve tanımların öğretiminde kullanılır. Bilgi aktarılması esastır. Konular belli bir düzene göre yapılandırılmalıdır. Bu strateji kullanılırken: öğrenci derse etkin katılım göstermeli, bilgi örneklendirilerek anlamlandırılmalı, bilgi öğrenme ilkelerine uygun sunulmalı, yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine yapılandırılmalıdır (Demirel, 2003: 64).

*Buluş stratejisi*, öğretmenin öğrenciyi yönlendirdiği, öğrencinin ise öğrenmeyi aktif gerçekleştirdiği bir stratejidir. Öğrenciye merakını uyandıracak bir problem sunulur. Bu problemin zorluk derecesi öğrencinin üstesinden gelebileceği derecede olmalıdır. Problemin çözüm sürecinde öğrenci tarih dersinde bir tarihinin metotlarıyla çalışır. Öğretmen burada metotları öğreten yönlendirici konumundadır (Demirel, 2003: 65).

*Araştırma yoluyla öğrenme stratejisi*, öğrencinin en aktif olduğu stratejidir. Buluş yolunda olduğu gibi öğretmen yine rehber konumundadır (Demirel, 2003: 65).

Öğretim süreci planlı bir süreçtir. Öğretimin planlanması, öğretmenin neyi neden öğreteceğini tasarlayarak sürecin verimli geçmesini sağlar. Konuların sırasının ve süresinin belirlenmesi zamandan tasarruf sağlar. Planlı çalışma güven sağlar, dağınıklığı engeller. Planlama kullanılacak yöntem ve tekniklerin doğru zaman ve mekânda kullanılmasını sağlar, öğrencilerin hedefler doğrultusunda yetişmesini kolaylaştırır (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001: 15).

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik ders kitabında yer alması gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir:

- *“Ders kitaplarında yer alan etkinlikler farklı öğrenme stilleri olan çocuklara hitap etmelidir.*
- *Öğretme ve öğrenme etkinlikleri çocuğun yaşantısına uygun olmalıdır.*
- *Öğrenme etkinlikleri sürekli ve tekrarlanır olmalıdır.*
- *Öğrenme etkinlikleri yatay olarak diğer dersleri desteklemelidir.*
- *Öğrenme etkinlikleri dikey olarak birbirini desteklemelidir.*
- *Öğrenme etkinlikleri bütünlük taşımalıdır.*

- *Öğrenme etkinlikleri birden fazla davranışı gerçekleştirmeye hizmet etmelidir.*
- *Öğrenme etkinlikleri istenmeyen yan ürünlerin meydana gelmesini engeller nitelikte olmalıdır.*
- *Konunun sunuşundaki ipuçları davranışı kazandırıcı nitelikte olmalıdır.*
- *Her ünite ve konunun başında öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlayıcı ön örgütleyicilere yer verilmelidir.*
- *Her ünite veya konu, problemleri belirtilen, araştırma, inceleme ve gözlem yoluyla problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel metodu güçlendirecek şekilde işlenmelidir.*
- *İçerik öğrencilerin akademik düzeyine, ilgi ve beklentilerine uygun bir şekilde düzenlenmelidir.*
- *İçerik öğrenmeyi kolaylaştırıcı örnekler vermelidir.*
- *Kitapta yer alan metinler çok sayıda konuyu açıklayıcı resim, grafik ve şemalarla desteklenmeli; okuyucunun dikkatini çekmesi için önemli yerler koyu veya çerçeveye alınarak belirtilmelidir.*
- *Ünitenin uzunluğuna göre ya belli konuların sonunda ara özetler, ya da ünitenin sonunda son özetler yapılmalıdır. Özetler metnin ana ve yardımcı öğeleriyle uyumlu olmalıdır.*
- *Gereksiz, önemsiz, amaçsız ve metne uygun olmayan içerik; yüzeysel, ön yargılı ve göz ardı edilen bilgilere yer verilmemelidir.*
- *İçerik görsel ve teknik düzen yönünden, dil özellikleri yönünden, dikkatle incelenerek düzeltilmelidir.*
- *Kitap, organize öğrenme materyali sağlama, öğrencide kalıcı öğrenme izlerini geliştirme, görsel öğrenme ortamı sağlama, öğretmene zaman ve enerji tasarrufu olanağı verme, öğrenmede devamlılık ve eğitim hizmetini yaygınlaştırma gibi yönlerden öğrenme-öğretme sürecine katkıda bulunmalıdır.*
- *Ünitede proje konuları, gözlem anket gibi etkinlikler olmalıdır.*
- *Gerçek yaşam problemleri ve çözüm önerileri yer almalıdır.*
- *Teknolojiden yararlanmaya özendirilmelidir.*

- *Aile katılımını gerektirecek etkinlikler yer almalıdır.*
- *Öğrenme etkinlikleri ve önerilen alıştırmalar öğretmenden destek alınmadan öğrenci tarafından gerçekleştirilebilir türde olmalıdır.*
- *İçeriğin düzenlenme biçimi öğrenciyi öğrenmede bağımsız olmaya yönlendirmelidir.*
- *İçerik, gerektiğinde gazete gibi yayın organlarında çıkan haberlerle desteklenmelidir.” ( Ercan, Kayabaşı ve Tertemiz, 2001: 16-17).*

Görüldüğü üzere öğrenme-öğretme boyutu kitap tasarımının hayati boyutlarından bir tanesidir.

#### **2.3.4.4. Değerlendirme Açısından Tasarım**

Eğitim faaliyetinin başarıya ulaşıp ulaşmadığının kontrolü ölçme ve değerlendirme faaliyetiyle belirlenir. Başarı hedeflere ulaşma derecesiyle belirlenir. Ölçme, “bir niteliğin gözlenip sonucun sayı ve sembollerle ifade edilmesidir.” (Köklü, 2002: 105). “Ölçme ile değerleri belirlemek için kullanılan sayısal yapı ve semboller ölçü olarak adlandırılır. Ölçü, ölçme işini yapabilmek için kullanılan sayısal değer ve sembollerdir.” (Astar ve Güriş, 2015: 13). “Ölçülen miktarın yeterli olup olmamasına, amaca uygunluğu açısından incelenmesine ise *değerlendirme* denir.” (Cemaloğlu, 2002: 12). Eğitimde değerlendirme iki nedenle yapılır: ilk olarak öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek. İkinci olarak ise eğitim programının ne derece işlevsel olduğunu tespit ederek problemleri yanlarını düzeltmek (Oral, 2005: 95). Değerlendirme sayesinde sınıf içerisinde öğrenme sıkıntısı yaşayan öğrenciler tespit edilerek aksamalar giderilebilir, kullanılan yöntem ve tekniklerin işlevliliği belirlenebilir.

Öğrenmeye dönük üç tip değerlendirme vardır:

*Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme*, bir ders ya da eğitime başlamadan önce öğrencilerin ön koşul bilgilere ne kadar sahip olduklarını ölçmeye dönüktür (Oral, 2005: 95).

*Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme*, eğitim süreci devam ederken her üniteye öğrenme eksikliklerini tespit ve gidermeye dönüktür.

Her öğrencinin bireysel eksikliklerini tespit edebilme ve öğrenciyi bu doğrultuda yönlendirme açısından önemlidir (Oral, 2005: 95).

Sonuç değerlendirmesi, bir yılın, bir kursun sonunda edinilmesi gereken niteliklerin ne kadarının edinildiğini, sertifika ve belge almaya, sınıfı geçmeye hak edip etmediğini tespit eder. Ayrıca öğrenciler arasında değerlendirme imkânı da sağlar (Oral, 2005: 95).

İyi bir değerlendirme sistemi aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

- “Öğrencinin ne bildiğini, ne anladığını ve ne yapabileceğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeyini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması gereken standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreçleri hakkında bilgi verir.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili karar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme öğretme süreçleri tasarlamasına yardımcı olur.” (Tonga ve Aksu, 2013: 433-434).

Oral’a göre (2005: 95-101) ders kitaplarında üç tip değerlendirme aracı bulunmalıdır:

- 1- *Hazırlık çalışmaları:* Bu başlık altında üç farklı tip soru çeşidi bulunmaktadır. Bunlar ön öğrenmeleri ortaya çıkarmak için sorulan sorular, üniteye hazırlığı sağlayan sorular ve ön organize edici sorulardır.

Hazırlık çalışmalarıyla yeni üniteye edindirilmek istenen kazanımların öğrenilmesi kolaylaştırılmış olur.

2- *İçeriğin sunum ve değerlendirmesine dönük:* Öğrenmenin daha etkili olabilmesi için öğrenci dikkatinin sürekli uyanık tutulması gerekir. Bunun için öğrenciye ilgiyi ve dikkati arttırıcı, pekiştirici, geliştirici ve bütünleştirici, araştırmaya yönelik sorular sorulmalıdır. Ünite işlenirken en can alıcı konular dikkati yöneltmek için, öğrenmeler arası da bağlantı kurmak için kullanılabilirler.

3- *Ünite değerlendirme soruları:* Ünite tamamlandığında ünitenin kazandırmak istediği kazanımlar tespit edilip bunların kazandırılma miktarı ölçülür. Hedef davranış hangi taksonomide hangi düzeydeyse sorular da o düzeyde sorulmalıdır.

#### **2.3.4.5. Ders Kitaplarında Görsel Tasarım**

Görme duyusu öğrenmede en etkili duyumuzdur. Okuma becerisine hitap eden ders kitaplarının da bu nedenle öğrenmeyi pekiştirmek, algılamayı kolaylaştırmak için şekiller, grafikler, zaman şeritleri, resimler gibi görsel materyalleri kullanması gerekmektedir. Kitapların tasarımında psikoloji biliminin verilerinden faydalanılmalıdır. Kitapların renk, şekil ve kurgusu konunun uzmanı kişilerce yapılmalıdır.

Günümüzde eğitim kurumlarımızda öğrenim gören öğrenciler kuşağı olarak tabir edilen kuşağa aittirler. Teknoloji çağının içine doğan bu kuşağın kendine has birtakım özelliklere sahip olduğu kabul edilir. Bir şeyleri kendi başına yapmayı seven bu kuşak, sabit oturmaktan hoşlanmayan, öğrenme biçimi görsellere dayanan ve yine kendisini görsellerle ifade eden bir kuşaktır (Kuran, 2019: 36). Bu bakımdan günümüz gençlerinin okul ve eğitime bağlılıklarını arttırmanın yollarından birisi de eğitimde görselliği arttırmaktan geçmektedir. Baskı kalitesi yüksek, renklendirilmesi uygun, tasarımı düzgün ders kitapları öğrenmeye karşı ilgiyi de arttıracaktır.

Ders kitapları diğer öğeleri açısından ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun grafik tasarım açısından eksikse beklenen etkiyi yaratamaz. Ders kitabında kullanılan görseller konuyla ilgili olmalıdır. Ders kitapları tasarlanırken renk, doku, çizgi, ışık, yerinde kullanılmalıdır. Bütün bu

özellikler öğrencinin yaşı ve gelişim düzeyi göz önüne alınarak kullanılmalıdır (Cemaloğlu, 2003: 16)

Grafik ve tasarımın kendine has ilkeleri vardır. Sayın'a (2019: 22-27) göre bunlar:

- *Karşıtlık*: Öne çıkarılmak istenilen öğeyi belirginleştirmek için kullanılır. Renk, büyüklük küçüklük, kısalık uzunluk, kalınlık incelik vs. gibi unsurlarla sağlanır.
- *Tamamlayıcılık*: Karşıtlıklar birbirinin tamamlayıcısıdır. Karşıtlardan birini çıkarttığınızda kompozisyon bozulur. Tamamlama destekleyici unsurlarla da sağlanabilir.
- *Farklılık*: Tasarımda farklılık beklenmeyendir. Tasarım sırasında mesajı iletecek gösterge diğerlerinden farklı olmalıdır. Böylece iletinin etkisi artar.
- *Benzerlik*: Tasarımcının tasarımlarının benzer özellikler taşıması, bir eserin içindeki tasarımların benzerlik taşıması ilkesidir.
- *Birlik*: Tasarımı oluşturan öğelerin güç birliğini ifade eder. Her öğenin düzen içinde bir işlevi olmalıdır. Böylece hedef kitlenin dikkati dağılmadan istenen mesaj verilebilir.
- *Hareket*: Öne çıkarılmak istenen tasarım öğesinin hareket içerisinde bulunmasıdır. Hareket renk ve gölgelerle de sağlanabilir.
- *Denge*: Bir tasarımda güç ve ağırlığın dağılımını ifade etmektedir. Esasen bütünlüğün etkisidir. Her öğe kendi yerinde olmalıdır. Görsel denge niceliksel bir denge değildir.
- *Düzen*: Bütün tasarım öğelerinin bütün tasarım ilkeleriyle birlikte kullanılmasıdır. Düzen doğru mesajın aktarılması açısından önemlidir.
- *Oran*: Parça ile bütün ilişkisiyle ilgilidir. Öğelerden birinin herhangi bir özelliği açısından baskınlık derecesini ifade eder. (büyüklük-küçüklük, sertlik-yumuşaklık, yuvarlaklık- sivrilik vs.)
- *Tartım (Ritim)*: Öğelerden bir veya birkaçının tekrarlanarak kullanılmasıdır. Tasarıma hareket getirici bir özelliği vardır.

“Tasarımın temel öğeleri ise renk, biçim, leke, doku, ışık, gölge, çizgi, nokta, düzlem, derinlik, uzam, mekân, görüntü, metin, tipografi, boşluk, oran-orantı ve ızgaradır.” (Sayın, 2019: 28).

Tertemiz, Ercan ve Kayabaşına (2001: 19) göre ders kitaplarında bulunması gereken görsel özellikler şunlardır:

- *“Başlıklar görsel tasarım ilkelerine uygun verilmelidir.*
- *Öğretime yardımcı unsurlar, öğrencinin gelişim basamaklarına ve konulara uygun olmalıdır.*
- *Varsa istatistik bilgileri en son verileri yansıtmalıdır.*
- *Öğretime yardımcı unsurlar eğitim durumuna ilgi çekicilik getirmelidir. (Renklerde gerçeklik, estetik, sayfa düzenleme, iyi algılama için büyüklük, ilişkisiz ayrıntılardan kaçınma)*
- *Öğretim yaprakları düzenlenmelidir.*
- *Her bir metin mantıksal bir bütünlük içinde düzenlenmelidir.*
- *Bölüm uzunlukları işlenen konunun önemine uygun olmalıdır.*
- *Yazı stili kolay okunabilir biçimde, süsten arınmış ve sade olmalıdır.*
- *İçindekiler listesi doğru ve yeterince ayrıntılı olmalıdır.*
- *Resim, grafik, harita vb. gerekli yerde kullanılmalıdır.*
- *Resim, harita, fotoğraf vb. bulunduğu bölümün içeriğine uygun olmalıdır.*
- *Resim, harita, tablolar vb. doğru ve anlaşılır olmalıdır.*
- *Resmin, haritanın ve fotoğrafın vb. başlığı ve alt yazıları açık ve doğru olmalıdır.*
- *Resimde özellikle vurgulanması gereken elemanlara dikkat edilmelidir.*
- *Kitabın giriş bölümünde dersin önemine ilişkin açıklama yer alabilir.”*

#### **2.3.4.6. Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım**

Dil sadece insan türüne özgü, patolojik herhangi bir durum yoksa bütün insanlarda farklılık olmadan bütün bireylerde bulunan ortak bir yetenektir. Dil, düşünce, eylem ve sosyal bağların içinde önemli bir paya sahiptir. Ortak bir dili konuşan insanlar kendi aralarında belli bir bilgi sistemini

paylaşmaktadırlar (Chomsky, 2009: 13-14). Ortak sistemi paylaşan insanlar iletişim sağlamanın farklı yollarını kullanırlar. Konuşma dili, yazı dili, işaret dili bunlardan bir kısmıdır. Ortak geçmişin ve yaşantıların sonucu doğan dil onun yarattığı değerler sisteminin içine doğanları çepeçevre kuşatır. Düşünce dünyasının oluşmasında, manevi dünyasının gelişmesinde etkili olur.

Modern dünyada bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından birisi de okumadır. Ders kitapları da bilgiyi okuyuculara bu yolla ulaştırır. Ders kitapları yazılırken hedefledikleri kitlenin gelişim özelliklerine uygun bir dil kullanılmalıdır. Yapılan araştırmalar, cümlelerin kısa tutulmasının ve somut, açık, tek anlam belirten cümlelerin daha kolay anlaşıldığını göstermiştir (Cemaloğlu, 2003: 14).

Ders kitabı yazarları mümkün olduğu kadar terimlerin Türkçelerini kullanmalı, dil sanatını incelikli biçimde değerlendirmeli, saf ve anlaşılır bir dil kullanmalıdırlar. İmla ve noktalama kurallarına uyulması çok önemlidir. Ders kitapları çocukların dil gelişimi için örnek metin olma özelliği taşımaktadır. Metin içerisinde cümlelerin uzunluğu ve sözcüklerin seçimi öğrencilerin gelişim özelliklerine göre ayarlanmalıdır. Kitapta ses tekrarlarından kaçınılmalı ve monotonluğu bozmak için ardışık sayfaların birbirinden farklı tasarımlar taşımaya dikkat edilmelidir. Her dersin hedef davranışlarından birisi de ana dil gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda hazırlanan ders kitaplarının da buna uygun olması gerekir (Demir, 2013:106-107).



## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Amaç

Araştırmanın amacı, 2018 yılında yapılan müfredat değişikliği ile hazırlanan yeni 10. sınıf tarih ders kitabının fiziksel tasarım, eğitsel tasarım, görsel materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme boyutlarında tarih öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini sağlayarak, kitabın beğenilen ve beğenilmeyen özelliklerini ortaya koymaktır.

#### 3.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sayesinde:

- Yeni yazılacak ders kitapları için öğretmen beklentilerini gösteren önemli bir veri seti elde edilmiş olacaktır.
- 10. sınıf Tarih Ders Kitabı'nın güçlü ve zayıf yönleri anlaşılacaktır.
- Diğer kitaplar için yapılacak çalışmalar için kılavuzluk edecektir.
- Yeni müfredata göre hazırlanmış ders kitapları ile ilgili yapılmış araştırma sayısı azdır. Araştırma nispeten bu boşluğun doldurulmasına hizmet edecektir.
- 2018 müfredatına göre hazırlanmış 10. sınıf yeni ders kitaplarının, detaylı değerlendirmesine yönelik kapsamlı bir çalışmadır.

#### 3.3. Sınırlılıklar

- Araştırma 2018 yılında yayınlanan İlke Yayınları 10. sınıf Tarih Ders Kitabı ile sınırlıdır.
- Araştırma Kırklareli ili tarih öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma Doç. Dr. Bülent Akbaba tarafından geliştirilen "Lise Tarih Ders Kitapları Değerlendirme Formu" ile sınırlıdır.

- Anket çalışmasına katılan tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapların gerçek fikirlerini beyan ettikleri varsayımına dayanmaktadır.

### 3.4. Araştırmanın Modeli ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmış olan anket, araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur. Anketin ilk bölümü öğretmenlerin “Yaş”, “Meslekteki Çalışma Yılı”, “Mezun Olduğu Üniversite”, “Mezun Olduğu Fakülte” ve “Mezun Olduğu Bölüm” bilgileri hakkındaki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise geçerlik ve güvenilirliği Akbaba (2013) tarafından sağlanmış olan “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” yer almaktadır. Bu “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)” her biri “1=Kesinlikle Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Kararsızım”, “4=Katılıyorum” ve “5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevaplanabilecek 51 sorudan oluşmakta olup, her bir sorudan alınabilecek minimum puan 1 maksimum puan ise 5’tir. LTDKDF’ nin tamamından (her bir alt boyutu için de geçerli olmak üzere) alınacak puan olarak tüm soruların ortalaması alınmıştır. Bu durumda da alınabilecek minimum LTDKDF puanı 1, maksimum LTDKDF puanı ise 5 olmaktadır. LTDKDF den alınacak yüksek puanlar olumlu tutumu düşük puanlar ise olumsuz tutumu göstermektedir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır.

Bulgular kısmında sunulan veri analizi sonuçlarının ayrıntıları şu şekildedir:

1) Frekans Analizi: Katılımcıların; "Yaş", "Meslekteki Çalışma Yılı", "Mezun olduğu Fakülte" ve "Mezun olduğu Bölüm" bilgilerine ait frekans(n) ve oran(%) bilgileri tablolar halinde verilmiştir.

2) Güvenirlilik Analizi: Araştırmada kullanılan "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)" ölçme aracına ve alt boyutlarına ait güvenirlilik katsayıları (Cronbach Alfa) tablolar halinde verilmiştir.

3) Tanımlayıcı İstatistikler: Araştırmada kullanılan "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)" nda yer alan maddelerin tanımlayıcı istatistikleri (ortalama ve standart sapma) tablolar halinde verilmiştir.

4) Hipotez Testleri: Öğretmenlerin "Yaş", "Meslekteki Çalışma Yılı", "Mezun Olduğu Bölüm" değişkenlerine göre LTDKDF puanlarının istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bunun için iki gruba ait puan ortalaması farklılıklarının tespitinde bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruba ait puan ortalamalarının farklılıklarının tespitinde ise One-Way ANOVA kullanılmıştır. Bu parametrik testlerin gerektirdiği varsayımların sağlanmadığı durumda ise bu testlerin parametrik olmayan muadilleri kullanılmıştır. Bunun için normallik varsayımın sağlanmadığı durumlarda iki gruba ait rank ortalamalarının kıyaslanabilmesi için Mann-Whitney Testi; ikiden fazla gruba ait rank ortalamalarının kıyaslanabilmesi için ise Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Normalliğin incelenmesinde ise Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk testinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk, 2002;Güriş ve Astar, 2015; Bayram, 2017).

Tüm hipotez testlerinin sonuçlarının yorumlanmasında %5 anlam düzeyi esas alınmıştır.

### **3.6. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evreni 10. sınıf İlke Yayınları tarih kitabını kullanan tüm tarih öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Kırklareli il sınırları içinde çalışan bütün tarih öğretmenleridir. Örneklemin seçimi küme tekniğine göre yapılmıştır. Araştırma örneklemi oluşturulurken *kümelere göre örnekleme tekniği* kullanılmıştır (Bayram, 2017:24).

### **3.7. Problem Cümlesi**

Bu çalışmada problem durumu, 2018 yılında hazırlanan yeni müfredat ile birlikte değişen 10. sınıf tarih ders kitaplarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlamaktır.

### 3.8. Alt Problem Cümleleri

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme” konusunda en önemli gördükleri konular nelerdir?
- Yaşları, öğretmenlerin 10. Sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Yaşları, öğretmenlerin 10. Sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?
- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

- Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

### **3.9. Hipotezler**

- H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur

- H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

- $H_0$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

- $H_0$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

- $H_0$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

- $H_0$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

- $H_0$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.



- $H_0$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

- $H_1$ : Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.



## 4. BÖLÜM:

### BULGULAR

#### 4.1. Frekans Analizi

**Tablo 1: Katılımcıların Yaşlarına Ait Dağılım**

| Yaş           | Frekans (n) | Oran (%)     |
|---------------|-------------|--------------|
| 20-35arası    | 8           | 14,3         |
| 36-50 arası   | 39          | 69,6         |
| 51-65 arası   | 9           | 16,1         |
| <b>TOPLAM</b> | <b>56</b>   | <b>100,0</b> |

Ankete katılan öğretmenlerin yaş dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1). Buna göre öğretmenlerin %14,3' ü “20-35 arası”, %69,6'sı “36-50 arası” ve %16,1'i “51-65 arası” yaştaadır.

**Tablo 2: Katılımcıların Meslekteki Çalışma Yıllarına Ait Dağılım**

| Meslekteki Çalışma Yılı | Frekans (n) | Oran (%)     |
|-------------------------|-------------|--------------|
| 1-10 yıl arası          | 10          | 17,9         |
| 11-20 yıl arası         | 17          | 30,4         |
| 21-30 yıl arası         | 23          | 41,1         |
| 31 veya üstü            | 6           | 10,7         |
| <b>TOPLAM</b>           | <b>56</b>   | <b>100,0</b> |

Ankete katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına ait dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 2). Buna göre öğretmenlerin %17,9' u“1-10 arası”, %30,4'ü“11-20 arası”, %41,1'i “21-30 arası” ve %10,7'si “31 veya üstü” yıldır mesleklerinde çalışmaktadırlar.

**Tablo 3: Katılımcıların Mezun Oldukları Fakültelere Ait Dağılım**

| <b>Mezun Olunan Fakülte</b>     | <b>Frekans (n)</b> | <b>Oran (%)</b> |
|---------------------------------|--------------------|-----------------|
| Fen Edebiyat Fakültesi          | 37                 | 66,1            |
| Eğitim Fakültesi                | 15                 | 26,8            |
| Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi | 3                  | 5,4             |
| Açıköğretim Fakültesi           | 1                  | 1,8             |
| <b>TOPLAM</b>                   | <b>46</b>          | <b>100,0</b>    |

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 3). Buna göre öğretmenlerin %66,1'i "Fen Edebiyat Fakültesi", %26,8'i "Eğitim Fakültesi", %5,4' ü "Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi" ve %1,8'i "Açıköğretim Fakültesi"nden mezun olmuştur.

**Tablo 4: Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlere Ait Dağılım**

| <b>Mezun olunan Bölüm</b> | <b>Frekans (n)</b> | <b>Oran (%)</b> |
|---------------------------|--------------------|-----------------|
| Tarih                     | 41                 | 73,2            |
| Tarih Öğretmenliği        | 15                 | 26,8            |
| <b>TOPLAM</b>             | <b>46</b>          | <b>100,0</b>    |

Ankete katılan öğretmenlerin meslekteki çalışma yıllarına ait dağılımları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4). Buna göre öğretmenlerin %73,2'si "Tarih" ve %26,8'i "Tarih Öğretmenliği" bölümünden mezun olmuşlardır.

## 4.2. Güvenirlik

**Tablo 5: “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)” Boyutlarına Ait Güvenirlik ve Ortalama Değerleri**

| Alt Boyut  | Madde Sayısı    | Ortalama           | Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) |
|--|-----------------|--------------------|----------------------------|
| B1: Fiziksel Tasarım   | 5 Madde         | 3,29 ± 1,40        | 1,000                      |
| B2: Eğitsel Tasarım  | 27 Madde        | 3,04 ± 0,86        | 0,974                      |
| B3: Görsel Materyal Kullanımı                                  | 8 Madde         | 3,20 ± 0,99        | 0,937                      |
| B4: Dil, Anlatım ve İmlâ                                       | 5 Madde         | 3,74 ± 0,64        | 0,749                      |
| B5: Ölçme ve Değerlendirme                                     | 6 Madde         | 3,53 ± 0,81        | 0,896                      |
| <b>Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu(LTDKDF)</b> | <b>51 Madde</b> | <b>3,21 ± 0,83</b> | <b>0,982</b>               |

LTDKDF aracı (her bir boyutu dâhil olmak üzere) güvenilir bulunmuştur ( $\alpha > 0,70$ ). LTDKDF puan ortalaması ise  $3,21 \pm 0,83$  olarak hesaplanmıştır (Tablo 5). LTDKDF alt boyutlarına ait ortalama değerleri ise şöyle bulunmuştur:

- “Fiziksel Tasarım” alt boyutunun ortalaması  $3,29 \pm 1,40$  olarak hesaplanmıştır.
- “Eğitsel Tasarım” alt boyutunun ortalaması  $3,04 \pm 0,86$  olarak hesaplanmıştır.
- “Görsel Materyal Kullanımı” alt boyutunun ortalaması  $3,20 \pm 0,99$  olarak hesaplanmıştır.
- “Dil, Anlatım ve İmlâ” alt boyutunun ortalaması  $3,74 \pm 0,64$  olarak hesaplanmıştır.
- “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutunun ortalaması  $3,53 \pm 0,81$  olarak hesaplanmıştır.

LTDKDF puanlarına bakıldığında öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarını ile ilgili genel olarak olumlu bir tutuma ( $\bar{X} = 3,21, s = 0,83$ ) sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda LTDKDF' nin her bir alt boyutunun puanlarına bakıldığında da aynı durumun geçerli olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak en yüksek olumlu tutumu "Dil, Anlatım ve İmlâ" alt

boyutunda gösterdikleri ( $\bar{X} = 3,74$ ,  $s = 0,64$ ) de görülmüştür. Ayrıca; diğer boyutlara göre öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak daha düşük düzeyde olumlu tutum sahibi oldukları boyutun da “Eğitsel Tasarım” alt boyutu ( $\bar{X} = 3,04$ ,  $s = 0,86$ ) olduğu görülmüştür.

### 4.3. Tanımlayıcı İstatistikler

**Tablo 6: “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” Maddelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

| Madde   | Ortalama $\bar{X}$ | Standart Sapma(s) |
|---|--------------------|-------------------|
| 1-Tarih ders kitabı kullanışlı ve sağlamdır.  | 3,29               | 1,398             |
| 2-Kitabın tasarımı ilgi çekicidir (sayfa düzeni, renkler, görseller, baskı kalitesi).   | 3,29               | 1,398             |
| 3-Kitabın genel görünümü okuma ve inceleme isteği uyandırmaktadır.  | 3,29               | 1,398             |
| 4-Yazı tipi, boyutu, sayfaya düşen satır sayısı, görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeni uygundur.                                       | 3,29               | 1,398             |
| 5-Organizasyon şeması kitabın kullanımını hakkında öğrenciye yol göstermektedir.  | 3,29               | 1,398             |
| 6-Sözlük bölümü doğru ve yeterlidir.  | 3,11               | 1,155             |
| 7-Kitapta kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotları (aktarılan bilginin hangi kaynaktan alındığına dair açıklama) verilmiştir. | 3,52               | 1,027             |
| 8-Kitabın yazımında kullanılan yazılı ve görsel kaynaklar kaynakçada gösterilmiştir.  | 3,89               | 0,824             |
| 9-Ders kitabı farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlar.   | 3,05               | 1,166             |
| 10-Ders kitabında kullanılan kaynakların sayı ve kalitesi yeterlidir.   | 3,21               | 1,074             |

|   |      |       |
|---|------|-------|
| 11-Ders kitabında öğrenci seviyesine uygun araştırma, inceleme ve gözlemlere yer verilmiştir.   | 2,96 | 1,144 |
| 12-Konular siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.                            | 2,98 | 1,258 |
| 13-Ders kitabı sosyal bilimlerin ortaya koyduğu yeni bilgileri, araştırma sonuçlarını ve farklı bilim insanlarının bakış açılarını yansıtmaktadır.  | 2,95 | 1,102 |
| 14- Ders kitabı millî kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırmaktadır.   | 3,11 | 1,139 |
| 15-Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.   | 2,93 | 1,042 |
| 16- Bilginin inşa edilebilmesi için farklı materyallerin (karikatür, tablo, edebî ürünler vb.) çözümlenmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. | 3,02 | 1,12  |
| 17-Metinler ile görsel materyaller uyumludur.   | 3,57 | 0,988 |
| 18- Her ünitenin ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici unsurlara yer verilmiştir.                          | 3,14 | 1,052 |
| 19- Kullanılan kavramlar öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygundur.  | 2,98 | 0,963 |
| 20- İçeriğin hazırlanışı ve sunumu farklı öğrenme biçimlerine ve stillerine hitap etmektedir (görsel, işitsel, kinestetik vb.).                     | 2,96 | 1,206 |
| 21-Edebî ürünler kullanılarak içerik zenginleştirilmiştir.  | 3,41 | 1,092 |
| 22- Ders kitabı öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmektedir.           | 2,77 | 1,221 |
| 23- Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarını dikkate almaktadır.  | 2,79 | 1,091 |
| 24- Ders kitabının üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmeye katkısı vardır.                               | 2,88 | 1,129 |
| 25- Ders kitabının küresel bir bilinç kazandırmaktadır.   | 2,8  | 1,135 |

|   |      |       |
|---|------|-------|
| 26- Ders kitapları tarih biliminin diğer bilim dallarıyla ilişkilerini yansıtmaktadır.                                      | 3,13 | 1,063 |
| 27-Ders kitabı öğrencilerin kendi tarih anlayışlarını oluşturmalarına katkı sağlamaktadır.                                  | 2,84 | 1,108 |
| 28- Ders kitabındaki içeriğin kronolojik olarak sunulması konuların daha rahat kavranmasına katkı sağlamaktadır.            | 3,02 | 1,272 |
| 29-Tarihsel olayları o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunulmaktadır.   | 2,75 | 1,195 |
| 30- Ders kitabı öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmaktadır.   | 2,61 | 1,039 |
| 31- Ders kitabı zaman ve kronolojiyi, süreklilik ve değişimi algılamaya katkı sağlamaktadır.                                | 2,84 | 1,203 |
| 32-Ders kitabı öğrencinin geçmişe ilgisini uyandırmaktadır.   | 2,96 | 1,044 |
| 33- Görsel öğeler doğru, güncel ve öğretim için yararlı olabilecek nitelikte sunulmuştur.                                   | 3,09 | 1,18  |
| 34-Görsel öğeler, öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygundur.   | 3,29 | 1,261 |
| 35- Görsel öğeler mesaj aktarımına katkıda bulunmaktadır.   | 3,36 | 1,167 |
| 36- Görsel öğelerin boyutları amaca hizmet edecek ölçülerdedir.   | 3,3  | 1,22  |
| 37- Görsel materyaller türlerine göre ayırt edilmiş ve numaralandırılmıştır.  | 3,3  | 1,127 |
| 38- Görsel materyaller başlık ve alt yazı vardır, bunlar görselle tutarlıdır.   | 3,61 | 1,039 |
| 39- Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla, kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağları kullanılmıştır. | 2,82 | 1,281 |
| 40- Yazılı belgelere ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmayı sağlayacak görsel materyaller kullanılmıştır.                        | 2,84 | 1,233 |

|  |      |       |
|--|------|-------|
| 41- Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısı kullanılmıştır.   | 3,98 | 0,134 |
| 42- Ders kitabı imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygundur.  | 3,93 | 0,931 |
| 43- Yabancı sözcükler, Türkçe okunuşları ile birlikte verilmiştir.   | 3,66 | 1,014 |
| 44- Ders kitabındaki metinlerin cümle yapısı düzgün ve anlaşılırdır.   | 3,57 | 1,042 |
| 45- Ders kitabı öğrencilerin kelime haznelere katkı sağlamaktadır.   | 3,57 | 1,059 |
| 46- Ders kitabındaki sorular anlaşılırdır.   | 3,75 | 1,1   |
| 47- Değerlendirme soruları öğrencilerin bilgi birikimine uygundur.   | 3,57 | 0,988 |
| 48- Değerlendirme soruları öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik etmektedir.   | 3,38 | 1,001 |
| 49- Ders kitabında öğrencilerin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmiştir.                      | 2,93 | 1,024 |
| 50-Değerlendirme soruları farklı türlerden oluşmaktadır (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.). | 4,05 | 0,883 |
| 51- Ünite sonunda verilen değerlendirme soruları, ünite süresince yer alan kazanımları ölçecek yeterliliktedir.                              | 3,5  | 0,991 |

“Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu” maddelerine ait tanımlayıcı istatistikler yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 6).

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Değerlendirme sorularının farklı türlerden oluşması (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.)" konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş ( $\bar{X} = 4,05$ ,  $s = 0,883$ ) sahibi oldukları görülmüştür. Benzer



şekilde öğretmenler, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında " Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısı kullanıldığı" konusunda ( $\bar{X} = 3,98$ ,  $s=0,134$ ) ve " Ders kitaplarının imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu" konusunda ( $\bar{X} = 3,93$ ,  $s=0,931$ ) olumlu görüş bildirmişlerdir.

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmakta" olduğu konusunda olumlu görüşe ( $\bar{X} = 2,61$ ,  $s=1,039$ ) sahip olmadıkları da görülmüştür. Buna benzer şekilde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında "Tarihsel olayların o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunulması" konusunda ( $\bar{X} = 2,75$ ,  $s=1,195$ ) ve "Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmekte" olduğu konusunda ( $\bar{X} = 2,77$ ,  $s=1,221$ ) olumlu görüşe sahip olmadıkları da görülmüştür.

#### 4.4. Hipotez Testleri

- Yaş, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur

H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 7: “Yaş” Değişkenine Göre LTKDF Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken | Kategori    | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | p     |
|----------|-------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Yaş      | 20-35 arası | 8  | 3,09     | 0,588          | 24,81           | 0,867   | 2  | 0,648 |
|          | 36-50 arası | 39 | 3,26     | 0,908          | 29,82           |         |    |       |
|          | 51-65 arası | 9  | 3,172    | 0,579          | 26,06           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 7). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTKDF puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $H(2)=0,867$ ,  $p=0,648$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTKDF puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,26 \pm 0,908$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTKDF puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin ( $3,17 \pm 0,579$ ) de "20-35 arası" öğretmenlere ( $3,09 \pm 0,588$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTKDF puan ortalamaları sahip olan "20-35 arası" öğretmenlerin ( $3,09 \pm 0,588$ ) de LTKDF puan ortalamaları yönünden diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF düzeyleri

buldukları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 8: “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Fiziksel Tasarım Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken | Kategori    | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | P     |
|----------|-------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Yaş      | 20-35 arası | 8  | 2,750    | 1,165          | 21,69           | 2,211   | 2  | 0,331 |
|          | 36-50 arası | 39 | 3,410    | 1,482          | 30,36           |         |    |       |
|          | 51-65 arası | 9  | 3,222    | 1,202          | 26,50           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 8). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $H(2)=2,211$ ,  $p=0,331$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin en yüksek puana sahip

oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,410 \pm 1,482$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin ( $3,222 \pm 0,202$ ) de "20-35 arası" öğretmenlere ( $2,750 \pm 1,165$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "20-35 arası" öğretmenlerin ( $2,750 \pm 1,165$ ) de LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) düzeyleri buldukları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 9: “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Eğitsel Tasarım Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken | Kategori    | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | p     |
|----------|-------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Yaş      | 20-35 arası | 8  | 2,921    | 0,676          | 24,94           | 0,649   | 2  | 0,723 |
|          | 36-50 arası | 39 | 3,092    | 0,917          | 29,60           |         |    |       |
|          | 51-65 arası | 9  | 2,942    | 0,781          | 26,89           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 9). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $H(2)=0,649$ ,  $p=0,723$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,092 \pm 0,917$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin ( $2,942 \pm 0,781$ ) de "20-35 arası" öğretmenlere ( $2,921 \pm 0,676$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "20-35 arası" öğretmenlerin ( $2,921 \pm 0,676$ ) de LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye

yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) düzeyleri buldukları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 10: “Yaş” Değişkenine Göre LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu**

| Yaş Kategorisi | n         | Ortalama     | Standart Sapma | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd        | Kareler Ortalaması | F     | P     |
|----------------|-----------|--------------|----------------|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|-------|
| 20-35 arası    | 8         | 3,031        | 0,671          | Gruplar Arası     | 0,602           | 2         | 0,301              | 0,299 | 0,743 |
| 36-50 arası    | 39        | 3,269        | 1,057          |                   |                 |           |                    |       |       |
| 51-65 arası    | 9         | 3,056        | 0,984          |                   |                 |           |                    |       |       |
| <b>Toplam</b>  | <b>56</b> | <b>3,201</b> | <b>0,9918</b>  | <b>Grup İçi</b>   | <b>53,387</b>   | <b>53</b> | <b>1,007</b>       |       |       |
| <b>Toplam</b>  | <b>56</b> | <b>3,201</b> | <b>0,9918</b>  | <b>Toplam</b>     | <b>53,990</b>   | <b>55</b> |                    |       |       |

Yapılan Varyans analizi sonucunda “Yaş” değişkenine göre öğretmenlerin LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $F(2, 53)=0,299, p = 0,743$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla

LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "36-50 arası" öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,269 \pm 1,057$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin ( $3,056 \pm 0,984$ ) de "20-35 arası" öğretmenlere ( $3,031 \pm 0,671$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "20-35 arası" öğretmenlerin ( $3,031 \pm 0,671$ ) de LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Varyans Analizi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) düzeyleri buldukları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 11: “Yaş” Değişkenine Göre LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken | Kategori    | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki- sd | P |       |
|----------|-------------|----|----------|----------------|-----------------|--------|---|-------|
| Yaş      | 20-35 arası | 8  | 3,875    | 0,212          | 30,31           | 0,128  | 2 | 0,938 |
|          | 36-50 arası | 39 | 3,713    | 0,730          | 28,31           |        |   |       |
|          | 51-65 arası | 9  | 3,756    | 0,488          | 27,72           |        |   |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 11). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $H(2)=0,128$ ,  $p=0,938$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "20-35 arası" öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "20-35 arası" öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,875 \pm 0,212$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin ( $3,756 \pm 0,488$ ) de "36-50 arası" öğretmenlere ( $3,713 \pm 0,730$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "36-50 arası" öğretmenlerin ( $3,713 \pm 0,730$ ) de LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis Testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından



Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) düzeyleri buldukları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- Yaşları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H<sub>0</sub>: Yaş gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir yaş grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 12: “Yaş” Değişkenine Göre LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken | Kategori    | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | p     |
|----------|-------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Yaş      | 20-35 arası | 8  | 3,521    | 0,412          | 25,31           | 1,626   | 2  | 0,443 |
|          | 36-50 arası | 39 | 3,462    | 0,925          | 27,77           |         |    |       |
|          | 51-65 arası | 9  | 3,833    | 0,433          | 34,50           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 12). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; yaşlarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $H(2)=0,128$ ,  $p=0,938$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme

boyutu) puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) puan ortalamaları yönünden "51-65 arası" öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,833 \pm 0,433$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) puan ortalamaları yönünden "20-35 arası" öğretmenlerin ( $3,521 \pm 0,412$ ) de "36-50 arası" öğretmenlere ( $3,462 \pm 0,925$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) puan ortalamaları sahip olan "36-50 arası" öğretmenlerin ( $3,462 \pm 0,925$ ) de LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis Testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; yaş, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme" ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme boyutu) düzeyleri buldukları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*-Meslekteki çalışma yılı (kadem), öğretmenlerin 10. Sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 13: “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken                        | Kategori         | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | P     |
|---------------------------------|------------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Meslekteki Çalışma Yılı (kıdem) | 1-10 yıl arası   | 10 | 3,147    | 0,534          | 25,55           | 1,755   | 2  | 0,625 |
|                                 | 11-20 yıl arası  | 17 | 3,239    | 1,037          | 31,79           |         |    |       |
|                                 | 21-30 yıl arası  | 23 | 3,282    | 0,809          | 28,83           |         |    |       |
|                                 | 31 yıl veya üstü | 6  | 3,029    | 0,651          | 22,83           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 13). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTKDF puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $H(3)=1,755$ ,  $p=0,625$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF puan ortalamaları yönünden "21-30 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTKDF puan ortalamaları yönünden "21-30 arası" kıdemdeki öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,282 \pm 0,809$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTKDF puan ortalamaları yönünden "11-20 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,239 \pm 1,037$ ) de, hem "1-10 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,147 \pm 0,534$ ) hem de "31 yıl veya üstü" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,029 \pm 0,651$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTKDF puan ortalamaları sahip olan "31 yıl veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,029 \pm 0,651$ ) de LTKDF puan ortalamaları yönünden diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis Testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; meslekteki çalışma

yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF düzeyleri buldukları meslekteki çalışma yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 14: “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTDKDF (Fiziksel Tasarım Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken                | Kategori         | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | p     |
|-------------------------|------------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Meslekteki Çalışma Yılı | 1-10 yıl arası   | 10 | 3,000    | 1,155          | 24,25           | 2,504   | 3  | 0,475 |
|                         | 11-20 yıl arası  | 17 | 3,059    | 1,600          | 26,38           |         |    |       |
|                         | 21-30 yıl arası  | 23 | 3,609    | 1,340          | 32,35           |         |    |       |
|                         | 31 yıl veya üstü | 6  | 3,167    | 1,472          | 26,83           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 14). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $H(3)=2,504$ ,  $p=0,475$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "21-30 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "21-30 arası" kıdemdeki öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,609 \pm 1,340$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "31 yıl veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,167 \pm 1,472$ ) de, hem "11-20 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,059 \pm 1,600$ ) hem de "1-10 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,000 \pm 1,155$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "1 -10 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,000 \pm 1,155$ ) de LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis Testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) düzeyleri buldukları meslekteki çalışma yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 15: “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTDKDF (Eğitsel Tasarım Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu**

| Meslekteki Çalışma Yılı | N         | Ortalama     | Standart Sapma | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd        | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|-------------------------|-----------|--------------|----------------|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|-------|
| 10 veya altı            | 10        | 2,997        | 0,617          | Gruplar Arası     | 0,454           | 3         | 0,151              | 0,197 | 0,898 |
| 11-20 arası             | 17        | 3,137        | 1,046          |                   |                 |           |                    |       |       |
| 21-30 arası             | 23        | 3,052        | 0,810          |                   |                 |           |                    |       |       |
| 31 veya üstü            | 6         | 2,827        | 0,950          | Grup İçi          | 39,886          | 52        | 0,767              |       |       |
| <b>Toplam</b>           | <b>56</b> | <b>3,044</b> | <b>0,856</b>   | <b>Toplam</b>     | <b>40,340</b>   | <b>55</b> |                    |       |       |

Yapılan Varyans analizi sonucunda “Meslekteki Çalışma Yılı” değişkenine göre öğretmenlerin LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $F(3, 52)=0,197, p = 0,898$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "11-20 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "11-20 arası" kıdemdeki öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,137 \pm 1,046$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "21-30 arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,052 \pm 0,810$ ) de, hem "10 veya altı" kıdemdeki öğretmenlere ( $2,997 \pm 0,617$ ) hem de "31 veya üstü" kıdemdeki öğretmenlere ( $2,827 \pm 0,950$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "31 veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin ( $2,827 \pm 0,950$ ) de LTDKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Varyans Analizi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; meslekteki çalışma yılı öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Eğitsel Tasarım

alt boyutu) düzeyleri buldukları meslekteki çalışma yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?

H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 16: “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Varyans Analizi Sonucu**

| Meslekteki Çalışma Yılı | N         | Ortalama     | Standart Sapma | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd        | Kareler Ortalaması | F     | P     |
|-------------------------|-----------|--------------|----------------|-------------------|-----------------|-----------|--------------------|-------|-------|
| 10 veya altı            | 10        | 3,050        | 0,665          | Gruplar Arası     | 3,511           | 3         | 1,170              | 1,206 | 0,317 |
| 11-20 arası             | 17        | 3,228        | 1,172          |                   |                 |           |                    |       |       |
| 21-30 arası             | 23        | 3,408        | 0,977          | Grup İçi          | 50,479          | 52        | 0,971              |       |       |
| 31 veya üstü            | 6         | 2,583        | 0,839          |                   |                 |           |                    |       |       |
| <b>Toplam</b>           | <b>56</b> | <b>3,201</b> | <b>0,991</b>   | <b>Toplam</b>     | <b>53,990</b>   | <b>55</b> |                    |       |       |

Yapılan Varyans analizi sonucunda “Meslekteki Çalışma Yılı” değişkenine göre öğretmenlerin LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $F(3, 52)=1,206, p = 0,317$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "21-30 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "21-30 arası" kıdemdeki

öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,408 \pm 0,977$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "11-20 arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,228 \pm 1,172$ ) de, hem "10 veya altı" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,050 \pm 0,665$ ) hem de "31 veya üstü" kıdemdeki öğretmenlere ( $2,583 \pm 0,839$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "31 veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin ( $2,583 \pm 0,839$ ) de LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Varyans Analizi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; meslekteki çalışma yılı öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımı Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) düzeyleri buldukları meslekteki çalışma yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*- Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.



**Tablo 17: “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken                | Kategori         | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | p     |
|-------------------------|------------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Meslekteki Çalışma Yılı | 1-10 yıl arası   | 10 | 3,800    | 0,283          | 27,85           | 0,661   | 3  | 0,882 |
|                         | 11-20 yıl arası  | 17 | 3,706    | 0,800          | 29,53           |         |    |       |
|                         | 21-30 yıl arası  | 23 | 3,783    | 0,690          | 29,26           |         |    |       |
|                         | 31 yıl veya üstü | 6  | 3,600    | 0,438          | 23,75           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 17). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $H(3)=0,661$ ,  $p=0,882$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "1-10 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "1-10 arası" kıdemdeki öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,800 \pm 0,283$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "21-30 arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,783 \pm 0,690$ ) de, hem "11-20 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,706 \pm 0,800$ ) hem de "31 veya üstü" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,600 \pm 0,438$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "31 veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,600 \pm 0,438$ ) de LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer kıdem grubundaki

öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis Testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme” ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) düzeyleri buldukları meslekteki çalışma yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Meslekteki çalışma yılı gruplarına göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: En az bir meslekteki çalışma yılı grubundaki öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri diğerlerinden farklıdır.

**Tablo 18: “Meslekteki Çalışma Yılı” Değişkenine Göre LTKDF (Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonucu**

| Değişken                | Kategori         | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Ki-Kare | sd | P     |
|-------------------------|------------------|----|----------|----------------|-----------------|---------|----|-------|
| Meslekteki Çalışma Yılı | 1-10 yıl arası   | 10 | 3,533    | 0,414          | 25,75           | 3,025   | 3  | 0,388 |
|                         | 11-20 yıl arası  | 17 | 3,471    | 1,048          | 30,29           |         |    |       |
|                         | 21-30 yıl arası  | 23 | 3,464    | 0,829          | 25,96           |         |    |       |
|                         | 31 yıl veya üstü | 6  | 3,944    | 0,404          | 37,75           |         |    |       |

ANOVA yapılabilmesi için gerekli olan normal dağılım varsayımının sağlanmamasından dolayı bu testin parametrik olmayan karşılığı olarak Kruskal-Wallis testi yapılmıştır (Tablo 18). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda; meslekteki çalışma yıllarına göre öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $H(3)=0,661$ ,  $p=0,882$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Dil, (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "31 yıl veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "31 yıl veya üstü" kıdemdeki öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya ( $3,944 \pm 0,404$ ) sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "1-10 arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,533 \pm 0,414$ ) de, hem "11-20 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,471 \pm 1,048$ ) hem de "21-30 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlere ( $3,464 \pm 0,829$ ) göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Diğerlerine göre en düşük LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan ortalamaları sahip olan "21-30 yıl arası" kıdemdeki öğretmenlerin ( $3,464 \pm 0,829$ ) de LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan ortalamaları yönünden diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bunlara rağmen; yapılmış olan Kruskal-Wallis Testi bu algı düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf“ Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) düzeyleri buldukları meslekteki çalışma yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

**Tablo 19: “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları Tablosu**

| Değişken           | Mezun Olunan Bölüm | N  | Ortalama | Standart Sapma | t     | sd | p     |
|--------------------|--------------------|----|----------|----------------|-------|----|-------|
| Mezun Olunan Bölüm | Tarih              | 41 | 3,212    | 0,836          | -     | 54 | 0,935 |
|                    | Tarih Öğretmenliği | 15 | 3,233    | 0,787          | 0,082 |    |       |

Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTKDF puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. ( $t_{54}=-0,082$ ,  $p = 0,935$ ) (Tablo 19). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF puan ortalamaları yönünden "Tarih Öğretmenliği" mezunu olan öğretmenlerin ( $3,233 \pm 0,787$ ), "Tarih" mezunu olan öğretmenlere göre ( $3,212 \pm 0,836$ ) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna rağmen; yapılmış olan Bağımsız-Örneklem t-testi bu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

**Tablo 20: “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Fiziksel Tasarım Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu**

| Değişken           | Mezun Olunan Bölüm | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Rank Toplamı | Mann-Whitney U | p     |
|--------------------|--------------------|----|----------|----------------|-----------------|--------------|----------------|-------|
| Mezun Olunan Bölüm | Tarih              | 41 | 3,342    | 1,371          | 29,04           | 1190,5       | 285,5          | 0,672 |
|                    | Tarih Öğretmenliği | 15 | 3,133    | 1,506          | 27,03           | 405,5        |                |       |

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 20). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $U=285,5$ ,  $p=0,672$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Fiziksel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "Tarih" mezunu olan öğretmenlerin ( $3,342 \pm 1,371$ ), "Tarih Öğretmenliği" mezunu olan öğretmenlere göre ( $3,133 \pm 1,506$ ) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna rağmen; yapılmış olan Mann-Whitney testi bu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF (Fiziksel Tasarım

alt boyutu) düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*-Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

**Tablo 21: "Mezun Olunan Bölüm" Değişkenine Göre LTKDF (Eğitsel Tasarım Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu**

| Değişken           | Mezun Olunan Bölüm | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Rank Toplamı | Mann-Whitney U | p     |
|--------------------|--------------------|----|----------|----------------|-----------------|--------------|----------------|-------|
| Mezun Olunan Bölüm | Tarih              | 41 | 3,024    | 0,874          | 27,90           | 1144         | 283            | 0,650 |
|                    | Tarih Öğretmenliği | 15 | 3,099    | 0,834          | 30,13           | 452          |                |       |

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 21). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $U=283$ ,  $p=0,650$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "Tarih Öğretmenliği" mezunu olan öğretmenlerin ( $3,099 \pm 0,834$ ), "Tarih " mezunu olan öğretmenlere göre ( $3,024 \pm 0,874$ ) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna rağmen; yapılmış olan Mann-Whitney testi bu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; mezun

oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF (Eğitsel Tasarım alt boyutu) düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

**Tablo 22: “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı Alt Boyutu) Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları Tablosu**

| Değişken           | Mezun Olunan Bölüm | N  | Ortalama | Standart Sapma | t     | sd | P     |
|--------------------|--------------------|----|----------|----------------|-------|----|-------|
| Mezun Olunan Bölüm | Tarih              | 41 | 3,195    | 1,050          | -     | 54 | 0,943 |
|                    | Tarih Öğretmenliği | 15 | 3,217    | 0,839          | 0,071 |    |       |

Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $t_{54}=-0,071$ ,  $p = 0,943$ ) (Tablo 22). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "Tarih Öğretmenliği" mezunu olan öğretmenlerin ( $3,217 \pm 0,839$ ), "Tarih " mezunu olan öğretmenlere göre ( $3,195 \pm 1,050$ ) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna

rağmen; yapılmış olan Bağımsız Örneklem t-testi bu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. Sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTKDF (Görsel Materyal Kullanımı alt boyutu) düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

**Tablo 23: “Mezun Olunan Bölüm” Değişkenine Göre LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına ait Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu**

| Değişken           | Mezun Olunan Bölüm | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Rank Toplamı | Mann-Whitney U | P     |
|--------------------|--------------------|----|----------|----------------|-----------------|--------------|----------------|-------|
| Mezun Olunan Bölüm | Tarih              | 41 | 3,693    | 0,628          | 27,18           | 1114,50      | 253,5          | 0,311 |
|                    | Tarih Öğretmenliği | 15 | 3,880    | 0,680          | 32,10           | 481,50       |                |       |

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 23). Yapılan Mann-Whitney testi sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ( $U=253,5, p=0,311$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt



boyutu) puan ortalamaları yönünden "Tarih Öğretmenliği" mezunu olan öğretmenlerin ( $3,880 \pm 0,680$ ), "Tarih " mezunu olan öğretmenlere göre ( $3,693 \pm 0,628$ ) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna rağmen; yapılmış olan Mann-Whitney testi bu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Dil, Anlatım ve İmlâ Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Dil, Anlatım ve İmlâ alt boyutu) düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

*-Mezun Olduğu Bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör müdür?*

H<sub>0</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark yoktur.

H<sub>1</sub>: Mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeyleri arasında fark vardır.

**Tablo 24: "Mezun Olunan Bölüm" Değişkenine Göre LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu) Puanları Rank Ortalamalarına Ait**

**Mann-Whitney Testi Sonuçları Tablosu**

| Değişken           | Mezun Olunan Bölüm | N  | Ortalama | Standart Sapma | Rank Ortalaması | Rank Toplamı | Mann-Whitney U | p     |
|--------------------|--------------------|----|----------|----------------|-----------------|--------------|----------------|-------|
| Mezun Olunan Bölüm | Tarih              | 41 | 3,577    | 0,823          | 30,21           | 1238,5       | 237,5          | 0,192 |
|                    | Tarih Öğretmenliği | 15 | 3,400    | 0,791          | 23,83           | 357,5        |                |       |

Normallik varsayımı sağlanmadığı için Bağımsız Örneklem t-testi yerine Mann-Whitney testi tercih edilmiştir (Tablo 24). Yapılan Mann-Whitney testi

sonucunda mezun oldukları bölümlere göre öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan rank ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $U=237,5$ ,  $p=0,192$ ). Tablodaki değerlerin ayrıntılarına bakıldığında LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) puan ortalamaları yönünden "Tarih" mezunu olan öğretmenlerin ( $3,577 \pm 0,823$ ), "Tarih Öğretmenliği" mezunu olan öğretmenlere göre ( $3,400 \pm 0,791$ ) daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Buna rağmen; yapılmış olan Mann-Whitney testi bu algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu yüzden; mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Ölçme ve Değerlendirme Açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin LTDKDF (Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu) düzeyleri mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

**Tablo 25: "Kitabın beğendiğiniz yönleri nelerdir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı**

| KATEGORİ                  | KATILIMCI CEVABI*                                      | Frekans (n) |
|---------------------------|--|-------------|
| FİZİKSEL TASARIM          |  | <b>0</b>    |
|                           | Siyasi tarih kadar sosyal tarihe de önem verilmesi     | <b>3</b>    |
|                           | Farklı yöntem ve tekniklere yer vermesi                | <b>2</b>    |
| EĞİTSEL TASARIM           | İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu                  | <b>4</b>    |
|                           | Güncel bilgilere yer verilmesi                         | <b>1</b>    |
|                           | Konuların ayrıntılı işlenmesi                          | <b>1</b>    |
|                           | Kitabın yoğunluğunun verilen ders saatine uygun olması | <b>1</b>    |
|                           |  |             |
| GÖRSEL MATERYAL KULLANIMI | Görsel malzemelerin yeterliliği                        | <b>8</b>    |
| DİL, ANLATIM ve İMLÂ      | Sade ve anlaşılır bir dil kullanılması                 | <b>7</b>    |
| ÖLÇME DEĞERLENDİRME       | Ünite sonlarında yer alan soruların nitelik ve çeşidi  | <b>4</b>    |
| <b>TOPLAM</b>             |  | <b>31</b>   |

\* Verilen cevaplar aslına uygun biçimde sadeleştirilerek bu tabloya konulmuştur

Anketin sonunda 52. soruda katılımcılara "Kitabın beğendiğiniz yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. İsteğe bağlı olarak cevaplayabilecekleri bu soruyu katılımcılardan yirmi beş kişi cevaplamıştır. Katılımcıların verdikleri

cevaplar içeriklerine göre kategorize edilmiştir. Bu cevapların araştırmada kullanılan "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)" ölçme aracının alt boyutlarıyla ilgili oldukları görülmüştür. Bu nedenle oluşan kategoriler de LTDKDF' nin alt boyutlarının isimleri olan "Fiziksel Tasarım", "Eğitsel Tasarım", "Görsel Materyal Kullanımı", "Dil, Anlatım ve İmlâ" ve "Ölçme ve Değerlendirme" şeklinde olmuştur. Katılımcılardan bazıları birden fazla kategoriye ait görüş bildirmiştir. Frekanslara bakıldığında kitabın en çok vurgulanan "beğenilen yönleri" nin, "Görsel malzemelerin yeterliliği (n=7)" ve "Sade ve anlaşılır bir dil kullanılması (n=4)" olduğu görülmüştür.

**Tablo 26: "Kitabın geliştirilmesiyle ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı**

| KATEGORİ                  | KATILIMCI CEVABI*   | Frekans (n)                         |
|---------------------------|---|-------------------------------------|
| FİZİKSEL TASARIM          | İçerikteki bilgi miktarı yetersiz   | 1                                   |
|                           | Ne tematik ne de kronolojik bir anlatımı var Kafa karışıklığına neden oluyor                              | 8                                   |
|                           | Bilgi daha kolay anlaşılır şemalarla verilmeli  | 1                                   |
|                           | Değerlerimiz daha fazla yansıtılmalı  | 1                                   |
|                           | Bilgiler daha sistematik verilmeli  | 1                                   |
|                           | EĞİTSEL TASARIM   | Konular arasında bağlantı kurulmalı |
|                           | Ünite içinde konu bütünlüğü yok   | 5                                   |
|                           | Konular tekrara düşüyor   | 6                                   |
|                           | Sanat tarihi ile ilgili konular yer almalıdır   | 1                                   |
|                           | Kavram haritaları kullanılmalı  | 2                                   |
|                           | Öğrencinin ilgisini çekecek biçimde aktarılmalı   | 1                                   |
| GÖRSEL MATERYAL KULLANIMI | Görseller konuyla bağlantılı olmalı   | 1                                   |
| DİL, ANLATIM ve İMLÂ      | Gereksiz tekrarlar yapılmamalı  | 1                                   |
|                           | Soru sayısı artırılmalı   | 1                                   |
| ÖLÇME DEĞERLENDİRME       | Akran değerlendirmesi, süreç değerlendirilmesi gibi farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilmeli | 1                                   |
|                           | Hazırlık çalışmalarının ünite kazanım basamaklarıyla uyumlu olması  | 1                                   |
| <b>TOPLAM</b>             |   | <b>34</b>                           |

\* Verilen cevaplar aslına uygun biçimde sadeleştirilerek bu tabloya konulmuştur

Anketin sonunda 53. soruda katılımcılara "Kitabın geliştirilmesi ile ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. İsteğe bağlı olarak

cevaplayabilecekleri bu soruyu katılımcılardan yirmi sekiz kişi cevaplamıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar içeriklerine göre kategorize edilmiştir. Bu cevapların araştırmada kullanılan "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu (LTDKDF)" ölçme aracının alt boyutlarıyla ilgili oldukları görölmüştür. Bu nedenle oluşan kategoriler de LTDKDF' nin alt boyutlarının isimleri olan "Fiziksel Tasarım", "Eğitsel Tasarım", "Görsel Materyal Kullanımı", "Dil, Anlatım ve İmlâ" ve "Ölçme ve Değerlendirme" şeklinde olmuştur. Katılımcılardan bazıları birden fazla kategoriye ait görüş bildirmiştir. Frekanslara bakıldığında kitabın geliştirilmesi ile ilgili en çok önerilen konuların "Ne tematik ne de kronolojik bir anlatımı var. Kafa karışıklığına neden oluyor (n=8)" ve " Konular tekrara düşüyor. (n=6)" olduğu görölmüştür

## 5. BÖLÜM:

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmenlerin maddelere verdikleri cevaplara göre 10. sınıf için “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formu”nun güvenilirlik katsayısının  $\alpha = 0,982$  çıktığı görülmüştür. Buna göre bu formun, 10. sınıf için “Lise tarih ders kitaplarının değerlendirilmesi” konusunda öğretmenler üzerinde de güvenilir bir araç olduğu görülmüştür. Ayrıca bu aracın alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları da sırasıyla; “Fiziksel Tasarım” boyutu için  $\alpha = 1,000$ , “Eğitsel Tasarım” boyutu için  $\alpha = 0,974$ , “Görsel Materyal Kullanımı” boyutu için  $\alpha = 0,937$ , “Dil, Anlatım ve İmlâ” boyutu için  $\alpha = 0,749$  ve “Ölçme ve Değerlendirme” boyutu için  $\alpha = 0,896$  olduğu görülmüştür.

LTDKDF puanlarına bakıldığında öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarını ile ilgili genel olarak olumlu bir tutuma ( $\bar{X} = 3,21, s = 0,83$ ) sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda LTDKDF'nin her bir alt boyutunun puanlarına bakıldığında da aynı durumun geçerli olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak en yüksek olumlu tutumu "Dil, Anlatım ve İmlâ" alt boyutunda gösterdikleri ( $\bar{X} = 3,74, s = 0,64$ ) de görülmüştür. Buna karşın; diğer boyutlara göre öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitapları ile ilgili olarak daha düşük düzeyde olumlu tutum sahibi oldukları boyutun da “Eğitsel Tasarım” alt boyutu ( $\bar{X} = 3,04, s = 0,86$ ) olduğu görülmüştür.

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Değerlendirme sorularının farklı türlerden oluşması (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.)" konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş ( $\bar{X} = 4,05, s = 0,883$ ) sahibi oldukları görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenler, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında " Öğrencilerin yaşına ve kişisel özelliklerine uygun dil ve cümle yapısı kullanıldığı" konusunda ( $\bar{X} = 3,98, s = 0,134$ ) ve "Ders kitaplarının imlâ ve dil bilgisi kurallarına uygunluğu" konusunda ( $\bar{X} = 3,93, s = 0,931$ ) olumlu görüş bildirmişlerdir.

LTDKDF puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarının "Öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmakta" olduğu konusunda olumlu görüşe ( $\bar{X} = 2,61, s=1,039$ ) sahip olmadıkları da görülmüştür. Buna benzer şekilde öğretmenler, 10. sınıf Lise Tarih Ders Kitaplarında "Tarihsel olayların o olayları yaşamış kişilerin aktarımlarıyla sunulması" konusunda ( $\bar{X} = 2,75, s=1,195$ ) ve " Ders kitabının öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sunarak tarihçilik becerilerini geliştirmekte" olduğu konusunda ( $\bar{X} = 2,77, s=1,221$ ) olumlu görüşe sahip olmadıkları da görülmüştür.

Araştırmada yaşın öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutuna göre etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler sonucunda yaş, öğretmenlerin 10. sınıf

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Buna ek olarak yaşın öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde alt boyut ayrımı yapmaksızın etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda, yaşın öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde (alt boyut ayrımı yapmaksızın) etkili bir faktör olmadığı da görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Yaş, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutu da dâhil olmak üzere etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Araştırmada "meslekteki çalışma yıllarının öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutuna göre etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır

- “Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Buna ek olarak meslekteki çalışma yıllarının öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde alt boyut ayrımı yapmaksızın etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda, meslekteki çalışma yıllarının öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde (alt boyut ayrımı yapmaksızın) etkili bir faktör olmadığı da görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Meslekteki çalışma yılları, öğretmenlerin 10. sınıf “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme”ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutu da dâhil olmak üzere etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Araştırmada mezun oldukları bölümün ("Tarih Bölümü" veya "Tarih Öğretmenliği Bölümü") öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutuna göre etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Analizler sonucunda mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. Sınıf:

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Fiziksel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Eğitsel Tasarımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Görsel Materyal Kullanımlarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Dil, Anlatım ve İmlâ açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

- "Lise Tarih Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme açısından Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Buna ek olarak mezun oldukları bölümün öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde alt boyut ayrımı yapmaksızın etkili bir faktör olup olmadığı da araştırılmıştır. Analizler sonucunda, mezun oldukları bölümün öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde (alt boyut ayrımı yapmaksızın) etkili bir faktör olmadığı da görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin 10. sınıf "Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme"ye yönelik tutum düzeylerinde her bir alt boyutu da dâhil olmak üzere etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.



### 5.1. Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler

- Kitapların içeriğinin hazırlanması sırasında kronolojik sıranın takip edilmesi kitabın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.
- Kitapların içinde gereksiz konu tekrarlarının çıkarılması zaman kaybını azaltacaktır.
- Üniteler düzenlenirken konu bütünlüğünün korunması anlaşılmayı kolaylaştıracaktır.
- Sayfa alt kısımlarında konunun işlendiği zamana ait dünyadaki önemli olayları gösteren bir zaman şeridi koyulması öğrencilerin daha geniş bir tarihsel perspektif kazanmalarını sağlayacaktır.
- Türk tarihiyle ilgili üniteler işlenirken ünite sonuna aynı dönemde dünya tarihinde meydana gelen önemli gelişmeleri özetleyen bir metin koyulması öğrencilerin karşılaştırmalı gelişmeleri takip edebilmelerini sağlayacaktır.
- Kullanılan terim ve kavramların anlamlarını açıklayan kutucukların ilave edilmesi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
- Ülke çapında yapılacak araştırmalar için Milli Eğitim Bakanlığı'nın koyduğu bürokratik işlemlerin azaltılıp kolaylaştırılması yapılan araştırma sayısını arttıracak, daha sağlıklı sonuçların alınmasını sağlayacaktır.

### 5.2. Alan Araştırmacılarına Öneriler

- Alanda çalışanların görüş alışverişinde bulunabilecekleri bilimsel platformlar oluşturulmalıdır.
  - Alana yönelik çalışma sayısının artırılması gerekmektedir.
  - Yapılan çalışmaların uygulama makamı olan Milli Eğitim Bakanlığı'na mutlaka iletilmesi gerekmektedir.
    - Kullanılan örneklem sayısını geniş tutmak gerekmektedir.
    - Yurt dışında hazırlanmış nitelikli ders kitaplarının incelenmesi karşılaştırma için yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, S. (2017). İlköğretim (1-8) Müzik Öğretimi Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel Açıdan İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 279-289. <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=12153> (Erişim: 07.05.2021).
- Akbaba, B. (2013). Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26-41.
- Akbaba, B. (2017). 1960-1970'lerde Tarih Eğitimi. der. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 209-251). Ankara: Pegem Akademi.
- Akça Berk, N. (2017). 1950'lerde Tarih Eğitimi. der. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 173-208). Ankara: Pegem Akademi.
- Akça, N. (2007). *Demokrat Parti İktidarından 1980 İhtilaline Eğitim Politikaları ve Bu Politikaların Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Adana.
- Aksoy, İ. (2003). *Yüksek Öğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Ata, B. (2008). Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analoji Anlayışı. der. M. Safran ve D. Dilek içinde, *21.Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 302-315). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Atkinson, L. R. ve öte. (1999). *Psikolojiye Giriş*, çev. Yavuz Alogan. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Asal Yayınları.

- Bayram, N. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Behar, B. E. (1996). *İktidar ve Tarih*. İstanbul: AFA Yayınları.
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). BloomTaksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Odaklandığı Araştırma Konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Braudel, F. (1992). *Tarih Üzerine Yazılar*, çev. Mehmet Ali Kılıçbay. Ankara: İmge Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carr, E. H. (1996). *Tarih Nedir?*, çev. Misket Gizem Gürtürk. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi. der. N. Hayta içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12* (s. 1-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil*, çev. Veysel Kılıç. İstanbul: bgst Yayınları.
- Collingwood, R. G. (2001). *Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler*, çev. Erol Özvar. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Demir, T. (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Dil ve Anlatım. der. B. Akbab içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (s. 105-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kavramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce gelişimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dilek, D. ve Dilek, G. (2009). Tarihsel Becerilerin Öğretimi. M. Demirel ve İ. Turan içinde, *Tarih Öğretim Yöntemleri* (s. 177-194). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duman, T. ve Çakmak, M. (2004). Ders Kitaplarının Nitelikleri. L. Küçükahmet içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 18-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Durukan, K. (2003). *Türkili Hicazkar Türkiye'de Tarih Anlayışı Üzerine*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Geray, H. (2016). *İletişim Alanından Örneklerle Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2015). *Bilimsel Araştırmalarda SPSS ile İstatistik*. İstanbul: DER Yayınları.
- Hewitt, T. H. (2018). *Eğitim Programı Geliştirme*. çev. Ed. Serhat Arslan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hobsbawm, E. (1999). *Tarih Üzerine*, çev. Osman Akınhay. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek*, çev. Bahadır Sina Şenel. Ankara: Dost Kitabevi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, R. (2009). Tarih Öğretiminin Amaçları. der. M. Demirel ve İ. Turan içinde, *Tarih Öğretim Yöntemleri* (s. 69-87). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçe, M. (2016). Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarihsel Okur Yazarlık Becerilerinin Karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 108-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159893> (Erişim: 8.7.2021)
- Kılıç, D. (2005). Ders Kitabının Öğrenmedeki Yeri. der. Ö. Demirel ve K. Kızıoğlu içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (s. 37-50). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Kılıç, T. (2021). *Yeni Bilim Bağlamsallık Yeni Kültür Yaşamdaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Koçak, K. (1991). Cumhuriyet Dönemi Tarih Öğretimi ve Tarih Çalışmaları (1923-1960). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Soylu Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuran, E. (2019). *Z Bir Kuşağı Anlamak*. İstanbul: Mundi Yayınevi.
- Külahoğlu, Ş. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş. der. B. Yeşilyaprak içinde, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s. 1-26). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Ankara: Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*. çev. Mustafa Safran. Londra: Çağrı Matbacılık.
- Oral, B. (2005). Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu. der. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (s. 81-104). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Oruç, Ş. (2009). Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. der. M. Safran içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 268-281). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oruç, Ş. (2017). II. Meşrutiyet Döneminde Tarih Öğretimi. der. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 37-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü Tarih*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özlem, D. (1998). *Tarih Felsefesi*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Öztaş, S. (2000). *İlköğretim Altıncı Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı. Ankara.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzenleme Rehberi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Safran, M. (2008). Türkiye'de Tarih Eğitimi ve Öğretimi. der. M. Safran ve D. Dilek içinde, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 13-20). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sayın, Z. (2019). *Grafik Tasarımda Etki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1129630> (Erişim: 4.6.2021).
- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. ve Köksal, H. (2003). Tarih Ders Kitapları ve Tatihin Mantığı. der. N. Hayta içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Tarih 9-12* (s. 53-96). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- T.C. Anayayası. (1982). *Tarih : 9/11/1982 Sayı : 17863 (Mükerrer) Tertip : 5 Cilt : 22 Sayfa : 3*. Resmi Gazete.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2001). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. der. C. Şahin, içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük* (s. 1-29). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kuyubaşı, Y. (2004). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. der. L. Küçükahmet içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 34-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toprak, Z. (2021). *Cumhuriyet ve Antropoloji*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Tarih Tetkik Cemiyeti . (1931). *Tarih III*. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Türk Tarih Tetkik Cemiyeti . (1931). *Tarih IV*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarih Tetkik Cemiyeti. (1931). *Tarih I*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk Tarih Tetkik Cemiyeti. (1931). *Tarih II*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türk, İ. C. (2017). Osmanlı Klasik Döneminde Tarih Eğitimi. der. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk, İ. C. (2017). Tanzimat Döneminde Tarih Eğitimi. der. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 9-36). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2021). *Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ile İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle ilgili Eğitime İlişkin Tavsiye Kararı* . UNESCO Türkiye Millî Komisyonu: <https://www.unesco.org.tr/Pages/504/194/> adresinden alındı (Erişim: 2.7.2021)
- Yıldırım, A. E. (2017). Milli Şef (İsmet İnönü) Döneminde Tarih Eğitimi (1938-1950). der. A. Şimşek içinde, *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 133-171). Ankara: Pegem Akademi.
- 10220, TS. (21.04.1992). Ders kitapları. Türk Standartları. Ankara.
- 14.6.1973 Tarihli ve 1739 Numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu (RG. 24.6.1973/ 14574) TBMM
- 12.09.2012 Tarihli 28409 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (RG. 14.10.2015 /29502) MEB

# EKLER

## EK 1: Anket Formu

### ANKET FORMU

Bu anketin amacı 10. Sınıf lise tarih ders kitaplarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlamaktır. Elde edilecek olan veriler Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlamakta olduğum tez çalışması için kullanılacaktır. Yaptığımız çalışma ile edindiğimiz bilgiler sayesinde ders kitabının güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek, gelecekte yazılacak olan kitaplar için bir veri havuzu oluşturmayı amaçlıyoruz.

Değerli Tarih Öğretmeni arkadaşlarım, verdiğiniz bilgiler kesinlikle amacı dışında kullanılmayacaktır. Vereceğiniz bilgiler ne derece sağlıklı olursa gelecekte hazırlanacak olan kitaplar da o derece amaca uygun ve kaliteli olacaktır. İlginiz için teşekkür ederim.

Tarih Öğretmeni

Mustafa ÖZGÜR

### BİRİNCİ BÖLÜM

Yaşınız:

Meslekteki Çalışma Yılıınız:

Mezun Olduğunuz Üniversite:

Mezun Olduğunuz Fakülte:

Fen Edebiyat Fakültesi ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Diğer ( )

Mezun olduğunuz bölüm: Tarih ( ) Tarih Öğretmenliği ( ) Sosyal Bilimler ( ) Diğer ( )

### İKİNCİ BÖLÜM

| SORULAR  | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|--|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1-Tarih ders kitabı kullanışlı ve sağlamdır.   | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 2-Kitabın tasarımı ilgisiz çekicidir (sayfa düzeni, renkler, görseller, baskı kalitesi).   | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 3-Kitabın genel görünümü okuma ve inceleme isteği uyandırmaktadır.   | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 4-Yazı tipi, boyutu, sayfaya düşen satır sayısı, görsellerin sayfaya yerleştirilme düzeni uygundur.  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 5-Organizasyon şemasının kitabın kullanımını hakkında öğrenciyi yol göstermektedir.  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 6-Sözleşme bölümü doğru ve yeterlidir.   | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 7-Kitapta kullanılan yazılı ve görsel materyallerin dipnotları (aktarılan bilgilerin hangi kaynaktan alındığına dair açıklama) verilmiştir.        | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 8-Kitabın yazımında kullanılan yazılı ve görsel kaynaklar kaynakçada gösterilmiştir.   | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 9-Ders kitabı farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanmasına olanak sağlar.  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 10-Ders kitabında kullanılan kaynakların sayısı ve kalitesi yeterlidir.  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 11-Ders kitabında öğrenci seviyesine uygun araştırma, inceleme ve gözlemlere yer verilmiştir.  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 12-Konular siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların birlikte verildiği bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.                           | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 13-Ders kitabı sosyal bilimlerin setaya koyduğu yeni bilgileri, araştırma sonuçlarını ve farklı bilim insanlarının bakış açılarını yansıtmaktadır. | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |
| 14- Ders kitabı milli kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırmaktadır.  | 5                      | 4           | 3          | 2            | 1                       |



|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 15-Bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16- Bilginin inşa edilebilmesi için farklı materyallerin (kartakatif, tablo, edebi ürünler vb.) geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17-Metnler ile görsel materyaller uyumludur.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18- Her ünitenin ve bölümün başında öğrenciyi motive edici, düşünmeye ve araştırmaya sevk edici unsurlara yer verilmiştir.                             | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19- Kullanılan kavramlar öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerine uygundur.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20- Öğretim hazırlanışı ve sunumu farklı öğrenme biçimlerine ve stillerine hitap etmektedir (görsel, işitsel, kinestetik vb.)                          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21-Edebi ürünler kullanılarak aşerik zenginleştirilmiştir.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22- Ders kitabı öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynakları kullanacağı etkinlikler sanarak tarihsel becerilerini geliştirmektedir.                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23- Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim basamaklarını dikkate alınmaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24- Ders kitabının üst düzey düşünme becerilerini (sebebi sonuç, eleştirel düşünme vb.) geliştirmeye katkıları vardır.                                 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25- Ders kitabının küresel bir bilim kazandırmaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26- Ders kitapları tarih biliminin diğer bilim dallarıyla ilişkilerini yansıtmaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27-Ders kitabı öğrencilerin kendi tarih anlayışlarını oluşturmalarına katkı sağlamaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28- Ders kitabındaki aşerik kronolojik olarak sunulması konuların daha rahat kavranmasına katkı sağlamaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29- Tarihsel olayları o olayları yaşayan kişilerin aktarımlarıyla sunmaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30- Ders kitabı öğrencilere karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmaktadır.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31- Ders kitabı zaman ve kronolojiyi, süreklilik ve değişimi algılamaya katkı sağlamaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32-Ders kitabı öğrencinin geçmişle ilgisini uyandırmaktadır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33- Görsel öğeler doğru, güncel ve öğretim için yararlı olabilecek nitelikte sunulmuştur.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34-Görsel öğeler, öğrencilerin bilişsel özelliklerine uygundur.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35- Görsel öğeler mesaj aktarımına katkıda bulunmaktadır.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36- Görsel öğelerin boyutları amaçla hizmet edecek ölçülerdedir.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37- Görsel materyaller fiilen göze ayar edilmiş ve numaralandırılmıştır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38- Görsel materyaller boşluk ve altı yazı vardır. Bunlar görselle tutarlıdır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 39- Kavramlar arası ilişkileri göstermek amacıyla, kavram haritaları, kavram karikatürleri ve kavram ağları kullanılmıştır.                            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40- Yazılı belgelere ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşmayı sağlayacak görsel materyaller kullanılmıştır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 41- Öğrencilerin yaşma ve kişisel özelliklerine uygun dil ve üslup yapısı kullanılmıştır.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 42- Ders kitabı imla ve dil bilgisi kuralına uygundur.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 43- Yabancı sözcükler, Türkçe okunmuşlar ile birlikte verilmiştir.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 44- Ders kitabındaki metinlerin cümle yapısı düzgün ve anlaşılmalıdır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 45- Ders kitabı öğrencilerin kelime hazinesine katkı sağlamaktadır.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 46- Ders kitabındaki sorular anlaşılmalıdır.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 47- Değerlendirme soruları öğrencilerin bilgi birikimine uygundur.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 48- Değerlendirme soruları öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya teşvik etmektedir.   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 49- Ders kitabındaki öğrencilerin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesine imkân sağlayan tekniklere yer verilmiştir.                              | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 50-Değerlendirme soruları farklı türlerden oluşmaktadır (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış, bulmaca vd.)            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 51- Üstte sorularda verilen değerlendirme soruları, ünite süresince yer alan kazanımları ölçmektedir.  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

52- Kitabın beğendiğiniz yönleri nelerdir?

53- Kitabın geliştirilmesi ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ANKET BİTMİŞTİR, KATILIMINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ.

## EK 2: İzin Belgesi



T.C.  
KIRKLARELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.7369997  
Konu : Araştırma İzni

11.04.2019

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 22/03/2019 tarihli ve 1727 sayılı yazınız.  
b) 10/04/2019 tarihli ve 7331966 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden tez aşamasında olan Mustafa ÖZGÜR'ün "10. Sınıf Tarih Ders Kitapları Hakkında Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili anket çalışmasının İlimiz Merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenlerine yönelik gönüllülük esası doğrultusunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla Nisan 2019 - Haziran 2019 tarihleri arasında uygulanması ilgi (b) Makam Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgiliye tebliğiyle söz konusu araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

Cahit AKIN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek:  
1-Müdürlük Onayı (1 sayfa)  
2-Anket Formları (Mühürlü) (2 sayfa)

Güvenli Elektronik  
İmza ile Aşılıdır  
4-04/2019  
Emine KİPER  
Meme

Adres: İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
KIRKLARELİ  
Elektronik Ad: <http://kirklareli.meb.gov.tr>  
e-posta: [izmir@kirklareli.meb.gov.tr](mailto:izmir@kirklareli.meb.gov.tr)

Bilgi için: EmineKIPER/Meme  
Tel: 0 (288) 214 10 74  
Faks: 0 (288) 214 11 27

Bu e-iletim güvenli elektronik imza ile gerçekleştirilmiştir. https://emil.meb.gov.tr adresinde ba76-2b87-3c3e-b9ce-814a kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
KIRKLARELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81588373-605.99-E.7331966  
Konu : Araştırma İzni

10.04.2019

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12/09/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.13610717 (Genelge No: 2017/25) sayılı yazısı.  
b) Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22/03/2019 tarihli ve 82006232-044-E.1727 sayılı yazıları.  
c) İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun 10/04/2019 tarihli kararı.

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden tez aşamasında olan Mustafa ÖZGÜR'ün "10. Sınıf Tarih Ders Kitapları Hakkında Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili anket çalışmasının İlimiz Merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan tarih öğretmenlerine yönelik gönüllülük esası doğrultusunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla Nisan 2019 - Haziran 2019 tarihleri arasında uygulanması hususuna, Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil YÖCEL  
Şube Müdürü

OLUR  
10.04.2019

Cahit AKIN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: Komisyon Kararı (1 sayfa)

Adres: İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
KIRKLARELİ  
Elektronik Ağ: [il@kirlareli.meb.gov.tr](mailto:il@kirlareli.meb.gov.tr)  
e-posta: [stratejigelistirme@il.meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme@il.meb.gov.tr)

Güvenli Elektronik  
İmza Akl ile Aynadır  
10.04.2019  
Emine KIPEP  
Ekipers

Bilgi için: Emine KIPEP/Müdür

Tel: 0 (288) 214 10 74  
Faks: 0 (288) 214 11 27

İla cıvığı gıvıvığı eğıvıvığı İmza İle İmzalanır. <http://evsaka.gov.tr> adresinden: 225e-140c-3bc3-e86d-6c8f koda ile teyit edilebilir.