

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ



ORTA ÖĞRETİMDE OKUTULAN TARİH DERS
KİTAPLARININ İÇERİK BAKIMINDAN YETERLİLİĞİNİN
ÖĞRETMENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

İBRAHİM YAŞA

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU

SİNOP - 2025

TEZ KABUL

İbrahim YAŞA tarafından hazırlanan “Orta Öğretimde Okutulan Tarih Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Yeterliliğinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 07.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Akif PAMUK
Marmara Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

**Üye
(Danışman)**

Doç. Dr. Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU
Sinop Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi

İmza

Üye

Pro. Dr. Dursun DİLEK
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Hüseyin Turan ARAT

.....

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İbrahim YAŞA

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTA ÖĞRETİMDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARININ İÇERİK BAKIMINDAN YETERLİLİĞİNİN ÖĞRETMENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

İBRAHİM YAŞA

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ
DANIŞMAN: DOÇ. DR. HÜSEYİN VEHBİ İMAMOĞLU

Bu araştırma, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesini ele almaktadır. Araştırmanın temel amacı, tarih ders kitaplarının içerik geçerliliğini ölçmek ve belirlenen hipotezleri test etmektir. Araştırma, belirlenen hipotezleri test etmek ve tarih ders kitaplarının içerik geçerliliğini ölçmek için kapsamlı bir metodoloji izlemiştir. Bu kapsamda, 340 öğretmen katılımıyla gerçekleştirilen araştırma iki aşamalı bir veri toplama süreci izlemiştir. İlk aşamada, Tanımlayıcı Bilgiler Formu ile öğretmenlerin demografik ve mesleki bilgileri toplanırken, ikinci aşama Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği Soru Formu ile ders kitaplarının içerik yeterliliğinin değerlendirilmesini içermiştir. Toplanan veriler, IBM SPSS 28 kullanılarak analiz edilmiş ve istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, özellikle deneyimli öğretmenlerin ders kitaplarını farklı boyutlarda değerlendirdiklerini ve ders kitaplarının içerik yeterliliğinin hizmet sürelerine göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, tarih ders kitaplarının içeriğinin sürekli olarak iyileştirilmesi ve güncellenmesi gerekliliğini vurgulamakta ve öğretmenlerin deneyimlerinin bu süreçte önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışma, tarih ders kitaplarının içerik yeterliliği konusunda önemli bulgular sunmakta ve öğretmenlerin hizmet sürelerinin değerlendirmeler üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

ANAHTAR KELİMELER: Tarih, Tarih Öğretimi, Tarih Müfredatı, Tarih Ders Kitabı, Öğretmen Görüşleri.

Ocak 2025, 112 Sayfa

ABSTRACT

CHOOSE YOUR PROGRAM

EVALUATION OF THE ADEQUACY OF HISTORY TEXTBOOKS TAUGHT IN SECONDARY EDUCATION IN TERMS OF CONTENT ACCORDING TO TEACHERS

İBRAHİM YAŞA

**SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS
DEPARTMENT OF EDUCATION OF TURKISH LANGUAGE AND
LITERATURE**

SOCIAL STUDIES EDUCATION

SUPERVISOR: DOÇ. DR. HÜSEYİN VEHBİ İMAMOĞLU

This study deals with teachers' evaluation of the content validity of history textbooks taught in secondary education institutions in Turkey. The main purpose of the study is to measure the content validity of history textbooks and test the hypotheses. The study followed a comprehensive methodology to test the hypotheses and measure the content validity of history textbooks. In this context, the research, which was conducted with the participation of 340 teachers, followed a two-stage data collection process. In the first stage, teachers' demographic and professional information was collected using the Descriptive Information Form, while the second stage involved the evaluation of the content validity of the textbooks using the Questionnaire on Content Validity of Textbooks. The collected data were analyzed using IBM SPSS 28 and evaluated with statistical methods. The findings of the study revealed that especially experienced teachers evaluated the textbooks in different dimensions and that the content adequacy of the textbooks varied according to their length of service. These findings emphasize the need for continuous improvement and updating of the content of history textbooks and show that teachers' experience plays an important role in this process. This study provides important findings on the content adequacy of history textbooks and emphasizes that teachers' length of service is determinant on their evaluations.

KEYWORDS:History, History Teaching, History Curriculum, History Textbook, Teacher Opinions.

January 2025, 112 Page

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada üzerimdeki emeklerinin kelimelerle ifade edilmeyeceği, engin bilgi ve tecrübeleriyle sürekli bana yol gösteren ve yetişmemi sağlayan çok değerli hocalarım, Sayın Prof. Dr. Dursun DİLEK ve Doç. Dr. Zeynep EREN hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisansa başladığım günden beri hem ders aşamasında hem de tez hazırlamada sürekli benimle iletişimde olan engin bilgileriyle bana yol gösteren bu yolda ilerlememi sağlayan ve benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın, Doç. Dr. Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Ülkemizin farklı bölgelerinde çalışıp bu çalışmaya katkı sunan çok değerli öğretmen arkadaşlarıma ve sabırla her daim yanımda olan ve bana destek olan eşim ve kızlarıma teşekkür ederim.



İbrahim YAŞA

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	3
2.1. Tarih ve Tarih Bilinci	3
2.1.1. Tarih kavramı	3
2.1.2. Ulus-devlet kavramı.....	4
2.1.3. Tarih bilinci.....	6
2.2. Tarihin Temel Kavramları ve Yaklaşımları	9
2.2.1. Tarihin kavramı.....	9
2.2.2. Tarih anlayışları	10
2.2.3. Tarih yazımının ve tarih öğretiminin geçmişi.....	13
2.2.4. Dünyada tarih yazımının geçmişi	14
2.2.5. Türkiye’de tarih yazımı ve tarih öğretiminin geçmişi	15
2.3. Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi.....	17
2.3.1. Ders kitabı.....	17
2.3.1.1. Ders kitaplarının ilkeleri.....	20
2.3.1.2. Ders kitaplarının genel özellikleri	21
2.3.1.3. Ders kitabının öğretmene yararları	23

2.3.1.4.	Ders kitabının öğrenciye yararları	23
2.3.1.5.	Ders kitabının veliye yararları	24
2.3.1.6.	Ders kitabı kullanmanın olumsuz yanları.....	25
2.3.2.	Ders kitaplarının tasarımı.....	26
2.3.3.	Ders kitaplarında bilimsel içerik.....	26
2.3.3.1.	Bilimsel içeriği oluşturma	28
2.3.3.2.	Bilimsel içerik ders kitabı ilişkisi	28
2.3.3.3.	Bilimsel içeriğin sunulması	29
2.3.4.	Ders kitabında fiziksel yapı ve bölümler	30
2.3.5.	Ders kitabında bulunması gereken bilgiler	31
2.3.6.	Ders kitabında ölçme değerlendirme	33
2.3.7.	Dil ve anlatım görseller kazanımların özellikleri	35
2.3.8.	Ders kitaplarında görsel düzende dikkat edilmesi gereken unsurlar	37
2.3.9.	Görsel tasarım açısından tarih ders kitapları.....	40
2.4.	Tarih Öğretimi Aracılığıyla Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler	41
2.5.	Tarih Derslerinde Dikkat Edilecek Hususlar.....	42
3.	YÖNTEM	44
3.1.	Amaç	45
3.2.	Araştırmanın Önemi.....	45
3.3.	Sınırlılıklar	45
3.4.	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	46
3.5.	Problem Cümlesi.....	46
3.6.	Araştırma Hipotezleri.....	46
3.7.	Veri Toplama Araçları	47
3.7.1.	Tanımlayıcı bilgiler formu	47
3.7.2.	Ders kitaplarının içerik yeterliliği soru formu	47
3.7.2.1.	Ders kitaplarındaki içeriğin bilimsel olarak yeterliliği.....	48

3.7.2.2.	Ders kitaplarındaki içeriğin eğitim ve öğretim programını karşılama yeterliliği	48
3.7.2.3.	Ders kitaplarındaki içeriğin dil ve anlatım yönünden yeterliliği.....	49
3.7.2.4.	Ders kitaplarındaki içeriğin görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından yeterliliği	49
3.8.	Veri Değerlendirme Süreci	51
4.	BULGULAR	52
4.1.	Tanımlayıcı Bulgular.....	52
4.2.	Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliğine Tanımlayıcı Bulgular.....	74
4.3.	Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması	74
4.4.	Tarih Ders Kitaplarının Bilimsel Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması	76
4.5.	Tarih Ders Kitaplarının Kapsam Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması	77
4.6.	Tarih Ders Kitaplarının Dil Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması	78
4.7.	Ders Kitaplarının Tasarım Uygunluğu ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması	79
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	81
	KAYNAKLAR.....	86
	EKLER	92
	Ek: 1. Öğretmen Anket Formu	92
	Ek: 2. Etik Kurulu Onayı	95
	Ek: 3. İzin Belgesi	97
	ÖZGEÇMİŞ	99

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 3.7.1 Cronbach Alpha Katsayısına İlişkin Kriterler	50
Tablo 3.7.2 Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği Soru Formunu Güvenirliliğine İlişkin Bulgular	50
Tablo 4.1.1. Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular	52
Tablo 4.1.2. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Bilimsel Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 1. İçerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmamaktadır.)	53
Tablo 4.1.3. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 2. İçerikte yer alan metinler ile görseller uyumludur.)	53
Tablo 4.1.4. Tarih Ders Kitaplarının İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3.İçerikte alana ve konunun özelliğine uygun kavram ve terimler kullanılmıştır.).....	54
Tablo 4.1.5. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Bilimsel Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 4. İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmiştir.).....	55
Tablo 4.1.6. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 1. İçerik öğretim programında yer alan tüm kazanımları karşılamaktadır.)	55
Tablo 4.1.7. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 2. İçerik kazanım açıklamalarının sınırladığı çerçevede eksiksiz olarak verilmiş olup, gereksiz ve seviye üstü ayrıntılardan kaçınılmıştır.).....	56
Tablo 4.1.8. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3. İçerik anlaşılır olarak verilmiştir.)	57
Tablo 4.1.9. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 4. İçerik, konu alanının özelliğine uygun olarak bütünsel bir yapıda verilmiştir.)	57
Tablo 4.1.10. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 5. İçerik ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygun olarak verilmiştir.)	58
Tablo 4.1.11. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 6. İçerikte olumsuz örnek olabilecek unsurlar yer almamaktadır.)	59
Tablo 4.1.12. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 7. İçeriğin dağılımı ünite ve hedeflenen süre bazında dengeli olarak verilmiştir.)	59
Tablo 4.1.12'nin Devamı	60

Tablo 4.1.13. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 8. İçerik, öğretim programlarında yer alan millî ve manevî değerlere uygun, kök değerleri yansıtır niteliktedir.).....	60
Tablo 4.1.14. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 9. İçerik eğitim ve öğretim ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.).....	61
Tablo 4.1.15. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 10. İçerik öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmasına imkân tanımaktadır.)	61
Tablo 4.1.15’in Devamı	62
Tablo 4.1.16. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 11. İçerik üst düzey bilişsel becerileri kazandırmaktadır.)	62
Tablo 4.1.17. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 12. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kazanımları tam olarak karşılamaktadır.)	63
Tablo 4.1.18. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 13. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.)	63
Tablo 4.1.18’in devamı	64
Tablo 4.1.19. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 14. Cevap anahtarları eksiksiz ve hatasızdır.)	64
Tablo 4.1.20. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 1. İçerikte, Türkçenin doğru ve özenli kullanımını yansıtır nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.).....	65
Tablo 4.1.21. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 2. İçerikte öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun bir dil kullanılmıştır.)	66
Tablo 4.1.22. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3. İçerikte alana ait özel isimlerin okunuşu ve kısaltmaların açılımı ilk geçtiği yerde verilmiştir.)	66
Tablo 4.1.23. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 4. İçerikte anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.).....	67
Tablo 4.1.24. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 5. İçerikte anlatım ilkelerine uygun bir dil kullanılmıştır.)	68

Tablo 4.1.25. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yönünden Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 6. İçerikte yer alan metinlerde kullanılan sözcük ve sözcük grupları, bağlama uygun biçimde verilmiştir.).....	68
Tablo 4.1.26. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 7. İçerikte metni oluşturan birimler (cümle, paragraf vb.) arasında anlam ve anlatım bütünlüğü sağlanmıştır.)	69
Tablo 4.1.27. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 1. Kitapta yer alan görseller, üniteyi veya konuyu temsil etmektedir).....	70
Tablo 4.1.28. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 2. İçerikte yer alan görseller anlaşılır ve nettir).....	70
Tablo 4.1.29. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3. İçerikteki tasarımsal unsurlar öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde kullanılmıştır).....	71
Tablo 4.1.30. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 4. İçerikteki görsel ve görseli oluşturan öğeler öğrenci gelişim seviyesine uygundur.)	72
Tablo 4.1.31. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 5. İçerikte yer alan görsel ve görseli oluşturan öğeler hata içermemektedir.) ...	72
Tablo 4.1.31'in Devamı	73
Tablo 4.1.32. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 6. İçerikteki yazılı unsurlar, genel tasarım ilkelerine ve Yönetmelik'te belirlenmiş ilkelere uygun olarak kullanılmıştır.)	73
Tablo 4.2.1. Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliğine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular	74
Tablo 4.3.1. Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması	75
Tablo 4.4.1. Tarih Ders Kitaplarının Bilimsel Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması	76
Tablo 4.5.1. Tarih Ders Kitaplarının Kapsam Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması	77
Tablo 4.6.1. Ders Kitaplarının Dil Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması	78
Tablo 4.7.1. Ders Kitaplarının Tasarım Uygunluğu ile Tanımlayıcı Soruları Karşılaştırması	79
Tablo 4.7.1'in Devamı	80

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

İBBS : İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK :Türk Dil Kurumu

TTK : Talim Terbiye Kurulu

YKS : Yükseköğretim Kurumları Sınavı



1. GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendiren en temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir ve bu süreçte, ders kitapları ve öğretim materyalleri, öğrenme deneyiminin merkezinde bulunmaktadır. Özellikle tarih eğitimi, öğrencilere geçmişleriyle bağ kurma, kültürel ve sosyal mirası anlama fırsatı sunarak, onların tarihsel bilinç geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu çalışmanın ana odak noktası, Türkiye'deki orta öğretim kurumlarında kullanılan tarih ders kitaplarının içerik açısından yeterliliğinin ve güncelliklerinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesidir. Tarih ders kitapları, öğrencilere tarihi olayları, süreçleri ve kavramları anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme yetisi kazandırmada kritik bir role sahip olup, bu bağlamda içeriklerinin ve öğretim metodolojilerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, Türkiye'deki tarih öğretmenlerinin perspektiflerine dayanarak, mevcut tarih ders kitaplarının içerik açısından ne derece yeterli olduğunu ve öğretim metodolojilerinin etkinliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel amacı, orta öğretimde kullanılan tarih ders kitaplarının, öğretmen görüşleri ışığında içerik yeterliliğini, pedagojik yaklaşımlarını ve tarih bilinci ile kavramsal anlayış geliştirme kapasitelerini değerlendirmektir. Ayrıca, bu kitapların günümüzün tarih eğitim ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verdiği ve öğrencilerin tarih öğrenim süreçlerine olan katkıları ele alınacaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde, araştırmanın genel çerçevesi, amaçları ve temel konuları hakkında detaylı bir giriş yapılarak, çalışmanın kapsamı belirlenmiştir. İkinci bölümde, tarih ve tarih bilinci, tarihin temel kavramları ve yaklaşımları, öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi, tarih eğitimi aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ve tarih derslerinde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerine kapsamlı bir kuramsal çerçeve ve literatür incelemesi sunulmuştur. Üçüncü bölümde, metodoloji ve yaklaşım ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Burada, araştırmanın nasıl yürütüldüğü, hangi araştırma teknikleri ve veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı açıklanarak, araştırmanın bilimsel rigorunu ve geçerliliğini destekleyen bilgiler verilmiştir.

Dördüncü bölümde, toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesi yapılarak, araştırmanın ortaya çıkardığı bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu bölüm, araştırmanın amacına ve sorularına yönelik cevapları içerir ve çalışmanın ana katkılarını oluşturur. Son olarak, beşinci bölümde çalışmanın genel sonuçları ve önerileri ele

alınmıştır. Bu bölümde, araştırmanın bulgularının özetlenmesi, bu bulguların tarih eğitimi ve ders kitapları üzerindeki etkilerinin tartışılması ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunularak, çalışma sonlandırılmıştır. Bu bölüm, çalışmanın genel değerlendirmesini ve araştırmanın eğitim alanındaki olası etkilerini vurgulamaktadır. Tarih eğitimi, öğrencilere geçmişle bağ kurma, eleştirel düşünme ve analitik yetenekler kazandırma konusunda benzersiz bir fırsat sunar. Bu nedenle, tarih ders kitaplarının içeriğinin ve öğretim metodolojisinin sürekli güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki tarih eğitiminin güncel durumunu ve gelecekteki yönlendirmeleri için önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.



2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tarih ve Tarih Bilinci

2.1.1. Tarih kavramı

Tarih kavramı, sosyal bilimlerin çatısı altında, sürekli evrilen ve gelişen bir konsept olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda, insan-toplum-çevre etkileşimlerinin karmaşık yapısını yansıtan ve doğa bilimleri ile kıyaslandığında farklı metodolojik yaklaşımlara sahip olan bir disiplin olduğu görülmektedir. (Tuna ve Budak, 2013). Doğa bilimlerinin tekrarlanabilir sonuçlara dayanan genellemelerinin aksine, sosyal bilimler ve özellikle tarih, insan davranışları üzerine yoğunlaşmakta ve bu alanda belirgin bir hâl almaktadır. Tarihin bilimsel statüsü, metodolojisi ve objektiflik özellikleri, sosyal bilimler içerisinde en çok tartışılan konular arasında yer almaktadır (Carr, 2002).

Tarih kavramının tanımına yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Collingwood, tarihi "derece derece artan olgusal bir deneyim" olarak tanımlarken (Aysevener, 2001), Toynbee tarihi, insan neslinin toplu deneyimleri olarak ifade etmektedir (Akınoğlu ve Diriöz, 2007). Carr, tarihi tarihçi ve olgular arasındaki sürekli etkileşim ve diyalog olarak görmektedir (Bozoğlu, 2008). Ariel ve Will Durant, tarihi geçmişteki olayların belgesel verileri olarak tanımlarken, Tosh "geçmişin bilimsel yöntemlerle yeniden yaratılması" olarak tanımlamıştır. Özbaran ise tarihi, "geçmişle ilgili kanıtlar ve belgeler üzerinden kurulan bir imge" olarak tanımlamıştır (Berk, 2008). Bu tanımların çeşitliliği, tarihin farklı yönlerini yansıttığını göstermektedir.

Bu bağlamda, tarih kavramının tanımı konusunda bir mutabakata varılmış genel bir tanım olmaması, tarihin çok boyutlu yapısını ortaya koymaktadır. Tarihçilerin çeşitli tanımları, bu disiplinin kapsamlı bir tanımını zorunlu kılmaktadır. Tarih kelimesinin sözlük anlamı "Bir nesnenin zamanını belirlemek" olarak basitçe ifade edilse de, sosyal bilimler bağlamında daha geniş bir tanıma sahiptir. Tarih, bir yandan bir toplumun, bir milletin veya tüm insanlığın zaman içinde yaşadığı gerçekliği, diğer yandan ise bu gerçeklik üzerine yapılan bilimsel araştırmalar ve bu araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin bütünlüğünü ifade eder (Düzgün,2021). Böylece tarih, hem "gerçeklik" hem de "yitik gerçekliğin bilgisinin arayışı" olarak iki temel tanım altında incelenebilir ve bu tanımların her biri, tarihin derinlemesine anlaşılması için önemli katkılarda bulunur.

2.1.2. Ulus-devlet kavramı

Ulus-devlet kavramı, modern devletlerin oluşum sürecinde ulusal ögelerin entegrasyonu ile şekillenen özgün bir politik yapılanma modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu model, ulusal kimliğin siyasi ve toplumsal yapı üzerindeki etkisinin, ulusun egemenliği, toplumsal birliğin ulusal temeller üzerine inşası ve ulusun coğrafi sınırları belirleme yetkisinin vurgulandığı özelliklerle karakterize edilmektedir. Bu özellikler, on dokuzuncu yüzyılda yükselen milliyetçilik ve demokratik düşüncelerin modern devlet yapısına entegre edilmesiyle gelişmiştir (Zabunoğlu, 2018). Ulus-devletler, kendi sınırları içinde yaşayan insanları kapsayan ve belirgin sınırlarla diğer devletlerden ayrılan toprak parçaları olarak tanımlanmıştır. Ulus-devletin bu yapılanmasında, ara yöneticilere veya özerk yapılanmalara başvurmadan halk üzerinde doğrudan egemenlik kurulmuş ve topraklarındaki tüm bireylere eşit idari ve kurumsal düzenlemeler sağlanmıştır (Akça, 2005).

Modern devlet yapısının evriminde, yöneticilerin yurttaşlarının görüş ve düşüncelerini daha fazla dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır. Yeni politik düzenlemelerle devlet, vatandaşlarına söz hakkı tanımış ve onların vergi mükellefi ya da potansiyel asker olarak onayını veya katılımını aramıştır. Böylece, devlet kendi toprakları üzerinde en yüce ulusal otorite olarak halkı yönetme sorumluluğunu üstlenmiştir (Hobsbawm, 2006). Rokkan, egemenliğin milli bir karakter kazanması sonucu iktidar yapısında merkezileşme olurken, toplumun kültüründe standartlaşma, hukukta ve ekonomide de bütünleşme gibi önemli değişimlerin yaşanacağına işaret etmektedir (Çeçen, 2020).

Siyaset bilimi literatüründe ulus-devlet anlayışı, Locke ve Hobbes gibi düşünürlerin çalışmalarına dayandırılmaktadır. Hobbes, insanların devlet öncesi durumunu kaotik ve düzensiz olarak betimlemiş ve toplum sözleşmesinin sonucunda oluşan devletin güçlü bir merkezi otoriteye sahip olması gerektiğini savunmuştur. Locke ise, bireylerin temel hak ve özgürlüklerini gönüllü olarak devretmeleri durumunda, devletin bu hakları kötüye kullanması halinde vatandaşların itaatsizlik hakkına sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bu yaklaşımlar, liberal demokrasiler ve otoriter devlet yapıları için temel teşkil etmiştir (Dağbaşı, 2006).

Günümüzde yaşanan politik ve sosyal dönüşümler, ulus-devletin devletlerarası ilişkilerde ve siyasi kültürdeki meşruiyetini ve işlevselliğini koruduğunu göstermektedir (Aydın, 2018). “Ulus” kavramının kökeniyle ilgili olarak, Arapça “millet” kelimesiyle bağlantılı

olduğu ve Bernard Lewis'in bu kelimenin Aramice “milla” kelimesinden türediğini, “bir kutsal kitabı kabul eden insan topluluğu”nu ifade ettiğini belirttiği görülmektedir (Lewis, 1982). Öte yandan, “ulus” kelimesi Moğolca kökenli olup, farklı etnik toplulukları tanımlamak için kullanılan “nation” kelimesine karşılık gelmektedir. Ulus-devlet modelinin oluşum süreci ve anahtar kavramların tanımlanması, çeşitli akademisyenler arasında farklılık göstermekle birlikte, genel olarak ulus-devlet ve milliyetçiliğin, insanlığın ulus-devletler dünyasında örgütlenmesi gerektiğini savunan bir doktrin olarak kabul edildiği görülmektedir (Akbaba, 2013).

Ulus-devlet ve milliyetçilik üzerine yapılan akademik çalışmalarda, bu kavramların farklı tanımlamaları ve içerikleri bulunmakta ve her disiplin, kendi temel sorunsalı çerçevesinde bu kavramları ele almaktadır. Anderson, ulusları "hayali" topluluklar olarak tanımlarken, Gellner sanayi toplumunun yarattığı değişim sonucu ulusları kültürel yapı olarak görür ve milliyetçiliği siyasal ve ulusal birimlerin örtüşmesi olarak tanımlar. Mardin, milliyetçiliği toplumların kültürel farklılıkları "fark etme" bilincinin bir sonucu olarak görür ve etnosantrik bir içerik taşıdığını belirtir. Duverger, ulus-devlet modelinin "parlamentar demokrasi" ve "güçler ayrılığı" aracılığıyla yöneticiler ve yönetilenler arasındaki ayrımın eşitlendiği bir yaşam alanı sunduğunu vurgular. Eriksen, ulus-devletin yurttaşlık kavramıyla ilişkisine dikkat çeker ve yurttaşlık bilincinin milliyetçilik aracılığıyla şekillendirildiğini ifade eder (Eriksen, 1991).

Sarıbay (1998), Batı'da gerçekleşen ulus oluşum sürecinin dört ana aşamadan geçtiğini belirtmektedir:

- Seçkin insanlar arasında ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşmenin yaşandığı devletin oluşumu;
- Toplulukların askerlik, eğitim, yeni kitle iletişim araçları aracılığıyla ulusal kimliklerinin oluştuğu aşama;
- Toplum üyelerinin siyasal sisteme daha aktif katılım gösterdiği ve siyasal partilerin önemli bir rol oynadığı siyasal yurttaşlık aşaması;
- Kamu refahının ve ulusal ekonomik politikaların geliştiği sosyal yurttaşlık aşaması (Sarıbay, 1998).

Farklı yazarlar, bu konuyu ele alırken kendi bakış açılarına göre farklı boyutlarına vurgu yapabilmektedirler. Örneğin Wallerstein (2003), ulus oluşumu konusunun ekonomik boyutuna odaklanırken, Gramsci (1986) daha çok siyasi yönünü ele almaktadır. Bu

çeşitlilik, ulus-devlet ve milliyetçilik konularının çok boyutlu yapısını gösterir. Kültür, ekonomi, siyaset ve iktidar, bu alandaki çalışmalarda sıkça karşımıza çıkan temel temalar arasındadır (Karyelioğlu, 2012).

Buna rağmen, Batı ve Doğu ülkeleri arasındaki ulus-devlet ve milliyetçilik ideolojilerindeki farklılıklara rağmen, ulus olma "standartları" genellikle Batı Avrupa'nın gelişmiş ulusları tarafından belirlenmiştir. Bu standartlar, Avrupa merkezli "insan, ahlak ve toplum" hakkındaki düşüncelere dayanmaktadır (Kılıçarslan, 2019). "Doğulu" toplumlar, bu Batı standartlarını gerçekleştirmeyi bir "ideal" olarak görmektedir. Ancak Chatterjee'ye göre, Doğu'daki ulus ve milliyetçilik, Batı'ya karşı bir tepki ve ret içerse de, aynı zamanda Batılı bir modelin taklit edilmesi anlamında da taklitçi bir nitelik taşımaktadır (Chatterjee, 1992). Bu durum, ulus-devlet ve milliyetçilik kavramlarının küresel ölçekte nasıl farklı yorumlandığını ve uygulandığını gösteren önemli bir örnektir. Bu çerçevede, ulus-devlet ve milliyetçilik üzerine yapılan çalışmaların, farklı coğrafyalardaki tarihsel, kültürel ve siyasal koşulları göz önünde bulundurarak çeşitli perspektiflerden ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.1.3. Tarih bilinci

21. yüzyıl, eğitim süreçlerinde önemli bir dönüşümün yaşandığı bir çağ olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemdeki risk ve imkânların birleşimi, bireylerin toplumlarının zamanın ruhunu anlama ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirme kapasitelerine önemli katkılarda bulunmaktadır. Çağımızın eğitim anlayışı, çok yönlü bilgi kaynaklarından yararlanarak, sorgulayan ve analitik düşünce yapısına sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Dinç, 2021). Bu hedefler, tarih bilincinin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Milli bilinç veya milli şuur, milletlerin manevi ve milli değerlerini koruma açısından büyük önem taşımaktadır. Atsız'a göre, bir milletin ordusunu veya özgürlüğünü kaybetmesi, milletin varlığını sona erdirmez; asıl önemli olan milli şuurun korunmasıdır (Bulut, 2013).

Milli bilinç, bir millet için beyin fonksiyonlarına benzer bir işlev görür (Atsız, 2018). Milli bilincin sürdürülebilirliği ise büyük ölçüde tarih bilgisi sayesinde mümkündür. Ulusların tarihi olaylara anlam atfetmek ve geçmiş ile gelecek arasındaki bağlantıları kurmak için tarihi iyi anlamaları gerekmektedir (Güngör, 2003). Geçmiş, bireylerin şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarına doğrudan cevap veremese de, geleceğe yönelik önemli ipuçları sunar (Safran, 2006). Bu bakımdan tarih, bireylerin kendilerini

tanımlamaları ve anlamlandırmaları için başvurdukları temel bir disiplindir (Timuçin, 2000). Ayrıca, bir millette milli tarih bilincinin oluşabilmesi için ortak bir tarih anlayışı ve milli benlik duygusunun geliştirilmesi gereklidir (Güngör, 2003).

Toplumların tarihe olan ilgisi gün geçtikçe artmakta; bu algıda filmler, yayınlar ve medyanın etkisi büyüktür. Ancak, tarih bilincinin toplumlara hitap edebilme kapasitesinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Tarihin ezberci bir disiplin olarak algılanması, bu zayıflığın bir nedeni olarak görülmektedir (Diriöz, 2006). Tarih bilincinin geliştirilmesi için yeni perspektifler ve yaklaşımlar geliştirilmelidir. Örneğin, Türkiye'nin kendine has kültürel, tarihi, ekonomik ve sosyolojik gerçekleri tarih eğitiminde dikkate alınarak, geçmiş, şimdiki ve geleceğe yönelik etkili bir tarih şuurunun oluşturulması bu yöndeki bir çabadır. Tarih bilinci, akademik literatürde yer alan ve genel kabul gören ortak bir tanımı olmayan bir terimdir (Hasdemir ve Elban, 2020). Her ne kadar asgari düzeyde bir ortak tanımdan bahsedilebilse de bu kavramın çeşitli yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Gadamer (2008), tarih bilincini bireysel öz-bilinç olarak ifade ederken, Tekeli tarih bilincini “Geçmiş anlamlandıran, günümüzü algılayan ve geleceğe ilişkin beklentilerle ileriye uzanan bir değişim kurgusunun farkında olmak” olarak tanımlamaktadır (Gadamer, 2008). Tekeli (2014) ayrıca, tarih şuurunun kişisel ve sosyal etkenlerden kaynaklanan iki değişkeni olduğunu vurgulamaktadır (Tekeli, 2014). Bu perspektifler, tarih bilincinin, bireylerin ve toplumların geçmiş anlamlandırma ve geleceğe yönelik vizyonlarını şekillendirme sürecinde ne kadar hayati olduğunu göstermektedir.

Ülken (2013), tarih şuurunu “Kendi varlığımızın köklerini tanımak ve bugünkü hayatımızın potansiyelini aydınlatmak” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama, tarih şuurunun toplumlar için yol gösterici bir rol oynadığını vurgular. Milletler, tarih bilinci sayesinde geçmişleriyle ilgili farkındalık kazanır ve bu farkındalıkla geleceğe daha güvenle bakarlar (Yükseler, 2019). Bu bağlamda, geçmişle tarih arasındaki farkın iyi anlaşılması gerekmektedir: Tarih, bilgi parçalarının bütünlüğüne işaret ederken, geçmişte yaşanmış olaylar ve tecrübeler bütünü olarak ele alınır. Bireyler, sağlam bir tarih şuuruna ulaşmak ve bu şuur inşa etmek için çaba gösterirler (Onat, 2013). Ancak bu süreçte, yanlış veya yanıltıcı tarih bilgilerinden kaçınmak hayati önem taşımaktadır. Yanlış tarih bilgisiyle donatılmış bireyler, istenmeyen toplumların oluşumuna katkıda bulunabilirler. Geçmişte ve günümüzde, yanlış tarih bilincinin yarattığı olumsuz sonuçlar ağır olabilmektedir (Hasdemir ve Elban, 2020).

Her millet, geçmişinin bir tezahürüdür ve geleceğine yön verirken geçmişini de beraberinde taşır. Geçmiş, günümüze yön veren bir pusula işlevi görmektedir. Tarih şuuru, toplumda bireylerin aileleri tarafından temellendirilmektedir. Modern çağda, tarih eğitiminde yeterli bilginin sağlanamadığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı bulmaları, kitap okuma alışkanlıklarının azlığı ve ailelerin güvenilir bilgi kaynaklarından yoksun oluşu bunun başlıca sebepleri arasındadır (Arseven, Dervişoğlu ve Uludağ, 2015). Bu nedenle, tarih bilinci kazandırmak için toplumun özelliklerinin iyi anlaşılması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Klasik eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek, gençlere tarih bilincini aşılama için aktif etkinliklere başvurulmalıdır. Tiyatro, sinema ve televizyon gibi sosyalleşmeye etki eden etkinlikler, gençlere tarih bilincini aktarmada etkili araçlar olarak kullanılabilir (Hasdemir ve Elban, 2020).

Uluslar, geleceklerine daha bir güvenle bakabilmek ve geleceklerine yön verebilmek için erkenden tarih bilincini kazanmalıdır (Semerci, 2002). Bu bağlamda, gençlere "vatani sevmek ve yüceltmek" şuuruyla tarih bilincinin edinilmesi sağlanmalıdır. Bu, gençlerin hem kendi tarihlerini hem de dünya tarihini anlamaları ve bu bilgileri geleceklerini şekillendirmek için kullanmalarına olanak tanıyacaktır (Arseven ve ark. 2015). Tarih bilinci, sadece geçmiş olayları ezberlemekten ibaret olmayıp, bu olayları analiz etmek, yorumlamak ve geleceğe dair dersler çıkarmak anlamına gelir.

İnsanlar, sosyal varlıklar olarak tarih bilimiyle sıkı bir şekilde ilişkilidir ve bu disiplinle beraber sosyal bilgilere de ihtiyaç duymaktadırlar (Duran ve Özen, 2020). Tarih, sosyal bilgiler derslerinin ayrılmaz bir parçası olarak, toplumların geçmişten gelen serüvenlerini ve geleceğe yönelik yönlerini aydınlatma amacını taşımaktadır. Tarih disiplini, bu görevini yerine getirirken toplumların geleceğe dönük planlar yapmasına ve sağlıklı bir bilinç kazanmalarına katkıda bulunmaktadır. Ancak tarih öğretiminde, bilincin oluşturulması sürecinde birden fazla problemle karşılaşıldığı bilinmektedir (Hali, 2014). Bu problemler, müfredat programlarından, öğretmenlerin yetkinliklerinden, ders kitaplarının içeriğinden ve eğitim-öğretim ortamlarından kaynaklanmaktadır (Safran, 2002). Modern çağın getirdiği vatandaşlık şuuru gibi konuların da geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere tarih bilinci aşıl原因arak, bireylerin geleceğini etkili bir şekilde şekillendirmeleri hedeflenmektedir (Yükseler, 2019).

Tarih, toplumsal hafıza ve kültürel kimliğin oluşumunda kilit bir rol oynar. Globalleşme ve çok kültürlülük gibi kavramlarla beraber, tarih eğitiminin ve dolayısıyla tarih bilincinin geliştirilmesi daha da önem kazanmaktadır (Yazıcı, 2013). İlköğretimde tarih dersleri, 4.

sınıftan itibaren sosyal bilgiler dersinin bir parçası olarak başlar ve 7. sınıfa kadar devam eder. 8. sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olarak öğretilir. Ortaöğretimde ise tarih, ayrı bir ders olarak müfredata dâhil edilmiştir (Sarıköse, 2011).

Sosyal bilimler alanında tarih, antropoloji, coğrafya, uluslararası ilişkiler gibi birçok disiplinle birlikte ele alınmaktadır. Bu disiplinlerin, özellikle tarihin ve coğrafyanın, sosyal bilimler içindeki yerinin ve öneminin ayrıca tartışılması gerekmektedir. Bu disiplinlerin eğitimdeki aktarılmasının önemi büyüktür (Safran, 2011). İlköğretimde sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamaları, yetenekleri doğrultusunda aktif bireyler olarak meslek edinmeleri gibi amaçları hedeflemektedir. Sosyal bilgiler, bu amaçları gerçekleştirmek için gereken disiplinlerden biri olarak görülmektedir (Hasdemir ve Elban, 2020).

Bu disiplinlerde, özellikle ders kitapları ve öğretim programlarının büyük bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Ders kitapları, eğitim programının temel taşı olarak kabul edilmekte ve konunun öğrencilere etkili bir şekilde aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ders kitapları, konuların işlenişinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin yapması gerekenlerden, dersin kalitesine kadar pek çok farklı yönüyle eğitim sürecine katkı sağlamaktadır (Büyükalın, 2003). Bu nedenle, sosyal bilimler öğretiminde, ders kitaplarının ve öğretim programlarının çağdaş, güncel ve etkili bir şekilde hazırlanması, tarih bilincinin sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında hayati bir rol oynamaktadır.

2.2. Tarihin Temel Kavramları ve Yaklaşımları

2.2.1. Tarihin kavramı

Tarih kavramı, dilimizde çeşitli dillerden geçiş yaparak evrilmiş ve derin bir kökeni bulunmaktadır. Arapça “yareah / yerah” fiilinden türetilen ve “tarih (te’rîh)” olarak dilimize geçen bu sözcük, köken olarak Akkad, Habeş ve İbrani dillerinde "kamer, zaman veya Ay'ı görmek" anlamlarına gelen “erreha / verraha” kelimesinden gelmektedir (Fayda, 2011). Batı dillerindeki "tarih" kelimesinin kökeni ise, Grekçe "istoria, istorein" sözcüklerine dayanır ve "haber alma yoluyla bilgi edinme" anlamını taşır. "Istoria" kelimesi, özellikle doğa olaylarına tanıklık edilen durumları tanımlamak için kullanılırken, insan topluluklarının yaşadığı olayları kaydederek bilgi edinme anlamında ilk kez Herodotos tarafından kullanılmıştır. Herodotos'un eserine verilen "İstorias

Apodesis" ismi, "tanık olunan ve haber alınan şeylerin anlatılması" anlamına gelir (Özlem, 2012).

Tarih, zaman içinde iki farklı anlam taşıyarak kullanılmıştır: Varlık olarak tarih (res gestae) ve bilim olarak tarih (historia rerum gestarum). Varlık olarak tarih, zaman içinde gerçekleşen olayların bütünü, yani geçmişi ve insan faaliyetlerini ifade eder. Bilim olarak tarih ise, geçmiş olayları inceleyen, bilgi birikimi ve disiplini olarak tarih bilimini kapsar. Latince, bu iki anlam "res gestae" ve "historia rerum gestarum" terimleriyle birbirinden ayrılır. Filozoflar ise tarihin her iki anlamı için de genelde "Historia" terimini kullanmaktadır (Özlem, 2012: 17).

Tarih kavramının bu çift anlamlı doğası, onun hem bir disiplin hem de bir varlık olarak algılanmasına yol açmıştır. Varlık olarak tarihin, insanlığın ortak hafızasını ve geçmişte yaşananları temsil etmesi; bilim olarak tarihin ise bu geçmişi bilimsel yöntemlerle inceleyerek, olayların neden-sonuç ilişkilerini çözümlemeye ve bu bilgileri gelecek nesillere aktarmaya yönelik bir yaklaşımı ifade etmesi, tarih biliminin çift yönlü doğasını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, tarih eğitiminin ve araştırmalarının, geçmiş olayları sadece kaydetmekten öte, onları anlamlandırarak geleceğe ışık tutmak amacını taşıdığı vurgulanabilir (Vurgun, 2021). Tarih, bu anlamda sadece geçmişi değil, aynı zamanda insanlık deneyiminin ve kültürel mirasın bir parçası olarak geleceği de şekillendiren bir disiplin olarak görülebilir.

2.2.2. Tarih anlayışları

Tarihsel süreç içerisinde, toplumsal yaşamda ve insanların düşüncelerinde meydana gelen değişimler, "geçmiş olarak tarih" anlayışının da çeşitli evrelerden geçerek evrimleştiğini göstermektedir. Tarih yazımını ele alırken, "Modern Öncesi Dönem", "Modern Dönem" ve "Postmodern Dönem" olarak üç ana dönemi ayırt etmek mümkündür (Şimşek ve Pamuk, 2011).

Modern öncesi dönemlerdeki tarih anlayışı tarih, esas olarak hikâyeci ve didaktik bir nitelik taşımaktadır. Tarih, bu dönemde bir örnekler koleksiyonu olarak işlev görmek, insanların kendi deneyimleri dışındaki tecrübeleri öğrenmelerine olanak tanıyan bir yaşam öğretmeni olarak görülmektedir (Tekeli, 2007). Modern öncesi dönemdeki tarihsel anlayış, zamansal açıdan döngüsel olarak tanımlanır. Bu anlayışta olayların zaman içindeki sırasından ziyade, deneyimlerin zenginliği ve çeşitliliği ön plana çıkar. Geçmiş,

şimdi ve gelecek arasında ayrım yapılmaz; tarih, rastlantısal olarak belirli formlara göre tekrar eden bir süreç olarak kabul edilir (Şimşek ve Pamuk, 2011). Dinin etkili olduğu bu dönemde, tarihi anlayışta çizgisel ve ardışık bir süreç olarak gören iki önemli figür vardır. Bunlardan biri, tarihi "Tanrının ilk insanı yaratmasından kıyamete kadar sürecek bir süreç" olarak gören ve böylece çizgisel bir tarih anlayışını benimseyen Hristiyan din adamı Augustinus'tur. Diğeri ise, tarihi "devletlerin tarihinin insan yaşamındaki çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık gibi ardışık dönemlerden geçtiği" şeklinde tanımlayan ve böylece tarihi olayların anlamlılığında öncelik ve sonralık boyutunun önemini vurgulayan İbn-i Haldun'dur (Tekeli, 2007).

Bu dönemde tarih, genellikle efsanevi ve alegorik anlatımlarla iç içe geçmiş, zamanın akışı ve olayların ardı şıklığından ziyade, olayların içerdiği dersler ve mesajlar ön planda tutulmuştur. Tarih anlayışı, çoğunlukla toplumsal ve dini değerlerle yoğrulmuş, bu değerlerin yansıtılması ve aktarılması amacıyla kullanılmıştır. Bu dönemdeki tarih anlatımı, olayları ve kişilikleri idealize ederek, onları toplumun ortak hafızasında simgesel figürler olarak konumlandırmıştır (Batuk,2009). Dolayısıyla, modern öncesi dönem tarih anlayışı, bugünkü tarih anlayışından oldukça farklı bir yapıya sahiptir ve tarihi, toplumların kültürel ve manevi kimliğinin inşasında önemli bir araç olarak görür. Bu dönemdeki tarih yazımı, toplumların geçmişini anlamlandırma ve geleceğe dair yol gösterici olma işlevini üstlenmiştir (Tekeli, 2007).

Aydınlanma dönemiyle birlikte ortaya çıkan modern tarih anlayışı, eski dönemlerden farklı olarak Tanrısal tarih anlayışının yerine insan merkezli bir tarih yaklaşımı getirmiştir (Sağlam, 2023). Bu yaklaşımda, tarih artık kıyametle ilgili kehanetlerden bağımsız olarak, insan iradesinin etkisi altında geleceği şekillendirme potansiyeline sahip olarak görülmektedir (Özalp, 2019). Pozitivizm anlayışının doğal bilimlerdeki başarısından esinlenerek sosyal bilimlerde de kesin bilgiye ulaşma çabası, Comte ile sosyal bilimlerin genelinde, özellikle de Ranke ile tarih disiplininde ön plana çıkmıştır. Ranke'nin geliştirdiği bilimsel ve pozitivist tarih anlayışı, ders vermek yerine tarihsel gerçeklere dayanarak nesnel tarihsel kanıtlara ulaşmayı amaçlamıştır (Fırat, 2006). Bu anlayışta, geçmiş, ibret alınacak vakaların tekrarı olmaktan çıkarak, olup bitenleri sadece anlatan, metodolojik bir bilim dalı olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Modern tarihçilik anlayışının önemli bir sonucu, tarihçilerin mekanik bir yaklaşımla gerçekliği ortaya çıkardıklarında, doğal bilimlerde olduğu gibi önce genel yasalara ulaşabilmek ve elde edilen bilgiler ışığında geleceği öngörebilecekleri savıdır. Bu

yaklaşım, tarihi, kehanetlerle değil, siyasal hesaplar ve insani kaygılarla şekillendirilebilecek bir yapı olarak tanımlar (Reyhan ve Kılıç, 2023).

Modern tarih anlayışında, olayların sadece kronolojik sıralamasına odaklanmak yerine, bu olayların sosyal, ekonomik, politik ve kültürel bağlamda analiz edilmesi önem kazanmıştır. Tarih, bu dönemde insan topluluklarının gelişimini ve değişimini anlamlandıran bir araç olarak kabul edilir. Ayrıca, tarihin metodolojik ve sistemik bir disiplin olarak gelişimi, arşiv belgeleri ve tarihsel kaynakların kritik analizine dayanan bir yaklaşımı da beraberinde getirmiştir (Yapıcı, 2006). Modern tarihçilik, bu şekilde, geçmişi yalnızca yeniden canlandırmakla kalmayıp, aynı zamanda geçmiş olayların bugünkü ve gelecekteki etkilerini de değerlendiren bir bilim dalı olarak evrilmiştir. Bu evrim, tarihin sadece geçmişi anlamak için değil, aynı zamanda insanlığın geleceğini şekillendirmek için de kullanılabileceğini göstermektedir (Sağlam, 2023).

Postmodern tarih anlayışı, Arnold Toynbee'nin "Bir Tarih İncelemesi" adlı eserinde dile getirilen düşüncelerle temellendirilmiştir. Toynbee, bu eserinde I. Dünya Savaşı'nın sonlanmasıyla modern dönemin sona erdiğini ve bunun ardından gelen dönemin postmodern dönem olarak adlandırılması gerektiğini savunmuştur. Modernizme karşı gelişen tepkilerle 1950'lerde ortaya çıkan ve 1980'lerin başlarında mimarlık, sanat, politika, eğitim ve toplum gibi alanlarda etkili olan postmodernizm, "post" ekini taşıyarak "modernizmden sonraki" ve "modernizmin ötesine geçmeye çalışan" anlamları barındırmaktadır. Postmodernizm, modernizmin sınırlarını aşma çabası ve bu sınırları eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama süreci olarak tanımlanabilir (Güler, 2018).

Modern tarih anlayışındaki "tarihi kanıtlar üzerinden nesnel bir gerçekliğe ulaşma" düşüncesini sorgulayan postmodern tarih anlayışı, tarihçinin tarih yazımındaki etkin rolünü öne çıkarmıştır. E.H. Carr'ın "Tarih, tarihçinin belgeleri yorumlayarak o dönemin tasarımı –kurgusunu- ortaya çıkarmasıdır; tarih yoktur, tarihçi vardır" şeklindeki ifadesi, postmodern tarih anlayışının tarihçi merkezli yaklaşımını vurgular (Yapıcı, 2015). Bu yaklaşım, tarihsel belgelerin objektifliğini ve tarihin siyasi bağlamda yazımını tartışmaya açarak, modern tarih yazımını eleştiren bir bakış açısı sunmuştur (Şimşek ve Pamuk, 2011).

Günümüzde de devam eden bu evrim, tarih algısını daha da derinleştirmiştir. Postmodern tarih anlayışı, tarihsel olayları farklı bakış açılarından değerlendirmeyi mümkün kılmış, böylece tarih yazımını daha çoğulcu ve kapsayıcı bir hale getirmiştir. Bu anlayış, tarihi

tek bir resmi gerçeklik olarak değil, çeşitli perspektifler ve yorumlarla zenginleştirilen bir disiplin olarak algılanmasına yol açmıştır. Ayrıca, postmodern tarih anlayışı, tarihçileri geçmişini yeniden canlandırmakla sınırlı kalmayıp, tarihsel olayları toplumsal, kültürel ve siyasal bağlamlarda inceleyerek çeşitli analizler yapmaya teşvik etmiştir (Güler, 2018). Bu yaklaşım ile tarih, geçmişini anlamının ötesinde, mevcut toplumsal ve kültürel dinamikleri anlamak ve sorgulamak için önemli bir araç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

2.2.3. Tarih yazımının ve tarih öğretiminin geçmişi

Tarih Yazımının ve Tarih Öğretiminin Geçmişi üzerine yapılan akademik çalışmalar, tarihin araştırma yöntemlerindeki çeşitliliğin yanı sıra öğretim tekniklerinin evrimini de kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Tarih disiplininin alt alanlarının genişlemesiyle birlikte, bu alanın nasıl daha etkili bir şekilde öğretilip aktarılabilirliği konusunda derinlemesine bir anlayış gelişmiştir. Özellikle yeni tarih alanlarından doğan zengin içeriğin, öğrencilere her eğitim düzeyinde sunulması ve bu içeriğin entegrasyonu için çeşitlenen yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır (Regeluth, 2013). Eğitimde Dewey'den Piaget'ye uzanan teorik çerçevede, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımının vurgulanması, "aktif tarih" öğretimi anlayışının benimsenmesine yol açmıştır. Burada, öğrencilerin öğrenme sürecine daha sorumlu ve etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak yöntemlerin uygulanması esastır. Tarihsel okuryazarlık, ikinci dil edinimi için öğrenme stratejileri ve eğitim standartlarının belirlenmesi, bu sürecin temel bileşenleri arasında yer alır (Voss ve Wiley, 1996).

Günümüzde, öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki azalma, tarih konularının soyut doğası ve standart sınavlarda tarih derslerine verilen ağırlık, tarih öğretiminin metodolojisinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler, sınıf içi etkileşimlerini daha verimli hale getirebilmek adına çeşitli metodolojileri kullanmaya yönlendirilmiş, bu doğrultuda öğretmen eğitimi programları yeniden yapılandırılmıştır (Öztürk, 2011). Tarih derslerinde hem öğretmenin etkin yöntemler kullanması hem de öğrencilerle işbirlikçi öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi, eğitim açısından büyük önem arz etmektedir. Tarih derslerinin etkinliğini artırmak için, geleneksel ders kitaplarına ek olarak çeşitli materyallerin ve öğretim araçlarının kullanımının yaygınlaşması, çağdaş tarih öğretiminin ayrılmaz bir parçası haline

gelmiştir. Bu materyaller ve nesneler, tarih öğretiminde zenginleştirici bir rol oynamakta, üniversite ve okul düzeyindeki iş birliklerini teşvik etmektedir (Aslan, 2018).

Tarih öğretiminin dünya genelinde ve özellikle Türkiye'de izlediği yol, önemli gelişmeleri içermekte ve tarih biliminin evrimi ile toplumların tarihle etkileşimi bağlamında incelendiğinde, tarih eğitiminin değişim ve gelişim süreci daha net anlaşılmaktadır. Modern ve postmodern tarih anlayışlarının tarih öğretimindeki metodoloji ve içeriğe etkisi, derslerin sadece bilgi aktarımının ötesine geçerek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedeflemesine neden olmuştur (Aktekin, 2009). Bu bağlamda, tarih öğretiminin geçmişi ve günümüzü, tarih eğitimindeki metodolojik ve içeriksel yeniliklerin sürekli bir gelişim içinde olduğunu göstermekte, bu alandaki akademik çalışmalar tarih eğitiminin geleceğine ışık tutmaktadır.

2.2.4. Dünyada tarih yazımının geçmişi

Dünya tarih yazımının geçmişi, antik çağlardan modern döneme kadar uzun ve çeşitli bir evrim süreci içermektedir. Batı tarihçiliği geleneği, Eski Yunan ve Roma İmparatorluğu dönemlerine dayanmaktadır. Herodotos ve Thukydides gibi isimler, tarihsel düşüncenin Eski Yunan'da kök saldıgını göstermektedir. Başlangıçta mitolojik öykülerle şekillenen tarih anlayışı, Herodotos ile "istoria" yani tanıklık edilen ve haber alınan olayların anlatımı şeklinde yeni bir boyut kazanmıştır (Özbaran, 2002; Merey, 2011). Thukydides ile tarih, sadece olayları kaydedip ve geleceğe aktarma işi olmaktan çıkarak, insanî ve toplumsal olayların yorumlanması ve açıklanması işlevini üstlenmiştir.

16. yüzyılda Hümanizm hareketinin yükselişi, kiliseye olan güvensizliği arttırarak tarih anlayışının Antik Çağ'a yönelmesine sebep olmuştur. Bu dönemde, Reformasyon hareketleri tarihi "Tanrının eseri" olarak yeniden tanımlarken, 17. yüzyıldan itibaren tarih, teolojik bağlamdan sıyrılarak rasyonel düşünce ve kuşkuculuğun öncülüğünde bağımsız bir disiplin olarak evrilmeye başlamıştır. Bu süreçte Aydınlanma hareketi, tarih öğretimini aristokrat aileler için özel dersler veren hocalardan alıp, 19. yüzyılda genel eğitim sistemine entegre ederek sosyalizasyon sürecinin ve ortak kimlik oluşturma bir aracı haline getirmiştir. Bu dönüşüm, tarihin toplumda nasıl algılandığını ve eğitimde nasıl işlendiğini kökten değiştirmiştir (Şimşek, 2007).

17. yüzyılda millet-devlet sistemi ve demokrasi hareketlerinin yükselişi ile birlikte tarih eğitimi, laik bir yaklaşımla okul ders programlarında yer almış ve vatanseverlik

eğitiminin tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilmiştir (Merey, 2011). Tarih, bu dönemde daha amaca yönelik, kronolojik ve pragmatik bir yaklaşımla işlenmeye başlanmıştır. Herder, Ranke, Michelet ve Crocé gibi tarihçiler, modern tarih yazımının öncüleri olarak tarihsel olayların ardışıklığını ve toplumların gelişim çizgilerini belirleme çabalarıyla tarihin önemini artırmışlardır. 19. yüzyıl, yoğun tarih çalışmaları nedeniyle "tarih yüzyılı" olarak adlandırılmış ve tarih, bilimsel bir disiplin olarak önem kazanmıştır (Mintaş, 2015).

Alman tarihçi Leopold Von Ranke, modern tarihçiliğin babası olarak kabul edilir. Ranke, tarihin doğal bilimlerden esinlenen, siyasal tarih ağırlıklı ve tek tip bir anlayışı temsil etmiştir. Ona göre, tarihçinin görevi, belgeleri objektif bir şekilde inceleyerek gerçeği ortaya koymaktır. Ranke, belgeye dayalı tarih yazımı ve tarihsel olayların kritik analizine vurgu yapmış, olayları dönemin koşulları içinde anlamlandırmanın önemini öne çıkarmıştır (İnalçık, 2010). Ancak bu dönemdeki katı metodoloji ve objektiflik arayışı, belgelerin tasnifi ve tenkidıyla sınırlı bir tarih anlayışına yol açmıştır.

19. yüzyılın sonlarında Dilthey, Croce ve Collingwood gibi tarihçiler, Ranke'nin metodolojisine eleştiriler getirmişlerdir. Bu tarihçiler, tarihi doğa bilimlerinden farklı bir bilim olarak görmüş ve Ranke'nin genellemeye dayalı yaklaşımını eleştirmişlerdir. Onlara göre, tarih doğa bilimlerinin genellemelerine ulaşamazdı; tarihin özelliği, tekil ve özel olaylara odaklanmasıdır (Fırat, 2006). 19. yüzyılda Annales Okulu, tarih yazımında sosyal ve ekonomik faktörlere dikkat çekerek farklı bir yaklaşım sunmuştur. Iggers'a göre, bu dönemde en önemli değişim, 19. yüzyılın olay merkezli anlatımından sosyal bilimlere yönelik bir tarih araştırması ve yazımına doğru olan dönüşümdür. Bu değişim, tarih yazımını bireysel yaklaşımdan toplumsal yapı ve süreçlere odaklanan bir anlayışa taşımıştır (Sönmez, 2008). 20. yüzyıl tarih yazımı, metodolojik çeşitlilik ve sosyal bilimlerle entegrasyonun arttığı, politik ve askeri olayların kronolojisinin ötesine geçerek toplumların kültürel, ekonomik ve sosyal dinamiklerini inceleyen çok boyutlu bir disiplin olarak gelişmiştir. Bu yaklaşım, tarihçilerin sadece geçmiş olayları anlamalarını değil, bu olayların toplumlar üzerindeki etkilerini ve anlamlarını değerlendirmelerini de sağlamıştır.

2.2.5. Türkiye’de tarih yazımı ve tarih öğretiminin geçmişi

Türkiye’de var olan tarih yazımı ve tarih öğretimi, Cumhuriyetin ilanıyla birlikte önemli bir dönüm noktasına ulaşarak, "Cumhuriyet Öncesi Dönem" ve "Cumhuriyet Dönemi"

olmak üzere iki ana döneme ayrılabilir. Cumhuriyet öncesi dönem, geniş bir zaman aralığını kapsamakta ve bu dönemdeki çalışmalar, özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde yoğunlaşmakta olup, Osmanlı öncesinde ise, Dede Korkut'un kahramanlık hikâyeleri ve Selçuklu dönemine ait Farsça yazılmış eserler gibi, günümüze sadece parçaları ulaşabilen tarihî kaynaklar bulunmaktadır. Osmanlı dönemi, Türk tarihçiliğinin temelini oluşturan bir evre olarak görülmektedir (Ünal, 2010).

Cumhuriyet Dönemi, 1920'li yıllardan günümüze kadar uzanan ve dünya savaşları, demokrasi hareketleri gibi siyasal ve toplumsal değişimlerin yanı sıra, teknoloji ve eğitim anlayışlarındaki gelişmelerin tarih anlayışı ve tarih öğretimini etkilediği bir dönemdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin tarih eğitimi, dünya genelindeki bu değişimlere paralel bir gelişim gösterse de ülkenin siyasi yapısındaki ideolojik tercihler tarih anlayışını ve eğitimini belirgin bir şekilde etkilemiştir (Hesapçıoğlu, 2013).

Cumhuriyetin ilk yıllarında milliyetçilik anlayışının ağırlık kazandığı, II. Dünya Savaşı sonrası dönemde ise hümanizma eğilimlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Çok partili dönemle birlikte, halkın muhafazakâr değerlerinin siyasi alanda etkisi artmış, geleneksel değerler önem kazanmıştır. Tarih eğitim programları, bu ideolojik değişimlere göre şekillenmiş, milli, evrensel ve geleneksel değerler arasında dönemsel bir sentez oluşturma çabası içinde olmuştur (Hesapçıoğlu, 2013).

Çapa (2002) tarafından belirtildiği gibi, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki tarih öğretiminde yapılan uygulamaları, 1930'lar öncesi ve sonrası olmak üzere iki farklı döneme ayrılmaktadır. Bu ayrım, dönemin siyasal ve sosyal değişimlerini yansıtmaktadır. Aslan (2012) ise, Atatürk dönemi tarih anlayışının "Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem" ve "Türk Tarih Tezi Sonrası Dönem" olarak iki farklı evreye ayrıldığını vurgulamaktadır. İnönü Dönemi ise, II. Dünya Savaşı'nın etkileri ve toplumsal değişim süreçleri ile karakterize edilen üçüncü önemli dönemdir. Demokrat Parti iktidarından sonraki süreç ise, demokratikleşme sürecinin yanı sıra, tarih anlayışındaki çeşitlenmeyi ve genişlemeyi yansıtan dördüncü dönemi oluşturmaktadır.

Tarih anlayışları ve devletlerin siyasal yaşamları arasındaki ilişki dikkate alındığında, yönetici kesimlerin, kendi siyasi vizyonları ve ideolojik yaklaşımları doğrultusunda belirli bir tarih anlayışını benimseyip destekledikleri görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin siyasi ve sosyal yapısı incelendiğinde, Osmanlı'nın klasik döneminden sonra Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleri gibi ardışık iki önemli değişim döneminin yaşandığı

görülmektedir. II. Meşrutiyet dönemi, Osmanlı tarih yazımında modernleşme ve Batılılaşma süreçlerinin etkilerini yansıtan bir dönem olarak ön plana çıkmıştır (Vurgun, 2021). Bu dönemler, Türkiye'nin tarih anlayışının ve tarih yazımının şekillenmesinde önemli rol oynamış, bu dönemlerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, Türkiye tarih anlayışının gelişim sürecini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

2.3. Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi

2.3.1. Ders kitabı

Son yıllarda, eğitim alanında gerçekleşen önemli gelişmelere rağmen, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranış ve bilgilerin etkin bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla çeşitli öğretim materyallerinin kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Bu materyaller arasında, önemli bir ders materyali olan ders kitapları, özellikle hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından temel ve vazgeçilmez öğretim araçları olarak ön plana çıkmaktadır. Tosun, Doğan ve Korkmaz (2001) ile Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş'un (2001) yaptıkları araştırmalar, eğitim ve öğretimde istendik sonuçlara ulaşabilmek için öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları gibi temel unsurların yanında, bu unsurlar arasındaki etkileşimi sağlamada ders kitaplarının kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Ders Kitapları Yönetmeliği, ders kitabını, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmış basılı eserler olarak tanımlar. Ders kitaplarının, detaylı bilgi sunumu, bilgiler arasındaki ilişkileri açıklayabilme, öğrenmeyi kolaylaştırıcı alıştırmalar, çalışma soruları ve pratik deneyler sunma gibi özellikleri, onları diğer eğitim materyallerinden ayıran önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Şahin ve Turanlı, 2005). Ayrıca, yüzyıllardır eğitimcilere ve öğrencilere rehberlik eden ders kitapları, pek çok ülkede eğitim sektörünün bir simgesi haline gelmiştir (Şimşek, 2001).

Kullanım kolaylığı, her öğrencinin erişebilirliği, bilgileri doğrudan ve açık bir şekilde sunabilme, her an başvurulabilme ve sözel öğretimin boşluklarını doldurma gibi özellikleriyle, ders kitapları, özellikle okullarda öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Kılıç ve diğerleri, 2003). Tosun ve diğerlerinin (2001: 19) belirttiği gibi, sınıf ortamında en sık başvurulanan öğretim materyali ders kitaplarıdır. Oğuzkan (1993), ders kitabını, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaya koymuş olduğu belirli

kriterler çerçevesinde ele alınıp incelendikten sonra, belirlenen okul türü, ilgili sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilerin temel kaynak olarak kullanabilecekleri kitap olarak tanımlar. Güneş ve diğerleri (2003) ise, ders kitaplarını, bir dersin içeriğini zenginleştiren, eğitim sürecinin gelişimine katkı sağlayan ve bilgi ile uygulamaların yaşama dönük açılımlarında rol oynayan temel araçlar olarak ifade etmektedirler. Küçükahmet (2003) tarafından yapılan tanımlamaya göre ise ders kitapları, ilgili dersin konularına ait bilgileri sıralı ve doğru bir şekilde sunarak, öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerini teşvik eden önemli eğitim araçları olarak göstermektedir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, eğitim ve öğrenme etkinliklerinde öğretmenlere ve öğrencilere ciddi faydalar sunmakla kalmaz, aynı zamanda bu süreçte rehberlik eder (Karaca Gün, 2009). Tosunoğlu ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmalara göre, ders kitapları, öğretim etkinliklerinin planlanmasından sınıf içi uygulamalara kadar, eğitim-öğretim sürecinin hemen hemen her aşamasında kullanılan temel ders materyalidir. Bu, ders kitaplarını diğer öğretim araç-gereçlerinden ayıran en belirgin özelliğidir (Karaca Gün, 2009).

Ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde çok yönlü roller üstlenmektedirler. Öğretmenler için bir sunum materyali, alıştırma ve etkinlik kaynağı, rehber bir plan olma özellikleri taşırlar; öğrenciler için ise bireysel öğrenmeyi kolaylaştıran temel bir kaynak görevi görürler. Özellikle az deneyimli öğretmenler için, ders kitapları büyük bir destek ve yol gösterici olabilmektedir. Kitaplar, öğretmenin dersi daha etkin ve sistematik bir şekilde sunmasına olanak tanır (Karaca Gün, 2009).

İyi hazırlanmış bir ders kitabı, dersi okutan öğretmene yeni öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin de kullanma fırsatı vererek ve bu konuda öğretmene büyük bir kolaylık sunan bir doküman oluşturur. Böylece, öğretmenin daha etkili ve verimli öğretme becerileri kazanmasına yardımcı olur (Kılıç ve diğerleri, 2003). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler üzerinde ders kitaplarının etkisi büyüktür. Ders kitapları, dersin okutulduğu sınıf için programlanmış olan ders içeriğini sıralı ve düzenli bir şekilde sunarak, içeriğin eksiksiz ve aşamalı bir biçimde öğrencilere aktarılmasını sağlar. Ayrıca, öğrencilere verilecek ödevlerin belirlenmesi ve sunulmasında da önemli bir rol oynarlar (Işık, 2008). Bu özellikler, özellikle deneyimsiz öğretmenler için ders kitaplarının eğitim sürecindeki kritik önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, ders kitaplarının nitelikli ve güncel bilgilerle hazırlanması, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen bir faktör olarak kabul edilmektedir.

Sınıf içinde sıklıkla kullanılan çeşitli geleneksel ve modern öğretim araçları arasında, ders kitaplarının yeri hala çok önemlidir. Araştırmalar, öğretmenlerin çoğu etkinliği ders kitabı

üzerinden başlatıp devam ettirdiğini göstermektedir. Ders kitaplarının bu denli önemli bir yere sahip olmasının faydaları arasında, öğretmenin belleğini tazelemesi, derse hazırlıklı girmesi, kendine güven duymasını sağlaması ve özellikle yeni başlayanlar için iyi bir yardımcı olması yer alır. Ceyhan ve Yiğit'e (2004) göre, ders kitabı öğretmene şu faydaları sağlar:

- Öğretmenin hafızasını yenilemesi, derse daha hazırlıklı girmesi ve kendine güven olan duygusunun gelişmesine yardımcı olur.
- Özellikle yeni başlayan öğretmenler için iyi bir yardımcıdır.
- Ders kitaplarında yer alan ödev konuları ve araştırma soruları ile dersin zenginleştirilmesini sağlar.
- Öğretim uygulamalarında öğretmenin temel yardımcısıdır ve dersi daha sistematik anlatmasına olanak tanır.

Ders kitapları, öğrenciler için de birçok avantaja sahiptir. Küçükahmet (2003) bu avantajları şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmenin sözlü dersini tamamlar ve eksikliklerini giderir.
- Öğrenilen bilgilerin tekrar gözden geçirilmesini sağlar.
- Öğrencinin aktif düşünmesini ve sorumluluk hissetmesini teşvik eder.
- Farklı soru tipleri ve çözüm yolları sunarak öğrenciyi zorlar.
- Öğrencinin derse gelmeden önceden hazırlık yapmasını sağlayarak, öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesini geliştirir.

Ancak, ders kitaplarının sınıfta bu kadar önemli bir yere sahip olmasının dezavantajları da bulunmaktadır. Ceyhan ve diğerleri (2004) bu dezavantajları “ders kitapları dikkatli bir şekilde seçilip etkili bir şekilde kullanıldığında yararlı olabilir, fakat tüm sınıf etkinliklerinin merkezine yerleştirildiğinde, sınıf içi etkinliklere tekdüzelik getirebilir” şeklinde açıklamaktadır. Ders kitaplarının kendilerinden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye'nin coğrafi, toplumsal, kültürel ve ekonomik açıdan farklılık gösteren bölgelerinde tek tip ders kitaplarının kullanılması, bölgesel özellikler ve öğrencilerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremeyebilir. Aynı zamanda, farklı türde liselerde (genel, Anadolu, Fen) aynı ders kitaplarının kullanılması, öğrencilerin ilgi alanları ve zihinsel gelişim düzeylerinin farklı olabileceğini göz ardı eder. Thornbury (2008) tarafından belirtilen gibi, farklı düzeydeki okullarda ve sınıflarda kullanılan tek tip ders kitapları, öğrencilerin motivasyonu açısından farklı sonuçlar doğurabilir. Bu

bağlamda, ders kitaplarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve koşullarına uygun şekilde hazırlanması, eğitimin etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır (Karaca Gün, 2009).

2.3.1.1. Ders kitaplarının ilkeleri

Ders kitaplarının etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilmesi için uzmanlar tarafından belirlenen ilke ve kurallara uygun olması zorunludur. Gray, Staiger, Bamberger ve diğer uzmanlar tarafından yapılan çeşitli araştırmalar, bu ilkeleri ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik ders kitapları için belirlemiştir (Güneş, 2022). Bu ilkeler, genel ve özel ilkeler olmak üzere iki ana grupta toplanabilir ve öğretim materyallerinin tasarımında bu ilkelere uyulması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ders kitaplarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacaktır.

Genel İlkeler aşağıdaki gibidir:

- Sürükleyicilik: Ders kitabındaki bilgiler aşamalı ve düzenli bir şekilde sıralanmalı, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıracak alıştırmalar ve tekrarlar içermelidir. Öğrencilerin ilgisini çekerek, onları öğrenmeye teşvik etmelidir.
- Anlaşılabilirlik: Ders kitabındaki bilgiler, öğrencilerin anlama düzeylerine uygun olmalı ve onların ilgisini çekecek ve anlayabileceği düzeyde olmalıdır.
- Çekicilik: Ders kitabı, eğitim uzmanları tarafından belirlenen ilke ve tekniklerine uygun olarak hazırlanmalı, metinler ve basım yönüyle öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanmalıdır (Güneş, 2022).

Özel İlkeler ise şu şekilde açıklanabilir:

- Dil bilgisi açısından: Ders kitabında yer alan metinler, paragraflar, cümleler ve kelimelerin uzunluğu, öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
- Eğitim açısından ilkeler: Ders kitaplarının içerik seçiminde, bilgilerin sunumunda, yapılan tekrarlarda, öğretim yöntem ve teknikleri dikkate alınmalı ve verilen mesajların eğitici özellikte olmaları dikkate alınmalıdır.
- Sosyolojik açıdan ilkeler: Ders kitabı, öğrencilerin içinde yaşadığı toplumun sosyolojik özelliklerini ve deneyimlerini yansıtmalıdır; okul yaşamı, oyun, aile ve çevresel roller gibi konuları içermelidir.

- Basım açısından ilkeler: Ders kitabının renkli olarak basılması, öğrenciler, açısından çekici ve kolay taşınabilir olmalı, sayfa tasarımı kitabı kullanan öğrencinin anlama ve görme yetilerine uygun olmalıdır. Harflerin büyüklüğü, öğrencilerin kitabı rahatlıkla okuyabileceği düzeyde olmalı, kâğıt kalitesi öğrencilerin kitabı kullanım açısından dayanıklı ve ışığı emen türden olmalıdır. Kitabın ciltlenmesi, kolay açılabilir ve açıldığında hemen kapanmayacak şekilde tasarlanmalıdır (Güneş, 2022).

Bu ilkelerin dikkate alınması, ders kitaplarının öğrenciler üzerindeki eğitim etkinliğini artırarak, öğrenme sürecini daha verimli ve anlamlı kılacaktır. Öğretim materyallerinin tasarımında bu ilkelere uyulması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ders kitaplarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacaktır.

2.3.1.2. Ders kitaplarının genel özellikleri

Ders kitabı, öğrencilere yönelik özel olarak hazırlanmış bir eğitim aracıdır ve eğitim-öğretim sürecinde merkezi bir role sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği eğitim programlarına göre tasarlanan bu kitaplar, içerik, görünüm, format, kalınlık, basım kalitesi ve kâğıt türü gibi özellikler açısından, günlük kullanım için seçilen kitaplardan ayrılır. Ders kitaplarının kullanımı, öğrencilere ders vermek amacıyla sınıf ortamında öğretmenler tarafından kullanılmakta ve belirli bir yaş grubu ile öğrenim alanına yönelik olmaktadır (Maden, 2021).

Richaudeau'nun iyi bir ders kitabında bulunması gereken ana özellikleri, dört temel başlıkta topladığı bilinmektedir: bilginin değeri, uygunluğu, sunumu ve eğitime uygunluk (Muradoğlu ve Işık, 2019). Bu başlıklar detaylandırıldığında;

- Bilginin Değeri: Ders kitaplarına dâhil edilecek bilgiler, bilimsel değere sahip olmalı, güncel ve doğruluğu kanıtlanmış olmalıdır. Ders kitaplarında yer alan bilgiler, araştırma, inceleme, deney ve gözlem gibi bilimsel yöntem ve teknikler sonucunda elde edilen doğru bilgilerden oluşmalıdır.
- Bilginin Uygunluğu: Ders kitaplarındaki bilgiler, ülkenin eğitim politikalarına, ideolojik yapısına, kültürel değerlerine ve öğrencilerin içinde bulundukları sosyal çevreye uygun olmalı, aynı zamanda öğrencilerin yaş, gelişim düzeyi ve öğrenme ihtiyaçlarına uyumlu olmalıdır.

- Bilginin Sunumu: Ders kitaplarında bilgi sunumu, tablo, grafik, şekil, dizin gibi görsel araçların yanı sıra özetleme, hatırlatma kolaylıkları ile desteklenmeli, dil bilgisi ve yazım kurallarına özen gösterilerek yapılmalıdır. Ayrıca, bilgilerin öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilir ve ilgi çekici bir şekilde sunulması önemlidir.
- Eğitime Uygunluk: Okutulacak ders kitapları, eğitim teorilerine, yaklaşımlarına, herkesçe kabul görmüş yöntem ve teknikleri ile eğitim-öğretim programları açısından da uygun olarak tasarlanmalıdır. Eğitim yönünden uygunluk iki farklı açıdan ele alınır: dış uygunluk ve iç uygunluk. Dış uygunluk, kitabın öğretmen ve öğrenci düzeyine, eğitim teorilerine, yöntem ve tekniklerine uyumunu ifade ederken; iç uygunluk, kitaptaki bölüm ve ünite sıralamaları, ölçme değerlendirme etkinlikleri, alıştırma ve okuma parçalarının sunum şekli gibi unsurları kapsamaktadır (Muradoğlu ve Işık, 2019).

Çeşitli bilim dalları için hazırlanan ders kitaplarının, yukarıda belirtilen özelliklere uygun olması gerekmektedir. Bu özellikler, dil, matematik, sosyal ve fen bilimleri gibi çeşitli alanlarda oldukça önemlidir. Zira bu tür ders kitapları, sınıf içi öğretim-öğrenim sürecinde hem öğretmenin hem de öğrencinin işini kolaylaştırmakta, öğretmene rehberlik etmekte ve eğitim sürecinin akışını yönlendirmekte büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarının hazırlanış sürecinde, öğretim stratejilerinin etkili bir şekilde belirlenmesi ve öğretmenin kullanımına uygun biçimde tasarlanması gerekmektedir (Güneş, 2022). Ayrıca, uygulamada karşılaşılan bazı ders kitaplarında, öğretmenler için kılavuz ders kitabı, öğrenciler için ders kitabı ve alıştırma kitabı olmak üzere üçlü bir set olarak hazırlanmaktadır. Bu setler, öğretim-öğrenim sürecine katkı sağlamakta ve öğrencilerin bilgiyi daha etkili şekilde özümsemelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmen kılavuzu, dersin işleniş sırasında öğretmenlere metodolojik destek sağlamakta, öğrenci kitabı temel bilgileri ve konu anlatımlarını içermekte, alıştırma kitabı ise öğrencilerin edindikleri bilgileri pekiştirmeleri için pratik uygulamalar sunmaktadır (Göçer, 2008).

Bu üçlü setlerin kullanımı, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun materyallerle çalışmalarını sağlar ve öğretmenlere, dersin çeşitli yönlerini daha kapsamlı bir şekilde ele alma imkânı tanır. Ayrıca, bu setler eğitimde bütüncül bir yaklaşımı destekleyerek, öğrencinin konuyu sadece anlamasını değil, aynı zamanda uygulamasını ve yaşamına

entegre etmesini de kolaylaştırır. Dolayısıyla, bu tür ders kitapları setlerinin hazırlanması, eğitim-öğretim sürecinin etkinliğini ve verimliliğini artıran önemli bir faktördür.

2.3.1.3. Ders kitabının öğretmene yararları

Ders kitabı, öğretmenler için birçok açıdan faydalı bir araçtır. Öğretmenler, ders kitabını kullanarak öğrencilerle daha etkili bir iletişim ve etkileşim kurarlar. Ders kitabı, dersin işleniş aşamasında öğretmene bir rehber olarak hizmet eder. Kitapta yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasıyla, öğretmene ders içinde öğrenmenin seviyesi açısından dönüt sağlarken, ders kitaplarındaki şekiller, haritalar ve benzeri bölümler ise dersin daha etkili bir şekilde işlenmesine katkı sunar. Ders kitaplarındaki araştırma bölümleri ise, öğretmenin öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca, ders kitabının ölçme ve değerlendirme bölümleri, öğretmenlere öğrencilerinin başarısını daha objektif bir şekilde değerlendirme olanağı sunar ve ders süresinin etkin kullanılmasına yardımcı olur (Göçer, 2008).

Ders kitabının sağladığı yararlar arasında, öğretmenin kendi materyalini geliştirip hazırlamasında rehberlik etmesi de bulunmaktadır. Bu durum, dersin eksiksiz ve kapsamlı bir şekilde işlenmesine katkı sağlar. Branş öğretmenleri açısından ders kitapları, öğretmenin, farklı şubelerde okuttuğu aynı programı tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır. Ders kitaplarının sağladığı bu standartlar, eğitimin kalitesinin artmasına ve öğrencilerin farklı sınıflar arasında tutarlı bir öğrenim deneyimi yaşamasına olanak tanır (Bağcı, 2015).

Ders kitaplarının, öğretmenin planlama sürecinde ve ders içeriğinin hazırlanmasında zaman tasarrufu sağlaması da önemli bir yarardır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını destekleyen, dersin hedeflerine uygun içeriği ve pedagojik yaklaşımları sunarak öğretmenin iş yükünü azaltır. Öğretmenler, ders kitaplarını öğretim stratejilerinin temel bir parçası olarak kullanarak, öğrenme sürecinin etkinliğini ve verimliliğini artırabilirler (Çelik, 2020). Bu, öğrencilerin dersten aldıkları verimi artırarak, eğitim-öğretim sürecinin genel kalitesine olumlu katkılar sağlar.

2.3.1.4. Ders kitabının öğrenciye yararları

Ders kitapları, öğrencilere sunduğu bilgiler ve kazandırdığı becerilerle eğitim sürecinde hayati bir rol oynar. Bu kitaplar, öğrencilere yaşam boyu kullanabilecekleri beceriler

kazandırırken, aynı zamanda farklı alanlarda derin ve kapsamlı bilgiler sunar. Ders kitapları, bilgi yönüyle öğrencilere model oluşturur, düşünce sistemlerinin gelişimini destekler ve bireysel öğrenme fırsatları sağlar. Ayrıca, öğrencileri sürekli yazı yazma sorumluluğundan kurtarır, öğrenciler için güvenilir bilgi kaynakları olarak hizmet verir ve unutmayı engelleyerek öğrencileri araştırma ve incelemeye teşvik eder (Hayta ve ark., 2003).

Ders kitaplarının öğrenciye sunduğu faydalar, öğrencilerin öğretmenlerden yeterli yardım alamadığında, öğrenciye kendi başına öğrenme fırsatı sağlaması, öğrenciye tekrar yapma imkânı vermesi ve çeşitli araç-gereçleri bulundurarak öğrenci-öğrenci etkileşimine katkıda bulunması şeklinde genişler (Kılıç ve Seven, 2004). Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecinde bağımsızlığını artırır ve öğrenme motivasyonunu güçlendirir. Öğrencilerin ders kitaplarından edindikleri bilgiler, öğrenme süreçlerinde yol gösterici ve destekleyici bir rol oynar. Bu kitaplar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, ders kitapları, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında öğrenme süreçlerini destekleyerek, genel akademik başarılarını ve bilgi seviyelerini yükseltmeye yardımcı olur (Çelik, 2020). Bu şekilde, ders kitapları, öğrencilerin eğitim sürecinde önemli bir dayanak noktası ve kaynak olarak hizmet eder.

2.3.1.5. Ders kitabının veliye yararları

Ders kitapları, öğrencilerin eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığı gibi, veliler için de birçok yarar sağlar. Çocuklarının eğitim-öğretim sürecine daha etkin bir şekilde katılımını isteyen velilere, ders kitapları kritik bilgiler ve rehberlik sunar. Veliler, ders kitaplarının yardımıyla çocuklarının okuldaki eğitim-öğretim sürecini daha yakından takip edebilir, okulda kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olur. Bu durum, velinin evde çocuğuna daha etkili bir şekilde destek olmasını sağlar ve çocuğunun eğitim-öğretim durumunu daha iyi kontrol etme imkânı verir (Hayta ve ark., 2003).

Ders kitaplarının içeriği, velilere çocuklarının hangi konular üzerinde çalıştığını, hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini ve hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunu gösterir. Böylece, veliler çocuklarının akademik gelişimine doğrudan katkıda bulunabilirler. Ayrıca, ders kitapları sayesinde veliler, okul müfredatının ve öğretim programının temel unsurlarını anlayarak, çocuklarının eğitimiyle ilgili bilinçli kararlar alabilir ve onların

öğrenme süreçlerine yönelik doğru yönlendirmeler yapabilirler. Ders kitaplarının sağladığı bu bilgiler, velilerin çocuklarının eğitime daha aktif bir şekilde dahil olmalarını sağlayarak, eğitim-öğretim sürecinin daha verimli ve etkili olmasına katkıda bulunur (Çelik, 2020). Velilerin ders kitapları hakkında bilgi sahibi olmaları, evde gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin kalitesini artırır ve çocukların okulda edindikleri bilgileri pekiştirmelerine yardımcı olur. Bu durum, öğrenci başarısının artmasına ve eğitim-öğretim süreçlerinin daha sağlıklı işlemesine katkı sağlar.

2.3.1.6. Ders kitabı kullanmanın olumsuz yanları

Ders kitaplarının kullanımı, eğitim-öğretim sürecinde bazı olumsuz yanları da beraberinde getirebilir. Öğrencilerin yalnızca tek bir ders kitabına odaklanması, öğrenme sürecinin tek yönlü ve sınırlı olmasına neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin farklı bakış açıları ve düşünme biçimleri geliştirmelerine engel teşkil edebilir. Ayrıca, farklı kitaplar kullanmamanın öğrenciler arasında ortak etkinliklerin yapılmasını engelleyebileceği düşünülebilir. Eğer ders kitabı tek bilgi kaynağı olarak kullanılırsa, bu durum öğrencilerin daha geniş ve derinlemesine bilgilenmelerini engelleyebilir (Hayta ve ark., 2003).

Ders kitapları bazı durumlarda öğretmenin ders içi performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmen, "nasıl olsa kitap var" düşüncesiyle dersi yeterli düzeyde işlemeyebilir ve bu da öğrencilerin öğrenim sürecini olumsuz etkileyebilir (Kılıç ve Seven, 2004). Ayrıca, ders kitabındaki konuların basit veya monoton şekilde hazırlanmış olması, öğrencilerin öğrenmeye karşı olan motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması durumunda, öğrencilerin kitaptan yararlanmaları sınırlanmış olur.

Bu olumsuz yönler, öğrencilerin pasif bir öğrenme sürecine itilmesine ve ezbercilik gibi istenmeyen öğrenme yaklaşımlarına yönelmelerine yol açabilir. Dolayısıyla, ders kitaplarının kullanımı, öğretim sürecinin bir parçası olarak kalmalı ve öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini ve eleştirel analiz yeteneklerini geliştirecek diğer materyallerle desteklenmelidir. Öğretmenler, ders kitaplarını bir rehber olarak kullanmalı, ancak öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde keşfetmelerine ve uygulamalarına olanak tanıyan etkileşimli ve yenilikçi öğretim yöntemlerine de yer vermeli, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif roller almasını teşvik etmelidirler.

2.3.2. Ders kitaplarının tasarımı

Ders kitaplarının tasarımı ve hazırlanması, çok disiplinli bir ekip çalışması gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte, konu alanı uzmanları ve program geliştirme uzmanları başta olmak üzere, eğitim psikologları, görsel ve biçimsel tasarımcılar, dil bilimciler gibi çeşitli alanlardan uzmanların yer alması esastır. Kitap hazırlama sürecinin, bu farklı disiplinlerden gelen uzmanların bilgi ve becerilerini birleştiren bir ekip işi olması, kitabın kapsamlılığını ve niteliğini artırır (Şahin, 2012).

Eğitim-öğretim materyalleri arasında büyük bir öneme sahip olan ders kitapları, eğitim paketi olarak tasarlanmalıdır. Bu paketin içerisinde, öğretmen kılavuz kitabının yanı sıra çeşitli öğretim araçları da yer almalıdır. Bu araçlar arasında ders araçları kutusu içerisinde, CD'ler, testler, video kasetler, haritalar, grafikler ve afişler gibi materyaller bulunabilir (Hayta ve ark., 2003). Bu materyaller, öğretim sürecini zenginleştirerek öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun içeriklerle karşılaşmalarını sağlar.

Ayrıca, ders kitaplarının tasarım sürecinde öğrencilerin yaş grupları, ilgi alanları ve öğrenme gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Kitabın içeriği ve görsel tasarımı, öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları motive edecek şekilde hazırlanmalıdır. Kitapların dil ve anlatım biçimi, öğrencilerin anlama düzeylerine uygun olmalı ve onların kavrama yeteneklerini destekleyecek şekilde olmalıdır (Şahin, 2012). Bu bütüncül yaklaşım, ders kitaplarının öğretim sürecindeki etkinliğini artırarak, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlar.

2.3.3. Ders kitaplarında bilimsel içerik

Ders kitaplarında sunulan bilimsel içerik, öğrenme sürecinin temel taşlarından biridir ve bu içeriğin düzenlenmesi, karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Demircioğlu, 2013). Sönmez'e (1994) göre, ders kitabının içeriği, ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak biçimde düzenlenmesi anlamına gelir. Bu içerik, bireylerin hangi bilgilerle ve nasıl organize edilerek belirli davranışları kazanacağını belirler. Var olan bilgiler, çeşitli şekillerde düzenlenip, belli başlıklar altında toplanır ve bu başlıklar, ünite ve konular olarak düzenlenir. Böylece, belirlenen hedeflere ulaşılır (Kılıç ve ark. 2003). Yaşar (2005) ders kitaplarının, ilgili dersin programıyla örtüşmesi gerektiğini ve bu programın kazanımlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasına elverişli olması gerektiğini belirtir.

Hanusova (2008) iyi bir ders kitabında öğrencilerin öğrendiği bilgileri tekrar etmeleri ve öğrendiklerini pekiştirme amacıyla kullanılan tekniklerin ve materyallerin bireysel öğrenmeye imkân vermesi, öğrenciye alıştırmalar için yeterli ipuçlarının sunulmasının büyük önem taşıdığını vurgular. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler ve bilimsel bulguların sürekli değişimi, ders kitaplarının içeriğinin sık sık güncellenmesini zorunlu kılar (Karaca Gün, 2009). Ceyhan ve diğerleri (2004) ders kitaplarının yeni ve güncel bilgileri içermesi gerektiğini belirtirken, Kete ve Acar (2007) ders kitaplarının görsel öğrencilerin kolay öğrenmelerine etkisi yüksek olmalı ayrıca öğrenciler açısından ilgi çekici ve okuma isteği uyandıran bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca, ders kitaplarındaki konuların güncel olması ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlatılması önemlidir.

Bu durum, öğrencilerin bilgileri daha iyi anlamalarını ve onları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini sağlar. Ders kitaplarının içeriğinin güncel olması, öğrencilerin dünya hakkındaki bilgilerinin güncel ve doğru olmasını sağlar ve onları sürekli değişen bir dünyada bilinçli ve etkin bireyler olarak yetiştirmeye katkıda bulunur. Öğretim materyallerinin bu şekilde tasarlanması, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde keşfetmelerini ve uygulamalarını teşvik eder, böylece öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve eğitim kalitesini artırır (Karaca Gün, 2009).

Ders kitaplarının içeriği, öğrencilerin eğitim sürecindeki başarılarına doğrudan etki eder. Bu nedenle, içerik seçiminde belirli kriterlere dikkat edilmesi gereklidir. Okan (1983) ise, ders kitaplarının içeriğinin belirli özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir: Kitaplar programa uygun olmalı, konular açık ve net bir şekilde anlatılmalı, bilimsel düşünme yöntemine uygun ve mantıklı bir sıra izlemeli, öğrenci düzeyine uygun ve anlaşılır olmalı, noktalama ve imla işaretleri kullanımı açısından hatasız olmalıdır (Karaca Gün, 2009). Ders kitaplarında, konuların işleniş sırasında anlamayı kolaylaştırmak ve kalıcı kılmak için çeşitli örneklerin verilmesi önemlidir. Verilen örnekler, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun olmalı, günlük hayattan seçilmeli ve içerikteki bilgiler, kazanımlar ve hedef davranışlarla tutarlı olmalıdır (Tosun ve ark., 2001). Bu örnekler, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerini sağlar, böylece öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hale getirir. Ders kitaplarının tasarımı ve içeriği, öğrencilerin akademik başarılarına ve eğitim sürecine olumlu katkıda bulunacak şekilde düzenlenmelidir.

2.3.3.1. Bilimsel içeriği oluşturma

Bilimsel içerik oluşturma süreci, bilimin doğası ve evrimiyle yakından ilintilidir. Bilim, hem geçmişteki hem de günümüzdeki somut ve soyut gerçekliklerle ilgilenir ve bu gerçeklikler, sürekli bir değişim ve gelişim sürecindedir. Geçerliliği kanıtlanmış bilgiler, bilimsel gerçekler olarak kabul edilir ve bu bilgiler, bilimsel yöntemler sonucunda elde edilir. Elde edilen bilginin bilimsel bir bilgi olup olmadığı, özellikle işlenen bilimin ilgi alanına dâhil olup olmadığı, kanıtlanabilir olması ve bu bilginin bilimsel süreçler sonucunda elde edilmiş olmasına bakılarak belirlenir. Ancak, bilimsel bilgilerin mutlak bir doğru bilgi olarak kabul edilmesi, bilimsel gelişmenin önünü tıkar ve bilimi dogmatik bir yapıya dönüştürür. Bu sebeple, bilimsel bilgilerin sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi ve gelişmelere açık olması gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2004).

Bu anlayışla, ders kitaplarındaki içeriklerin de gelişen bilimsel anlayışlara ve yeniliklere yer vermesi önemlidir. Ders kitaplarında sunulan bilgiler, sadece güncel bilimsel gerçekleri yansıtmakla kalmamalı, aynı zamanda geçmişteki bilgilerle geleceğe yönelik tahmin ve varsayımlar arasında bir köprü kurmalıdır. Bu, öğrencilere bilimin dinamik ve sürekli gelişen yapısını anlamalarında yardımcı olur. Ders kitapları, bilimsel bilgilerin nasıl elde edildiği, nasıl değiştiği ve nasıl geliştiği hakkında öğrencilere derinlemesine bir anlayış kazandırmalıdır. Ayrıca, ders kitapları, öğrencilerin bilimsel düşünceyi ve sorgulamayı öğrenmelerine, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine ve bilgiyi sadece ezberlemek yerine anlamlandırmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır (Karaca Gün, 2009). Böylece, öğrenciler bilimin doğası ve işleyişi hakkında sağlam bir temel kazanır ve bilimsel bilgiye eleştirel ve açık bir zihinle yaklaşmayı öğrenirler.

2.3.3.2. Bilimsel içerik ders kitabı ilişkisi

Bilimsel içeriğin ders kitaplarıyla olan ilişkisi, eğitimdeki temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bilim ve eğitim arasındaki bu yakın ilişki, bilgilerin ders kitapları aracılığıyla öğrenme ortamına entegre edilmesi süreciyle somutlaşmaktadır. Tarih boyunca, ders kitapları ve yardımcı kaynaklar, öğretim sürecinde merkezi bir role sahip olmuşlardır. Ayrıca, ders kitaplarının düzenli ve sistemli bir biçimde bilgi aktarma görevi, bilimsel öğretimin temel özelliklerinden biri olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda, ders kitapları bilimsel bilgiyi öğrencilere aktarmak ve bilimsel bilginin geliştirilmesi açısından önemli bir görev üstlenmektedir (Kılıç ve Seven, 2004).

Ders kitaplarının içeriği, bilimsel bir yapı taşımak zorundadır. Bu içerik, ders kitabının okutulduğu sınıf seviyesi ile ilgili konu alanının anlatıldığı bilimsel bilgilerin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Ders kitaplarında yer alan bilimsel içerik, kitabın bilgileri sunma şekli, içerikteki var olan bilgilerin bilimsel geçerliliği ve dersin konu alanına uygunluğu gibi faktörlerden etkilenir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi doğru ve güvenilir bir şekilde öğrenmeleri için kritik önem taşır. Ders kitaplarının içeriğinin bilimsel geçerliliğe sahip olması, öğrencilerin güncel ve doğru bilgilerle donatılmasını sağlar ve bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur (Karaca Gün, 2009).

Bilimsel içerikli ders kitaplarının hazırlanmasında, konu alanı uzmanlarının yanı sıra eğitim psikologları, dil bilimciler ve pedagojik uzmanlar gibi çeşitli disiplinlerden gelen uzmanların görüş ve katkıları da dikkate alınmalıdır. Bu multidisipliner yaklaşım, ders kitaplarının içerik ve öğretim yöntemleri bakımından daha etkili ve kapsayıcı olmasını sağlar (Yılmaz ve ark. 2017). Ayrıca, ders kitaplarının bilimsel içeriği, öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun, anlaşılır ve ilgi çekici bir şekilde sunulmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi daha etkin bir şekilde özümsemelerine ve eğitim sürecinde daha aktif rol almalarına olanak tanır.

2.3.3.3. Bilimsel içeriğin sunulması

Bilimsel İçeriğin Sunumu, ders kitaplarının etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bilimsel bilgi türleri arasında sayılar, ilkeler, genellemeler, kanunlar, kuramlar ve bilim-kurgu bulunmaktadır. Bu bilgi türleri, ders kitabının bilimsel içeriğinin temelini oluşturur. Ancak, bu bilgi türlerinin doğruluk dereceleri her zaman aynı olmayabilir. Dolayısıyla, içerikte sunulan bilginin türüne göre, cümlelerdeki yargı ifadelerinin kesinlik değeri, sunulan bilginin doğruluk derecesine uygun olmalıdır (Yılmaz ve ark. 2017).

Bilimsel bilginin sunumunda neden-sonuç ilişkisi hayati önem taşımaktadır. Bilimsel bilgi, başlangıçta sebep-sonuç ilişkisi içerisinde, bilimsel bir yöntemle elde edilmiş olmalı ve bu bilginin aktarımında da aynı mantıkla gerçekleştirilmelidir. Ders kitaplarının içeriğinde sunulan bilgiler, ilgili sınıf seviyesinin kazanımlarına, ders işleşi yöntemlerine ve içerikte yer alan terimlerine uygun olmalıdır. Ayrıca, konular kendi bilimsel disiplinleri içinde değerlendirilmeli ve bu disiplinlerin öğretim yöntemi, ilgili alanda var olan yöntem ve tekniklere göre düzenlenmelidir. Ders kitaplarının içeriğinde verilen bilgiler, ilgili dersin bilgi alanında yer alan güncel verilerine uygun olmalıdır.

Geçmişte geçerli olan bazı bilgilerin günümüzde geçerliliğini yitirmiş olabileceği dikkate alınarak, akademik çevrelerce yayınlanan güncel makale, araştırma ve kitaplardan elde edilen bilgiler ışığında, içerik öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine uygun şekilde organize edilmelidir (Tokuş, 2019). Bu yaklaşım, öğrencilere konu alanında elde edilen son bilgilerin sunulmasını sağlar.

Bununla birlikte, ders kitaplarında bilimsel içeriğin sunumunda kaçınılması gereken bazı yanlışlar bulunmaktadır. Özellikle ders kitabı yazımında görev alan kişilerin, kendi düşünce ve değer yargılarına göre içeriğe şekil vermeleri, çok boyutlu olan konularda tek boyutluymuş gibi anlatım yapmaları, gerçek olmayan ve abartılı bilgilerin yer alması ve özellikle kavram öğretiminde o kavramı kavratacak yeterli örneklerle yer verilmemesi gibi hatalar, ders kitaplarının bilimsel içeriğin düzenlenmesinde sıklıkla karşılaşılan hatalar arasında yer almaktadır. Bu tür yanlışlar, öğrencilerin bilimsel bilgiye erişimini ve anlamasını engelleyebilir ve eğitim sürecinin kalitesini olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, ders kitaplarının içeriğinin hazırlanması ve sunulması sürecinde, bilimsel doğruluk ve güncellik, objektiflik ve çok yönlülük gibi ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir.

2.3.4. Ders kitabında fiziksel yapı ve bölümler

Ders kitaplarının fiziksel yapısı ve bölümleri, öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkinliği ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler için cazip ve kullanımı kolay bir ders kitabı, öğrenme deneyimini olumlu yönde etkileyebilir. Kılıç ve Seven'e (2004) göre, renklerin ve yazıların birbirine karışmadığı, kuşe kâğıda basılmış, renklerin canlı ve dikkat çekici olması ve ders kitabının sağlam bir cilt yapısına sahip olması öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmektedir. Ağır ve kullanışsız, saman kâğıda basılmış kitaplar ise öğrenciler tarafından genellikle itici bulunmaktadır (Karaca Gün, 2009).

Ders kitaplarının fiziksel yapısının öğrencilerin gelişim düzeylerini ve kullanım kolaylığını göz önünde bulundurarak tasarlanması önemlidir. Bu, kitabın ebatlarından, ağırlığına, kapak tasarımından, forma sayısına, ciltleme ve baskı kalitesine kadar birçok özelliği içerir. Kitapların dayanıklılığı ve uzun süreli kullanılabilirliği, öğrencilerin kitapları sıkça taşımaları ve yoğun kullanmaları göz önüne alındığında önem kazanmaktadır. Ayrıca, kitapların iç bölüm tasarımı da öğrenme sürecini destekleyici nitelikte olmalıdır. İçerik sayfalarının düzeni, metin ve görsellerin yerleşimi, yazı tipi ve

boyutu gibi unsurlar, öğrencilerin kitabı okurken rahat etmelerini ve bilgiyi kolayca özümsemelerini sağlamalıdır. Görsel öğeler, metni destekleyici nitelikte olmalı ve öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmalıdır. Kitabın bölümleri arasında mantıklı bir sıralama ve akış olmalı, her bir bölüm öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenmelerini teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır (Servet, 2014).

Bu özelliklerin dikkate alınması, ders kitaplarının hem eğitsel açıdan verimli olmasını sağlar hem de öğrencilerin ders kitaplarını daha sık ve istekli bir şekilde kullanmalarına katkıda bulunur. Öğrencilerin ders kitaplarıyla etkileşimlerinin artması, öğrenme süreçlerinde daha etkin ve aktif olmalarını sağlar, böylece eğitimdeki genel başarı ve verimlilik artar.

2.3.5. Ders kitabında bulunması gereken bilgiler

Ders kitaplarının biçimsel yapısında belli standartlara uyulması, kitabın etkin kullanımını ve öğrencilerin öğrenme sürecine olan katkısını artırır. Bu bağlamda, ders kitabının kapakları ve iç sayfaları, belirli bilgileri içermelidir (Karaca Gün, 2009). Aşağıda, ders kitabının farklı bölümlerinde bulunması gereken bilgiler detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Ön Kapak:

- Kitabın adı.
- Kullanılacağı okul türü, sınıf veya dönemi.
- Yazar, hazırlayan veya çevirenin adı veya amblemi.
- Yayın evinin adı, kısa adı veya amblemi.
- Dersin özelliğine uygun kapak düzeni.
- Kitabın Sırtı:
 - Kitabın adı.
 - Sınıf veya dönemi.
 - Yazar, hazırlayan veya çevirenin adı.
 - Yayın evinin adı, kısa adı veya amblemi.
 - Basıldığı yıl.

Arka Kapak:

- Fiyatı.
- Yayınevi veya firmanın adı, tescilli markası, adresi.

- Basıldığı yıl.
- Baskı adedi.
- Kitapların standart numarası ve işareti.

İç Kapak Önyüzü:

- Kitabın adı.
- Kullanılacağı okul türü, sınıf veya dönemi.
- Yazar, hazırlayan veya çevirenin adı ve soyadı.
- Yayın evinin adı, adresi ve amblemi.
- Basıldığı yıl ve yeri.

İç Kapak Arka Yüzü:

- Genel yayın seri, dizi veya onayı, baskı sayısı.
- Baskı adedi.

Diğer Yapraklar:

- Konuyla ilgili resim, şema, çizim, fotoğraf ve bunların açıklamalarının uygun şekilde yerleştirilmesi.
- Dipnotların sayfa altlarında verilmesi.

Yukarıda belirtilen özellikler, kitap hazırlama standartlarına uygun olarak ders kitabında yer almalıdır. Bu özellikler, kitabın okunabilirliğini ve kullanılabilirliğini artırarak, öğrencilerin kitaptan alacakları verimi maksimize eder (Yıldız, 2004). Ders kitaplarının bu şekilde tasarlanması, kitabın sadece bir bilgi kaynağı olarak değil, aynı zamanda bir öğrenme aracı olarak da etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar. Bu özellikler, öğrencilerin ders kitaplarıyla etkileşimlerini artırarak, öğrenme süreçlerinde daha etkin ve aktif olmalarına katkı sağlar ve eğitimdeki genel başarı ve verimliliği artırır.

Ders kitaplarının tasarımında yazı büyüklükleri, öğrencilerin okuma kolaylığı ve anlama yetenekleri göz önünde bulundurularak seçilmelidir. Yazıların büyüklüğü, öğrencinin eğitim kademesine uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin, ilköğretimin birinci kademesindeki çocuklar için yazıların daha büyük ve okunaklı olması gerekirken, ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler için daha küçük yazılar tercih edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yaşlarına ve okuma becerilerine uygun bir öğrenme ortamı sağlar (Servet, 2014).

Yazı büyüklüğünün öğrencinin eğitim durumuna göre farklılık göstermesi, ders kitaplarının içerik ve biçimsel açıdan öğrenciye öğrenmeyi daha keyifli ve erişilebilir kılar. Ayrıca, ders kitaplarında öğrencilerin aktif öğrenmeyi teşvik eden unsurların bulunması önemlidir. Kitaplarda, öğrencileri çalışmaya, araştırma yapmaya, gözlem ve deney yapmaya teşvik edici derse başlamadan önce öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesini belirleyen hazırlık soruları, araştırma konuları, deneyler ve işlemler yer almalıdır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirir ve bilgiyi aktif bir şekilde işlemelerini sağlar (Şimşek, 2008).

Bunun yanı sıra, ders kitaplarında kullanılan yazı tipi ve rengi de okuma deneyimini etkileyen önemli faktörlerdir. Yazı tipinin okunaklı, basit ve göz yormayan bir formatta olması gerekir. Renk kullanımı, metnin okunabilirliğini artırmak ve öğrencilerin dikkatini çekmek için stratejik olarak kullanılabilir. Yazıların arka planla kontrast oluşturacak şekilde tasarlanması, okuma sürecini kolaylaştırır ve öğrencilerin dikkatini artırır. Genel olarak, ders kitaplarının tasarımı, öğrencilerin yaş, gelişim seviyesi ve öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılmış olmalıdır. Bu şekilde tasarlanmış ders kitapları, öğrencilerin öğrenme sürecini destekler ve eğitimde başarıyı teşvik eder.

2.3.6. Ders kitabında ölçme değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim süreçlerinin temel bileşenlerinden biridir ve etkili öğretimin merkezinde yer alır. Duman ve ark. (2001) tarafından vurgulandığı üzere, eğitimdeki temel amaç başarıyı sağlamak olduğundan, bu başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi esastır. Eğitimde yapılan ölçme değerlendirmeler sonucunda, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, başarı durumlarını belirleyip, onları kendilerine uygun programlara yönlendirmek, kullanılan öğretim yöntemlerinin ve eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek gibi çeşitli amaçlarla gerçekleştirilir (Şimşek, 2008).

Ders kitapları, öğrencilere ve öğretmenlere kendilerini değerlendirme fırsatı sunar ve öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını, ulaşamadıkları takdirde nedenlerini ve sorunların hangi noktalarda olduğunu belirlemek, ders kitaplarındaki değerlendirme çalışmaları ile mümkündür (Yaşar, 2005). Ders kitaplarında konu veya ünite veya sonlarında yer alan ölçme değerlendirme çalışmaları, ilgili konu veya ünitenin tüm önemli noktalarını kapsayacak nitelikte olmalıdır. Bu değerlendirme sorularının üslup olarak, dil ve imla

kurallarına uygun, açık net ve anlaşılır bir ifade tarzı ile hazırlanmış olması önem taşır. Ayrıca, değerlendirme çalışmalarının, öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme ve analiz yeteneklerini test edecek biçimde tasarlanması gerekir. Öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlamasını değil, bu bilgiyi uygulamaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye teşvik eden soruların yer alması, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesine katkıda bulunur. Bununla birlikte, bu soruların çeşitliliği ve kapsayıcılığı, farklı öğrenme stillerine ve düzeylere hitap etmelidir (Tosun ve ark. 2001).

Ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı, Yaşar'a (2005) göre, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliliklerini hedeflere bağlı olarak ortaya koymaktır. Bu bağlamda, ders kitaplarında soru çeşitliliğine büyük önem verilmesi gerekmektedir. Yanpar'a (2005) göre, öğrencilerin bilgi düzeyini ölçen soruların olmasıyla birlikte, özellikle kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular da ders kitaplarında yer almalıdır. Ceyhan ve diğerleri (2004) tarafından belirtildiği gibi, Türkiye'de yapılan çoğu sınavın "Test" tekniğiyle gerçekleştirildiği ve öğrencilerin geleceğinin bu sınavlar tarafından belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarında bu tür testlere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Işık (2008) ise, öğretmenlerin ders kitaplarındaki alıştırmalar, problem ve testlere yoğun ilgi gösterdiğini belirtmekte ve bu beklentilere cevap verebilmek adına hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarında geniş bir alıştırmalar, soru ve problem yelpazesinin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Kete ve diğerleri (2007) bu kitapların, öğrencilerin Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi sınavlara hazırlanmasında da yardımcı olacak şekilde tasarlanmasını önermektedir.

1995 tarihli ve 2434 sayılı Tebliğler Dergisinde belirtildiği gibi, ünite ve konu sonlarında yer alan değerlendirme çalışmaları, alıştırmalar, test, araştırma-inceleme, muhakeme, deney ve gözlem gibi çeşitli unsurları içermeli, bölüm ve ünite ile ilgili soruların öğrencilere verilmesi amaçlanan tüm bilgi ve becerileri kapsamalı gerekmektedir. Bu değerlendirme çalışmalarının, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlaması ve henüz kazanamadıkları becerileri kazandırmaya teşvik etmesi, eğitimdeki bütünlüğü ve etkinliği artıracaktır (Tosunoğlu vd., 2001). Bu yaklaşım, öğrencilerin öz-değerlendirme ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunurken, aynı zamanda öğretmenlere de öğrencilerin ilerlemelerini daha etkin bir şekilde izleme ve değerlendirme imkânı tanır. Dolayısıyla, ders kitaplarının bu özellikleri, eğitim sürecinin bütünüleyici ve bütünlleştirici bir parçası olarak kabul edilmelidir.

2.3.7. Dil ve anlatım görseller kazanımların özellikleri

Dil ve anlatımın ders kitaplarında kullanımı, bilginin etkili bir şekilde aktarılmasında kritik bir rol oynar. Yazılı anlatım, duyguları, düşünceleri ve hayalleri yazıyla ifade etme sanatıdır ve ders kitaplarında bu sanatın unsurları doğru ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Dil ve anlatımın başarılı olması için dil bilgisi kuralları, kelimeler, cümleler ve paragrafların özenle seçilip kullanılması gerekmektedir (Gülersoy, 2013).

Dil Bilgisi Kuralları:

- Noktalama işaretleri, öğrencinin sınıf düzeyine uygun olmalı ve doğru kullanılmalıdır.
- Yazım kurallarına özen gösterilmelidir.
- Kullanılan kelimeler, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirecek şekilde seçilmeli ve tutarlılık göstermelidir.
- Türkçe olmayan kelimelere zorunlu olmadıkça yer verilmemelidir.

Dil ve Anlatımda Kelime:

- Dersin sınıf seviyesine özgü kavramlar doğru ve yerinde kullanılmalıdır.
- Kelimeler, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
- Kelime seçimleri, öğrencilerin okuma becerilerine ve kelime hazinelerine uygun olmalıdır.
- Bir kavram için kitabın her yerinde aynı terimlerin kullanılması gerekmektedir.

Dil ve Anlatımda Cümle:

- Cümleler, düşünceyi ifade etmenin temel birimidir ve öğrencilerin anlayışına uygun olmalıdır.
- Cümle yapısı, kendi içinde tutarlı ve diğer cümlelerle uyumlu olmalıdır.
- Cümle öğelerinin dizilişi ve kelime sayısı, öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olmalıdır.

Dil ve Anlatımda Paragraf:

- Paragraflar, bir ana fikri açıklayacak şekilde oluşturulmalı ve kendi içinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayrılmalıdır.

- Ana fikre uygun farklı metin yapıları kullanılmalı ve metin içindeki paragraflar arasında mantıklı bağlantılar kurulmalıdır (Gülersoy, 2013).

Sonuç olarak, ders kitaplarının dil ve anlatımı, öğrencilerin bilgiyi kolaylıkla özümsemelerini ve ilgiyle okumalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu, öğrencilerin eğitim sürecinde daha başarılı ve etkili olmalarına katkıda bulunur ve kitapların eğitim-öğretim süreçlerine olan katkısını maksimize eder (Tosunoğlu ve ark. 2001).

Ders kitaplarında dil ve anlatımın kullanımı, öğrencilerin öğrenme deneyimini doğrudan etkileyen bir faktördür. Etkili bir ders kitabı, değişik anlatım biçimlerini kullanarak, konuya ve öğrenme ortamına uygun bir etkileşim sağlamalıdır. Anlatım şekilleri, öncelikle anlatımı yapan kişi (yazar) ve anlatımın yapıldığı konu alanı gibi iki ana faktörden etkilenir. Bu bağlamda, ders kitabında yazarın üslubu hissedilmeli, fakat aynı zamanda öğrencinin anlayabileceği bir seviyede ve dilde olmalıdır. Ders kitaplarında, konu alanlarına özgü farklı anlatım şekillerinin kullanılması gerekmektedir. Örneğin, fen bilimleri ders kitabında daha faktöriyel ve açıklayıcı bir dil tercih edilirken, edebiyat ders kitabında daha betimleyici ve etkileyici bir dil kullanılabilir (Gülersoy, 2013).

Yıldız'a (2004) göre, ders kitaplarının okunabilirliği, anlaşılabilirliği, ilgi çekiciliği, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendiriciliği ve öğrenmeyi ölçen gibi birçok yönden nitelikli olması gerekir. Bu bağlamda, ders kitaplarının dil ve anlatımı, öğrencilerin gelişim seviyelerine, kavrama düzeylerine uygun ve ayrıca detaylı anlatımdan kaçınılarak, cümle yapılarının öğrencilerin öğrenme gelişim basamaklarına uygun olması önemlidir. Anlatımın sade ve akıcı olması, dilin doğru ve anlaşılır kullanılması, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve kavramalarını sağlamaktadır. Ayrıca, bölümler arasındaki sürekliliği sağlayacak bağlantılara yer verilmesi, metin içindeki düşünce akışının tutarlılığını korumaya yardımcı olur.

Kitapta kullanılan dil ve anlatımın, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve onları öğrenmeye teşvik etmesi önemlidir. Metinde verilmek istenen mesajın açık ve anlaşılır olması, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve kavramalarını sağlar. Ders kitaplarının dil ve anlatımındaki bu özellikler, öğrencilerin eğitim sürecinde daha etkin ve verimli bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunur ve böylece eğitimin genel kalitesini artırır. Özetle, ders kitaplarının dil ve anlatımı, öğrencilerin motivasyonunu, anlama düzeyini ve öğrenme sürecindeki etkinliğini artıran temel bir unsurdur. Bu nedenle, eğitimciler ve

kitap yazarları, ders kitaplarının dil ve anlatımını tasarlarken öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme düzeylerine uygunluğu gözetmelidirler.

2.3.8. Ders kitaplarında görsel düzende dikkat edilmesi gereken unsurlar

Ders kitaplarında görsel düzenin oluşturulması, öğrencilerin öğrenme sürecine önemli bir katkı sağlar. Görsel düzenin etkili bir şekilde oluşturulabilmesi için dikkat edilmesi gereken birçok unsur bulunmaktadır:

a) Görsellerin Konu Bütünlüğü:

- Ders kitaplarındaki görseller, konuyu destekleyici, açıklayıcı ve ilgi uyandırıcı nitelikte olmalıdır.
- Yazar, metin içinde görsellere atıf yapmalı, görsel ile metin arasında anlamlı bağlantılar kurmalıdır.
- Görseller, metnin içeriğini tamamlayıcı ve anlamlandırıcı bir rol oynamalıdır.
- Görsellerin seçimi, öğrenciler için anlamlı ve eğitici olmalıdır (Demircioğlu, 2011: 19; Kılıç ve Seven, 2006: 155).

b) Görsel Tasarımın Öğeleri ve İlkeleri:

- Ders kitaplarındaki görsel tasarım, çocukların estetik duygularını geliştirme ve kitap okuma alışkanlığı kazandırma amacına hizmet etmelidir.
- Görsel tasarımın kalitesi, öğrencilerin algılamalarını ve öğrenmelerini doğrudan etkiler.
- Görsel tasarımlar, konuyla uyumlu ve estetik açıdan çekici olmalıdır.
- Görseller, öğretici amaçlarla uyumlu ve iyi tasarlanmış olmalıdır (Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010: 723; Kılıç ve Seven, 2006: 155).

c) Görsel Araçların Sayısı ve Niteliği:

- Ders kitaplarında görsel öğelerin sayısı ve niteliği, öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- Görsel öğelerin miktarı ve içeriği, konunun anlaşılmasına katkı sağlamalıdır.

- Yeterli sayıda ve nitelikte görsel öge kullanılmaması, konuların açıklanmasında eksikliklere neden olabilir.
- Görsel öğeler, süslemekten ziyade bilgilendirmeye yönelik olmalıdır (Demircioğlu, 2013).

d) Görsel ve Yazılı Unsurlarda İpuçları:

- Ders kitaplarının tasarımında, konu hakkında ön bilgi veren ipuçlarına yer verilmelidir.
- Görsel düzenlemelerle, metni tamamen okumadan öğrencilere konuyla ilgili ipuçları sunulabilir.
- Metinler, kavramlar, genellemeler, sorular, özetler ve hedef ifadelerle görsel öğeler arasında bağlantı kurulmalıdır.
- İpuçları sunulurken, görselin yerleşimi, konuyla ilişkisi ve diğer görsellerle uyumu dikkate alınmalıdır (Kılıç ve Seven, 2006).

e) Öğrencilerin Gelişim Dönemlerine Göre Görsel Kullanımı:

- Görsellerin seçimi, öğrencilerin ilgisini çekecek ve yaş seviyelerine uygun olacak şekilde yapılmalıdır.
- Görseller, öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve fiziksel gelişim özelliklerine uygun şekilde tasarlanmalıdır.
- Yaş ve seviye dışı görsel kullanımı, istenen öğretim verimini düşürebilir ((Demircioğlu, 2013).

f) Görsel Unsurların Altında Açıklayıcı Cümleler:

- Ders kitaplarındaki görsellerin altında, görselin içeriğine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almalıdır.
- Bu açıklamalar, görselin içeriği, yeri, tarihi, ressamı veya fotoğrafın çekildiği yer gibi bilgileri içerebilir.
- Görsellerle açıklamalar arasında tutarlı bir ilişki olmalıdır; ilişkisiz açıklamalar, konunun anlaşılmasını zorlaştırabilir (Demircioğlu, 2013).

g) Sayfa Tasarımında Görsel Kullanımı:

- Görselde sunulan bilgilerin, kullanım amacı ve hedef kitlesi dikkate alınarak tasarlanmalıdır.

- İlişkısız görseller, metin veya diğ er unsurlarla gereksiz yere yakın olmamalıdır.
- Görsellerin birbirlerinin işlevlerini engellememesi ve birbirleriyle uyum içinde olmaları gerekir.
- Görseller, i eriğ e en uygun ve faydalı oldukları yerlere yerleştirilmelidir.
- Kenar boşlukları ve sayfa içindeki diğ er boşluklar, yeterli ve tutarlı olmalıdır.
- Sayfa yapıları, kitabın genel düzeni ve i eriğ i ile uyumlu olmalıdır.
- Kitabın fiziksel özellikleri, görsellerin yerleştirilmesinde ve sayfa düzeninde dikkate alınmalıdır.
- Yazılar, resimler, fotoğraflar ve sayfadaki dinlendirici boşluklar, dipnotlar, analizler bir bütünlük içinde ve görsel bir uyum sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Kılıç ve Seven, 2006).

Etkili bir sayfa düzeni, ders kitaplarının öğretimsel etkinliğ ini artırır ve öğrencilerin ders materyalleriyle daha verimli bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlar. Görsel tasarım ve sayfa düzeni, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunan önemli faktörlerdir ve dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. Ders kitaplarında görsel unsurların etkili kullanımı, sayfa tasarımının dikkatli bir şekilde yapılmasını gerektirir. Görsellerin tasarım sürecinden geçirilmesi ve işlevini yerine getirmesi önemli olsa da, bunun tek başına yeterli olmadığını unutmamak gerekir. Sayfa düzeni, öğrencilerin görsellere olan ilgisini ve metinle etkileşimini etkileyen önemli bir faktördür. Görsellerin yerleştirilmesi ve sayfa tasarımı, öğrencilerin hem görselleri incelemelerini hem de metni etkin bir şekilde okuyabilmelerini sağlamalıdır (Demircioğ lu, 2013).

Ders kitaplarında görsel unsurların etkili kullanımı, sayfa tasarımının dikkatli bir şekilde yapılmasını gerektirir. Görsellerin tasarım sürecinden geçirilmesi ve işlevini yerine getirmesi önemli olsa da, bunun tek başına yeterli olmadığını unutmamak gerekir. Sayfa düzeni, öğrencilerin görsellere olan ilgisini ve metinle etkileşimini etkileyen önemli bir faktördür. Görsellerin yerleştirilmesi ve sayfa tasarımı, öğrencilerin hem görselleri incelemelerini hem de metni etkin bir şekilde okuyabilmelerini sağlamalıdır.

2.3.9. Görsel tasarım açısından tarih ders kitapları

Tarih ders kitaplarında görsel tasarım, öğrencilerin tarihi olayları ve kavramları daha iyi anlamaları için kritik bir role sahiptir. Günümüzde bazı tarih öğretmenleri, geçmişteki olayları soyut bir şekilde anlatmaya çalışırken, tarihin somut ve görsel materyallerle desteklenmesinin önemi göz ardı edilmemelidir. Bu durum, özellikle geçmişe yönelik deneyim ve bilgileri sınırlı olan öğrenciler için, tarihi kavramakta zorluklara neden olabilir (Taşkın ve Açıkalin, 2019). Öğretim materyalleri, öğretim etkinliklerini artırarak öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan çeşitli araç ve gereçlerdir. Ders kitaplarında kullanılan görsellerin, resim, fotoğraf, minyatür, gravür, karikatür, grafik, şema, plan, harita gibi çeşitli formlarda olması ve sayfalara etkin bir şekilde yerleştirilmesi, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına yardımcı olur (Demircioğlu, 2013).

Her öğrencinin farklı bir öğrenme stiline sahip olduğunu dikkate almak, tarih ders kitaplarının tasarımında önemlidir. Görsel ve sözel öğrenenler, görsel bilgilerle desteklenmiş yazılı içeriği daha hızlı kavrar ve hatırlar. Görsel öğrenenler, görsel bilgilerle daha iyi öğrenirken, işitsel ve sözel öğrenenler sözel bilgilerle etkileşimde en verimli öğrenmeyi gerçekleştirirler. Devinsel ve duyumsal öğrenenler ise, materyallerle etkileşimde bulunarak en iyi öğrenmeyi gerçekleştirirler. Günümüzde aktif öğretim, öğrenci merkezli öğretim, e-öğrenme ve teknolojik araçların kullanımı gibi farklı kavramlar eğitimde önemli yer tutmaktadır. Farklı öğretim materyallerinin kullanımı, öğretim kalitesini artırır ve içeriğin daha etkin aktarılmasını sağlar. Bu durum, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi de güçlendirir (Taşkın ve Açıkalin, 2019).

Ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin konuların işlenmesindeki rolü, öğrenme-öğretme sürecini daha etkileşimli, ilgi çekici ve aktif hale getirmede önemlidir. Bu materyaller, öğrencilere bilgiyi açıklayıcı, yönlendirici ve tamamlayıcı bir biçimde sunarak öğrenme sürecini zenginleştirir. Bunun için ders kitaplarının hazırlanmasında görsel tasarımın önemi büyük olup, bu alana yeterli dikkat ve özen gösterilmesi gerekmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005).

Görsel Düzenin Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar:

- Görsellerin konuyla uyumlu olması sağlanmalıdır.
- Tasarım öğeleri ve ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmelidir.
- Öğelerin yeterli oranda ve uygun yerleşimde olması önemlidir.
- Görsel ve yazılı öğelerde ipuçlarına yer verilmelidir.

- Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde tasarlanmalıdır.
- Algısal özelliklere uygun düzenlemeler yapılmalıdır.
- Psikolojik açıdan öğrencilere olumlu tepkiler verecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Görsel temalar altında açıklayıcı bilgilere yer verilmelidir.
- Sayfa düzenine dikkat edilmelidir.
- Resimler, haritalar, fotoğraflar vb. görsel araçlar, içerikle uyumlu ve anlaşılır olmalıdır (Kılıç ve Seven, 2004).

Görsel Sembollerin Eğitim Yönünden Yararları:

- Konulara karşı ilgiyi çekme ve sürdürme yeteneğine sahiptirler.
- Olayları, olguları ve cisimleri basit ve anlaşılır bir şekilde öğrenmeye yardımcı olurlar.
- Öğretim sürecinde zaman kazandırarak etkili öğrenmeye katkıda bulunurlar (Hayta ve diğ., 2003).

Sonuç olarak, ders kitaplarında ve diğer öğretim materyallerinde görsel düzenin etkili bir şekilde hazırlanması, öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirir ve öğretmenlerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır. Bu nedenle, görsel tasarımın her yönüyle titizlikle ele alınması önemlidir.

2.4. Tarih Öğretimi Aracılığıyla Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler

Tarih öğretimi, öğrencilere sadece geçmiş olaylar hakkında bilgi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda çeşitli zihinsel ve pratik becerilerin gelişimine de katkıda bulunabilir. Bu beceriler, öğrencilerin demokratik toplumda etkin bireyler olarak yetişmeleri için gerekli olan üst düzey düşünme yeteneklerini içerir (Demircioğlu, 2009). Tarih öğretimi aracılığıyla kazandırılması hedeflenen bazı temel beceriler şunlardır:

- Çevirme ve Dönüştürme: Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri bir formattan diğerine dönüştürme yeteneği.
- Yorum: Olayları ve tarihi süreçleri kendi cümleleriyle anlatma ve nedenlerini analiz etme becerisi.
- Uygulama: Edinilen bilgileri yeni ve farklı durumlarda kullanma becerisi.

- Değer Biçme: Karmaşık tahminler yapma ve çıkarımlarda bulunma yeteneği.
- Değerlendirme: Mantıksal doğruluk ve tutarlılık çerçevesinde konu ve olaylar hakkında yargıya varma becerisi.
- Analiz: Tarihi metinleri ve konuları ayrıntılı bir şekilde inceleme ve analiz etme yeteneği.
- Sentez: Farklı bilgileri bir araya getirerek yeni fikirler ve ürünler oluşturma becerisi (Demircioğlu, 2009).

İlhan Tekeli'ye (2002) göre, tarih öğretiminin öğrencilere sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir: Zaman kavramını anlama, toplumsal değişimle ilişkilendirme, amaç doğrultusunda öykü veya senaryo oluşturma, sistematik olarak farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri kullanma, empati kurma becerisinin gelişimi, ilgi duyulan konularda çeşitli kaynaklardan bilgi toplama, bu kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, sonuçlara ulaşma ve kavramları ile dili doğru kullanma, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi (Melih ve Yıldız, 2012). Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin tarihi bilgileri sadece ezberlemekten öte, eleştirel düşünme, problem çözme ve bağımsız araştırma yapma gibi önemli yetenekler kazanmalarını sağlar. Bu sayede tarih öğretimi, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine derinlemesine katkıda bulunur.

2.5. Tarih Derslerinde Dikkat Edilecek Hususlar

Tarih derslerinde dikkat edilmesi gereken hususlar, öğrencilerin konuları anlamalarını ve tarihi bağlamını kavramalarını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Etkili bir tarih eğitimi için aşağıdaki ilkeler ve yöntemler uygulanmalıdır:

- Konuların İşlenişinde Yaklaşım: Tarih derslerinde "yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa" ilkesine uygun bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu, öğrencilerin tarihi olayları daha iyi anlamalarını ve kavramsal bağlantıları kurmalarını sağlar.
- Program Sırası ve Esneklik: Öğretmenler, müfredat programına sadık kalmakla birlikte, çevresel özellikleri ve Milli Eğitim'in genel amaç ve temel ilkelerini göz önünde bulundurarak ders içeriklerine eklemeler yapabilir veya sıralamayı değiştirebilir.

- Sosyal Değerlerin Vurgulanması: Öğrencilere işbirliği, saygı ve anlayış gibi toplumsal değerlerin önemi vurgulanmalıdır.
- Kavramların Kullanımı: Tarih konuları işlenirken ilgili kavramlar, bağlantılı oldukları konularla birlikte sunulmalıdır.
- Olayların Ayrıntıları: Tarihi olayların geçtiği yer, zaman ve ilgili kişilikler açıkça belirtilmelidir.
- Tarihi Kişiliklerin Özellikleri: Tarihi olaylarda önemli rol oynayan kişiliklerin özellikleri, örnek olaylarla somutlaştırılmalıdır.
- Neden-Sonuç İlişkisi: Öğretmenler, tarihi olayların neden-sonuç ilişkilerine ve günümüze olan etkilerine odaklanmalıdır.
- Çeşitli Kaynakların Kullanımı: Ders kitaplarının yanı sıra, öğrencilerin seviyelerine uygun çeşitli kaynaklar kullanılmalıdır.
- Farklı Öğrenme Ortamları: Öğrenme ortamları sadece sınıflarla sınırlı kalmamalı, aile, okul dışı topluluklar, müzeler gibi farklı ortamlar da dâhil edilmelidir.
- Görsel Materyallerin Kullanımı: Tarihi tablolar, resimler ve diğer görsel materyaller tarih derslerini somutlaştırmak için kullanılmalıdır.
- Teknolojik Araçlardan Yararlanma: Bilgisayarlar, CD'ler ve disketler gibi eğitim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
- Öğrenci Davranış ve Gelişmelerinin Takibi: Öğrencilerin davranışları ve kazanımları gözlemlenmeli ve ölçme araçları ile değerlendirilmelidir (Yıldız, 2004).

Bu yöntemlerin uygulanması, tarih derslerinin sadece bilgi aktarımı olmaktan çıkıp, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz yapma ve tarihi olayları kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

3. YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeline göre yapılmıştır. Betimsel tarama modeli ile yapılan araştırmalar, geniş grupları üzerinde yürütülmekte olup, araştırma yapılan bu gruplarda yer alan kişilerin herhangi bir olgu ve olaya ait görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmeye çalışılmasıdır; bu bağlamdan hareketle olgu ve olayların betimlenmesi ile yapılan araştırmalardır (Karakaya, 2011). Diğer yandan tarama modelleri ise, geçmişte yaşanan ya da günümüzde varlığını devam ettiren bir durumu, üzerinde hiçbir tesir oluşturmada, var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdadır (Karasar, 1995). Tarama modelinde araştırmanın amacına yönelik belirlenen bir zaman parçası içinde çok sayıda nesneden veri elde edilmekte olup, elde edilen bu verilerle de araştırmacı tarafından belirlenen araştırmanın problemlerine cevap aranmaya çalışılmaktadır (Arseven, 2001). Bu çalışmada da kullanılan tarama modelinin sağladığı faydalardan biri de araştırmanın gerçekleştirilmiş olduğu grup ya da kurumda var olan işleyişi bozmadan ve araştırma yapılacak olacak grup veya kurum üyelerine yönetsel anlamda da herhangi bir zorluk çıkarmadan uygulanabilmesidir (Kaptan, 1995).

Bu bağlamdan hareketle çalışmada, öğretmenlerin 2024-2025 eğitim öğretim ders yılında okutmuş oldukları, tarih ders kitaplarına yönelik görüşleri, Ortaöğretim 9-11 Tarih Öğretim Programı ile tutarlılığı denetlenecektir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı(MEB), Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından, 2022 yılında yayımlanan ‘*Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas olacak Kriterler*’ göz önüne alınarak hazırlanan öğretmen görüşme formuna göre değerlendirilecektir. Bu kriterler, İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği, içeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği, içeriğin dil ve anlatım yönünden yeterliliği, görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu bakımından yeterliliği, gibi kriterlere yönelik öğretmen görüşleri betimlenerek yorumlanacaktır. Araştırmanın nicel boyutunda ise değerlendirme aracında yer alan derecelendirme maddelerine ilişkin veriler kullanılarak betimsel ve çıkarımsal analizler yapılacaktır.

3.1. Amaç

Araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında orta öğretimde okutulan tarih ders kitapları içeriğinin, bilimsel yeterliliği, kapsam yeterliliği, dil ve anlatım yeterliliği, görsel ve tasarım yeterliliği ile içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğunun, bu dersleri okutan öğretmenlere göre değerlendirilmesini sağlamaktır. Yapılacak olan değerlendirme sonucunda, ders kitaplarının içerik yeterliliğinin geliştirilmesi ve bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlamaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında ders kitaplarının geliştirilmesine katkı sunmak hedeflenmektedir.

3.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sonucunda: Ortaöğretimde okutulan tarih ders kitaplarının içerik yeterliliği açısından, dersi okutan öğretmenlerin görüşlerini içeren önemli bir veri seti elde edilmiş olacaktır. Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin güçlü ve zayıf yönleri anlaşılacaktır. Diğer ders kitaplarının içerik yeterliliği için yapılacak araştırmalara kılavuzluk edecektir. Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliği ile ilgili yapılmış araştırma sayısı azdır. Bu araştırma bu boşluğun doldurulmasına kısmen hizmet edecektir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında, ortaöğretimde okutulan tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin, bu dersi okutan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak yapılan kapsamlı bir çalışmadır.

3.3. Sınırlılıklar

- Araştırma ortaöğretimde okutulan tarih ders kitaplarıyla sınırlıdır.
- Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan tarih ders kitapları ile sınırlıdır.
- Araştırma Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Elâzığ, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kayseri, Samsun, Trabzon, Şanlıurfa illerindeki resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim YAŞA tarafından geliştirilen “Tarih Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Yeterliliği Öğretmen Görüşme Formu” ile sınırlıdır.
- Anket çalışmasına katılan tarih öğretmenlerinin verdikleri cevapların gerçek fikirlerini beyan ettikleri varsayımına dayanmaktadır.

3.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS)'nda yer alan 12 bölgeyi temsil etmek üzere seçilen; Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Elâzığ, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kayseri, Samsun, Trabzon, Şanlıurfa, illerindeki devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ve ulaşılabilir ayrıca rahat uygulama yapılabilecek birimlerden seçilen uygun örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Wu ve Thompson (2020) ve Fink'e (2003) göre araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan ve olasılığa dayalı olmayan yöntemlerden biri olan, uygun örnekleme yönteminde; Özellikle örneklem seçilirken, ulaşılması kolay kişiler seçilir. Uygun örnekleme bazen “Tasadüfi Örnekler (Accidental Samples)” olarak da adlandırılır. Çünkü örnekleme yer alan kişiler sadece mekân olarak, araştırmayı yürüten kişinin veri toplama işlemini yürüttüğü yerin coğrafi olarak yakınında olduğu için örnekleme alınmaktadır (Ross, 2005). Çok sık olarak kullanılan uygun örnekleme yöntemi, uygulamasının kolay olmasından dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır (United Nations, 2008).

3.5. Problem Cümlesi

Ülkemizde 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaöğretimde kullanılan 9-10-11-12. Sınıf Tarih Ders kitaplarının içeriğinin yeterliliğini; Dil ve anlatım yeterliliği, içerikteki görsel ve tasarım yeterliliği, içeriğin kazanımları karşılama yeterliliği ve içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğunun yeterliliği gibi açılardan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

3.6. Araştırma Hipotezleri

- H₁: Ders kitaplarının içerik yeterliliği, tanımlayıcı bilgilere göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.
- H₂: Ders kitaplarının bilimsel yeterliliği, tanımlayıcı bilgilere göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.

- H₃: Ders kitaplarının kapsam yeterliliği, tanımlayıcı bilgilere göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.
- H₄: Ders kitaplarının dil yeterliliği, tanımlayıcı bilgilere göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.
- H₅: Ders kitaplarının tasarım uygunluğu, tanımlayıcı bilgilere göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir.

3.7. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından ‘‘Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu’nca (TTK), 2022 yılında yayınlanan ‘‘ *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler*’’ esas alınarak düzenlenen ve üç farklı uzman görüşü alındıktan sonra, danışman öğretim görevlisinin onayı ile, Sinop Üniversitesi Etik Kurulu’nda onaya sunulmuştur. Sinop Üniversitesi Etik Kurulu’nun onayı alındıktan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı’na izne gönderilmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı’nın tavsiyeleri sonucu son şekli verilen, ‘‘Tarih Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Yeterliliğinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi Anket Formudur. Veri toplama formu tanımlayıcı bilgiler ve tarih ders kitaplarının içerik geçerliliğinin belirlenmesine yönelik sorular olmak üzere 2 bölümden oluşmaktadır.

3.7.1. Tanımlayıcı bilgiler formu

Tanımlayıcı bilgi formunun birinci bölümünde öğretmenlere;

- Okulunuzun Türü
- Değerlendirdiğiniz ders kitabının sınıf düzeyi
- Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz (Yıl)
- Değerlendirdiğiniz ders kitabının yayın evi olmak üzere toplam 4 soru yer almaktadır.

3.7.2. Ders kitaplarının içerik yeterliliği soru formu

Ders kitaplarının içerik yeterliliği soru formu bölümü, dört alt başlık ve otuz bir sorudan oluşmaktadır. Bu bölümler;

3.7.2.1. Ders kitaplarındaki içeriğin bilimsel olarak yeterliliği

- İçerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmamaktadır.
- İçerikte yer alan metinler ile görseller uyumludur.
- İçerikte alana ve konunun özelliğine uygun kavram ve terimler kullanılmıştır.
- İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmiştir.

3.7.2.2. Ders kitaplarındaki içeriğin eğitim ve öğretim programını karşılama yeterliliği

- İçerik öğretim programında yer alan tüm kazanımları karşılamaktadır.
- İçerik kazanım açıklamalarının sınırladığı çerçevede eksiksiz olarak verilmiş olup, gereksiz ve seviye üstü ayrıntılardan kaçınılmıştır.
- İçerik anlaşılır olarak verilmiştir.
- İçerik, konu alanının özelliğine uygun olarak bütünsel bir yapıda verilmiştir.
- İçerik ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygun olarak verilmiştir.
- İçerikte olumsuz örnek olabilecek unsurlar yer almamaktadır.
- İçeriğin dağılımı ünite ve hedeflenen süre bazında dengeli olarak verilmiştir.
- İçerik, öğretim programlarında yer alan millî ve manevi değerlere uygun, kök değerleri yansıtır niteliktedir.
- İçerik eğitim ve öğretim ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.
- İçerik öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmasına imkân tanımaktadır.
- İçerik üst düzey bilişsel becerileri kazandırmaktadır.
- Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kazanımları tam olarak karşılamaktadır.
- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.
- Cevap anahtarları eksiksiz ve hatasızdır.

3.7.2.3. Ders kitaplarındaki içeriğin dil ve anlatım yönünden yeterliliği

- İçerikte, Türkçe'nin doğru ve özenli kullanımını yansıtır nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.
- İçerikte öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun bir dil kullanılmıştır.
- İçerikte alana ait özel isimlerin okunuşu ve kısaltmaların açılımı ilk geçtiği yerde verilmiştir.
- İçerikte anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.
- İçerik anlatım ilkelerine (akıcılık, yalınlık, açıklık, duruluk vb.) uygun bir dil kullanılmıştır.
- İçerikte yer alan metinlerde kullanılan sözcük ve sözcük grupları, bağlama uygun biçimde verilmiştir.
- İçerikte metni oluşturan birimler (cümle, paragraf vb.) arasında anlam ve anlatım bütünlüğü sağlanmıştır.

3.7.2.4. Ders kitaplarındaki içeriğin görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından yeterliliği

- Kitapta yer alan görseller, üniteyi veya konuyu temsil etmektedir.
- İçerikte yer alan görseller anlaşılır ve nettir.
- İçerikteki tasarımsal öğelerdeki çizgi, boyut, doku, renk, ışık, gölge, tonlama, perspektif vb. unsurlar öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde kullanılmıştır.
- İçerikteki görsel ve görseli oluşturan öğeler öğrenci gelişim seviyesine uygundur.
- İçerikte yer alan görsel ve görseli oluşturan öğeler hata içermemektedir.
- İçerikteki yazılı unsurlar, genel tasarım ilkelerine ve yönetmelikte belirlenmiş ilkelere uygun olarak kullanılmıştır.

Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği Soru Formunun güvenilirliği, Bursa ilinde ortaöğretim kurullarında çalışan 73 öğretmenle yapılmış olup güvenilirlik sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Bir bilimsel çalışmada, ölçüm aracının ölçülmek istenen şeyi doğru ölçebilmesi için güvenilirlik düzeyi önemlidir. Güvenirlilik, ölçeğin ölçtüğü şeyi tutarlı ve istikrarlı ölçmesi anlamına gelmektedir (Karagöz, 2021). Araştırmalarda güvenilirlik analizi yapmak için, genellikle Cronbach Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısının en az 0,7 olması arzu edilmektedir (Altunışık vd, 2012). Cronbach Alpha katsayısı için genel olarak yapılan değerlendirme kriterleri Tablo 3.7.1’de gösterilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2016; İslamoğlu ve Alnıaçık, 2016).

Tablo 3.7.1. Cronbach Alpha Katsayısına İlişkin Kriterler

Cronbach's Alpha	Kriter
0,00 < Cronbach Alpha < 0,40	Güvenilir Değildir
0,41 < Cronbach Alpha < 0,60	Güvenirliliği Düşüktür
0,61 < Cronbach Alpha < 0,80	Kabul Edilebilir
0,81 < Cronbach Alpha < 1,00	Güvenirliliği Yüksek

Bu çalışmada kullanılan ders kitaplarının içerik yeterliliği soru formunun güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.7.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7.2. Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği Soru Formunu Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Ölçek ve Boyutları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği Soru Formu	0,957	31
Bilimsel Yeterlilik	0,884	4
Kapsam Yeterliliği	0,939	14
Dil Yeterliliği	0,913	7
Tasarım Uygunluğu	0,862	6

Tablo 3.7.2 incelendiğinde, ders kitaplarının içerik yeterliliği soru formunun ve alt boyutlarının yüksek güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ders kitaplarının içerik yeterliliği soru formunun 0,957 Cronbach Alpha değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısının 0,862 ile 0,939 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar kullanılan soru formunun ve alt boyutlarının çok yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.8. Veri Değerlendirme Süreci

Araştırmada veriler Google forms aracılığıyla toplanmış olup araştırmaya 340 öğretmen katılmıştır. Toplanan verilerin analiz edilebilmesi için, IBM SPSS 28 paket programı kullanılmıştır. Araştırma parametreleri hakkında tanımlayıcı istatistikler frekans analizi yapılarak verilmiştir. Kategorik parametreler için sayı ve yüzde, sayısal değişkenler için ise ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerden faydalanılmıştır.

Sayısal değişkenler normallik varsayımları, Kolmogorov Smirnov testi ve çarpıklık basıklık katsayıları ile değerlendirilmiş ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple parametrik analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem T-testi kullanılırken ve üç ve daha fazla grup karşılaştırmasında tek yönlü varyans (Anova) analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda, hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma raporu oluşturulurken, anlamlılık düzeyi için %95 güven aralığı ($p < ,05$) kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan 340 öğretmene sorulmuş olan tanımlayıcı bilgilere yönelik bulgular Tablo 4.1.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. Tanımlayıcı Bilgilere Yönelik Bulgular

Tanımlayıcı Bilgiler		n	%
Okul Türü	Anadolu Lisesi	108	31,7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	59	17,4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	76	22,3
	Fen Lisesi	17	5,0
	Özel Okul	24	7,1
	Diğerleri	56	16,5
Ders Kitabının Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	88	25,9
	10.Sınıf	81	23,8
	11.Sınıf	115	33,8
	12.Sınıf	56	16,5
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	80	23,5
	11-20 Yıl	115	33,8
	21-30 Yıl	101	29,8
	31 Yıl ve Üzeri	44	12,9
Yayın Evi	MEB	292	85,9
	Özel Yayın Evi	48	14,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 108’i (%31,7) Anadolu Lisesi, 59’u (%17,4) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 76’sı (%22,3) Anadolu İmam Hatip Lisesi, 17’si (%5) Fen Lisesi 31,7’si, 24’ü (%7,1) özel okul ve 56’sı (16,5) diğer okullarda görev yapmaktadır. Burda en fazla Anadolu lisesinde çalışan öğretmenler katılırken en az Fen Lisesinde çalışan öğretmenler katılım göstermiştir.

Öğretmenlerin 88’i (%25,9) 9. sınıf, 81’i (%23,8) 10. sınıf, 115’i (%33,8) 11. sınıf ve 56’sı (%16,5) 12. sınıf düzeyindeki ders kitabını değerlendirmiştir. Sınıf düzeyinde en fazla 11. Sınıf Tarih ders kitaplarını değerlendirirken en az 12. Sınıf Tarih ders kitabını değerlendirmede bulunmuştur.

Öğretmenlerin 80’i (%23,5) 1-10 yıl, 115’i (%33,8) 11-20 yıl, 101’i (%29,8) 21-30 yıl ve 44’ü (%12,9) 31 yıl üzerinde hizmet süresine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süreleri göz önüne alındığında en fazla 11-20 yıl aralığında olduğu gözlenirken en az 31 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır

Öğretmenlerin 292'si (%85,9) MEB yayınlarını değerlendirirken, 48'i (%14,1) özel yayın evlerine ait yayınları değerlendirmiştir. Değerlendirilen ders kitaplarının yayın evine bakıldığında büyük çoğunluğu MEB yayınları okutan ders öğretmenlerinden oluşmuştur.

Tablo 4.1.2. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Bilimsel Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 1. İçerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmamaktadır.)

	N	%
Tamamen Katılıyorum	29	8,61
Katılıyorum	103	30,56
Kararsızım	48	14,24
Katılmıyorum	113	33,53
Kesinlikle Katılmıyorum	44	13,06

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 337 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.2'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 29'u (%8,61) tamamen katılıyorum, 103'ü (%30,56) katılıyorum, 48'i (%14,24) kararsızım, 113'ü (33,53) katılmıyorum, 44'i (13,06) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır. Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Tamamen katılıyorum diyenlerin oranı 29'u (%8,61) en az iken, katılmıyorum diyenlerin oranı 113'ü (33,53) en fazladır. Bu maddeyi yanıtlayan öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitaplarında bilgi eksikliği ve bilgi hatalarının olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.3. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Bilimsel Olarak Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 2. İçerikte yer alan metinler ile görseller uyumludur.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	60	17,7
Katılıyorum	103	30,38
Kararsızım	75	22,12

Tablo 4.1.3'ün Devamı

Katılmıyorum	78	23,01
Kesinlikle Katılmıyorum	23	6,78

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.3'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin 60'ı (%17,7) tamamen katılıyorum, 103'ü (%30,38) katılmıyorum, 75'i (%22,12) kararsızım, 78'i (%23,01) katılmıyorum, 23'ü (%6,78) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

103'ü (%30,38) Öğretmenlerin çoğunluğunun içerikte yer alan görsellerin metinlerle uyumlu oldukları şeklinde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 4.1.4. Tarih Ders Kitaplarının İçeriğın Bilimsel Olarak Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3.İçerikte alana ve konunun özelliğine uygun kavram ve terimler kullanılmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	78	23,01
Katılıyorum	122	35,99
Kararsızım	59	17,40
Katılmıyorum	62	18,29
Kesinlikle Katılmıyorum	18	5,31

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.4'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 78'i (%23,01) tamamen katılıyorum, 122'si (%35,99) katılıyorum, 59'u (%17,40) kararsızım, 62'si (%18,29) katılmıyorum, 18'i (%5,31) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; En az 18'i (%5,31) kesinlikle katılmıyorum şeklinde fikir beyan ederken, en fazla 122'si (%35,99) katılıyorum şeklinde

cevaplamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğunun, içerikte alana ve konunun özelliğine uygun kavram ve terimler kullanıldığı yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 4.1.5. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Bilimsel Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 4. İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	105	30,79
Katılıyorum	129	37,83
Kararsızım	38	11,14
Katılmıyorum	49	14,37
Kesinlikle Katılmıyorum	20	5,87

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 341 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.5’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 105’i (%30,79) tamamen katılıyorum, 129’u (%37,83) katılıyorum, 38’i (%11,14) kararsızım, 49’u (%14,37) katılmıyorum, 20’si (%5,87) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır. Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 20’si (%5,87) kesinlikle katılmıyorum derken, çoğunluğu 129’u (%37,83) katılıyorum şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, içerikte kullanılan alıntılarının, eserin orijinaline uygun olarak verildiğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.6. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 1. İçerik öğretim programında yer alan tüm kazanımları karşılamaktadır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	80	23,88
Katılıyorum	142	42,39
Kararsızım	35	10,45
Katılmıyorum	51	15,22
Kesinlikle Katılmıyorum	27	8,06

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 335 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.6'da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 80'i (%23,88) tamamen katılıyorum, 142'si (%42,39) katılıyorum, 35'i (%10,45) kararsızım, 51'i (%15,22) katılmıyorum, 27'si (%8,06) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 27'si (%8,06) kesinlikle katılmıyorum derken, çoğunluğu 142'si (%42,39) katılıyorum diye cevaplamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, ders kitaplarının içeriğinin öğretim programında yer alan tüm kazanımları karşıladığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.7. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 2. İçerik kazanım açıklamalarının sınırladığı çerçevede eksiksiz olarak verilmiş olup, gereksiz ve seviye üstü ayrıntılardan kaçınılmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	44	12,94
Katılıyorum	76	22,35
Kararsızım	50	14,71
Katılmıyorum	90	26,47
Kesinlikle Katılmıyorum	80	23,53

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.7'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 44'ü(%12,94) tamamen katılıyorum, 76'sı(%22,35) katılıyorum, 50'si(%14,71) kararsızım, 90'ı(%26,47) katılmıyorum, 80'i(%23,53) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 44'ü(%12,94) tamamen katılıyorum derken, çoğunluğu 90'ı(%26,47) katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, Tarih Ders Kitaplarında bilgi eksikliğinin olduğu ayrıca ders kitaplarında gereksiz ve seviye üstü bilgilerin yer aldığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.8. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 3. İçerik anlaşılır olarak verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	45	13,24
Katılıyorum	68	20
Kararsızım	43	12,65
Katılmıyorum	106	31,18
Kesinlikle Katılmıyorum	78	22,94

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.8’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 45’i (%13,24) tamamen katılıyorum, 68’i (%20) katılıyorum, 43’ü (%12,65) kararsızım, 106’sı (%31,18) katılmıyorum, 78’i (%22,94) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 43’ü (%12,65) kararsızım şeklinde yanıtlarken, çoğunluğu 106’sı (%31,18) katılmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, Tarih Ders Kitaplarındaki içeriğin anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.9. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 4. İçerik, konu alanının özelliğine uygun olarak bütünsel bir yapıda verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	52	15,34
Katılıyorum	67	19,76
Kararsızım	52	15,34
Katılmıyorum	93	27,43
Kesinlikle Katılmıyorum	75	22,12

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.9’da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 52’si(%15,34) tamamen katılıyorum, 67’si (%19,76) katılıyorum, 52’si (%15,34) kararsızım, 93’ü (%27,43) katılmıyorum, 75’i (%22,12) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 52’si (%15,34) tamamen katılıyorum ve kararsızım şeklinde yanıtlarken, çoğunluğu 93’ü (%27,43) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeyi yanıtlayan öğretmenlerin çoğuna göre, Tarih Ders Kitaplarının içeriğindeki konuların, konu alanına uygun olarak bütünsel bir yapıda verilmediği şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 4.1.10. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 5. İçerik ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygun olarak verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	65	19,12
Katılıyorum	65	19,12
Kararsızım	47	13,82
Katılmıyorum	85	25
Kesinlikle Katılmıyorum	78	22,94

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.10’da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin 65’i (%19,12) tamamen katılıyorum, 65’i (%19,12) katılıyorum, 47’si (%13,82) kararsızım, 85’i (%25) katılmıyorum, 78’i (%22,94) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 47’si (%13,82) kararsızım yanıtını işaretlerken, çoğunluğu 85’i (%25) katılmadığını belirtmiştir. Bu maddeye yanıt veren öğretmenlerin çoğu tarih ders kitaplarındaki içeriğin ilgili sınıf ve yaş seviyesine uygun olmadığı yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 4.1.11. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 6. İçerikte olumsuz örnek olabilecek unsurlar yer almamaktadır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	139	41,12
Katılıyorum	120	35,50
Kararsızım	39	11,54
Katılmıyorum	20	5,92
Kesinlikle Katılmıyorum	20	5,92

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.11’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin 139’u (41,12) tamamen katılıyorum, 120’si (%35,50) katılıyorum, 39’u (%11,54) kararsızım, 20’si (%5,92) katılmıyorum, 20’si (%5,92) kesinlikle katılmıyorum şeklinde olmuştur.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 20’si (%5,92) katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum olurken, çoğunluğu 139’u (41,12) tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı tarih ders kitaplarının içeriğinde öğrencilere olumsuz örnek olabilecek unsurun yer almadığı şeklinde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 4.1.12. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 7. İçeriğin dağılımı ünite ve hedeflenen süre bazında dengeli olarak verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	69	20,54
Katılıyorum	108	32,14
Kararsızım	50	14,88

Tablo 4.1.12'nin Devamı

Katılmıyorum	58	17,26
Kesinlikle Katılmıyorum	51	15,18

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 336 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.12'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin 69'u (%20,54) tamamen katılıyorum, 108'i (%32,14) katılıyorum, 50'si (%14,88) kararsızım, 58'i (%17,26) katılmıyorum, 51'i (%15,18) kesinlikle katılmıyorum olarak fikir belirtmişlerdir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 50'si (%14,88) kararsızım derken, çoğunluğu 108'i (%32,14) katılıyorum demiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, tarih ders kitaplarındaki içeriğin ünite ve süre bazında dengeli bir dağılım gösterdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.13. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 8. İçerik, öğretim programlarında yer alan millî ve manevi değerlere uygun, kök değerleri yansıtır niteliktedir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	169	50
Katılıyorum	103	30,47
Kararsızım	24	7,10
Katılmıyorum	21	6,21
Kesinlikle Katılmıyorum	21	6,21

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.13'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 169'u (%50) tamamen katılıyorum, 103'ü (%30,47) katılıyorum, 24'ü (%7,10) kararsızım, 21'i (%6,21) katılmıyorum, 21'i (%6,21) kesinlikle katılmıyorum şeklinde olmuştur.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 21'i (%6,21) katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum derken, öğretmenlerin çoğunluğu 169'u (%50) tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeyi yanıtlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Tarih ders kitaplarındaki içeriğini milli ve manevi değerler ile kök değerlere uygun olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4.1.14. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 9. İçerik eğitim ve öğretim ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	78	23,08
Katılıyorum	104	30,77
Kararsızım	45	13,31
Katılmıyorum	51	15,09
Kesinlikle Katılmıyorum	60	17,75

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.14'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin,78'i (%23,08) tamamen katılıyorum, 104'ü (%30,77) katılıyorum, 45'i (%13,31) kararsızım, 51'i (%15,09) katılmıyorum, 60'ı (%17,75) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 45'i (%13,31) kararsızım derken, çoğunluğu ise 104'ü (%30,77) katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlere göre, tarih ders kitapları eğitim öğretim ilkeleri göz önüne alınarak hazırlandığı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.1.15. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 10. İçerik öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmasına imkân tanımaktadır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	56	16,52
Katılıyorum	74	21,83

Tablo 4.1.15'in Devamı

Kararsızım	57	16,81
Katılmıyorum	78	23,01
Kesinlikle Katılmıyorum	74	21,83

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.15'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 56'sı (%16,52) tamamen katılıyorum, 74'ü (%21,83) katılıyorum, 57'si (%16,81) kararsızım, 78'i (%23,01) katılmıyorum, 74'ü (%21,83) kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 56'sı (%16,52) tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirirken, çoğunluğu ise 78'i (%23,01) katılmıyorum demiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu içeriğin farklı öğrenme stratejilerine göre düzenlenmediği yönünde fikir belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.16. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 11. İçerik üst düzey bilişsel becerileri kazandırmaktadır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	50	14,79
Katılıyorum	83	24,56
Kararsızım	47	13,91
Katılmıyorum	82	24,26
Kesinlikle Katılmıyorum	76	22,49

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.16'da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 50'si (%14,79) tamamen katılıyorum, 83'ü (%24,56) katılıyorum, 47'si (%13,91) kararsızım, 82'si (%24,26) katılmıyorum, 76'sı (%22,49) kesinlikle katılmıyorum olarak yanıtlamıştır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin içeriğin üst düzey bilişsel becerileri kazandırılması hususunda en azı 47'si (%13,91) kararsızım seçeneğini

işaretlerken, çoğunluğu ise 82'si (%24,26) katılmıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı ortaöğretim ders kitaplarının içeriğinde yer alan bilgilerin öğrencilere üst düzey becerileri kazandırdığı hususuna katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.17. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 12. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kazanımları tam olarak karşılamaktadır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	34	10,03
Katılıyorum	47	13,86
Kararsızım	40	11,80
Katılmıyorum	93	27,43
Kesinlikle Katılmıyorum	125	36,87

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.17'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 34'ü (%10,03) tamamen katılıyorum, 47'si (%13,86) katılıyorum, 40'ı (%11,80) kararsızım, 93'ü (%27,43) katılmıyorum, 125'i (%36,87) kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı tamamen katılıyorum derken, büyük çoğunluğu kesinlikle katılmıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeyi yanıtlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre Tarih Ders Kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı yönünde kanaat bildirmişlerdir.

Tablo 4.1.18. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 13. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	23	6,82
Katılıyorum	48	14,24

Tablo 4.1.18'in devamı

Kararsızım	38	11,28
Katılmıyorum	84	24,93
Kesinlikle Katılmıyorum	144	42,73

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 337 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.18'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 23'ü (%6,82) tamamen katılıyorum, 48'i (%14,24) katılıyorum, 38'i (%11,28) kararsızım, 84'ü (%24,96) katılmıyorum, 144'ü (42,73) kesinlikle katılmıyorum şeklinde olmuştur.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı 23'ü (%6,82) tamamen katılıyorum kanaatindeyken, büyük çoğunluğu ise 144'ü (42,73) kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğuna göre, Tarih ders kitaplarında ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerde çeşitliliğin sağlanmadığı şeklindedir.

Tablo 4.1.19. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Kapsam Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 14. Cevap anahtarları eksiksiz ve hatasızdır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	71	20,94
Katılıyorum	93	27,43
Kararsızım	31	9,14
Katılmıyorum	75	22,12
Kesinlikle Katılmıyorum	69	20,35

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.19'da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 71'i (%20,94) tamamen katılıyorum, 93'ü (%27,43) katılıyorum, 31'i (%9,14) kararsızım, 75'i (%22,12) katılmıyorum, 69'u (%20,35) kesinlikle katılmıyorum olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya destek veren öğretmenlerin, öğretmen görüşme formunun bu maddesine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerinin cevap anahtarlarının hatasız ve eksiksiz olması hususunda, en azı 31'i (%9,14) kararsızım diyenler oluştururken, çoğunluğunu ise 93'ü (%27,43) katılıyorum diyenleri oluşturmuştur. Bu maddeyi cevaplayan öğretmenlerin çoğunluğu, tarih ders kitaplarındaki cevap anahtarlarının eksiksiz ve hatasız olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.1.20. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 1. İçerikte, Türkçenin doğru ve özenli kullanımını yansıtır nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	103	30,29
Katılıyorum	186	54,71
Kararsızım	22	6,47
Katılmıyorum	15	4,41
Kesinlikle Katılmıyorum	14	4,12

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.20'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 103'ü (30,29) tamamen katılıyorum, 186'sı (%54,71) katılıyorum, 22'si (%6,47) kararsızım, 15'i (%4,41) katılmıyorum, 14'ü (%4,12) kesinlikle katılmıyorum) olarak cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Kesinlikle katılmıyorum diyenler 14'ü (%4,12) en az iken, büyük çoğunluğu ise katılıyorum 186'sı (%54,71) olarak cevaplamışlardır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerine göre; Tarih ders kitaplarındaki içeriğin sunumunda Türkçe'nin kullanımına özen verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.21. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 2. İçerikte öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun bir dil kullanılmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	52	15,29
Katılıyorum	101	29,71
Kararsızım	61	17,94
Katılmıyorum	79	23,24
Kesinlikle Katılmıyorum	47	13,82

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.21’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 52’si (%15,29) tamamen katılıyorum, 101’i (%29,71) katılıyorum, 61’i (%17,94) kararsızım, 79’u (%23,24) katılmıyorum, 47’si (%13,82) kesinlikle katılmıyorum olarak cevapladıkları tespit edilmiştir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Kesinlikle katılmıyorum diyenler 47’si (%13,82) en az cevap veren grubu oluştururken, katılıyorum diyenler 101’i (%29,71) çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılan tarih öğretmenlerine göre; Tarih ders kitaplarındaki içerikte sınıf seviyelerine uygun bir dil kullanılmıştır.

Tablo 4.1.22. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3. İçerikte alana ait özel isimlerin okunuşu ve kısaltmaların açılımı ilk geçtiği yerde verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	104	30,59
Katılıyorum	124	36,47
Kararsızım	56	16,47
Katılmıyorum	39	11,47
Kesinlikle Katılmıyorum	17	5

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.22’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 104’ü (%30,59) tamamen katılıyorum, 124’ü (%36,47) katılıyorum, 56’sı (%16,47) kararsızım, 39’u (%11,47) katılmıyorum, 17’si (%5) kesinlikle katılmıyorum olarak yanıtlamışlardır.

Öğretmen görüşme formundaki bu maddeye verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; Tarih öğretmenlerinin kesinlikle katılmıyorum 17’si (%5) diyenler ez azını oluştururken, katılıyorum diyenler 124’ü (%36,47) ise çoğunluğunu oluşturmaktadır. Orta öğretim tarih ders kitaplarında, alana ait özel isimlerin okunuşu ve kısaltmaların açılımı ilk geçtiği yerlerde verildiği bu konuda herhangi bir eksikliğin olmadığı, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğuna görüşlerine göre ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.1.23. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 4. İçerikte anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	87	25,59
Katılıyorum	158	46,47
Kararsızım	42	12,35
Katılmıyorum	34	10
Kesinlikle Katılmıyorum	19	5,59

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.23’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 87’si (%25,59) tamamen katılıyorum, 158’i (%46,47) katılıyorum, 42’si (%12,35) kararsızım, 34’ü (%10) katılmıyorum, 19’u (%5,59) kesinlikle katılmıyorum yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; En az kesinlikle katılmıyorum 19’u (%5,59) diyenler olurken en fazla ise, katılıyorum 158’i (%46,47) diyenler oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılan Tarih Öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, Orta öğretim tarih ders kitaplarında anlatım bozukluğu olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.1.24. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 5. İçerikte anlatım ilkelerine uygun bir dil kullanılmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	75	22,12
Katılıyorum	98	28,91
Kararsızım	56	16,52
Katılmıyorum	58	17,11
Kesinlikle Katılmıyorum	52	15,34

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.24’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 75’i (%22,12) tamamen katılıyorum, 98’i (%28,91) katılıyorum, 56’sı (%16,52) kararsızım, 58’i (%17,11) Katılmıyorum, 52’si (%15,34) Kesinlikle Katılmıyorum olarak cevap vermişlerdir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; En az kesinlikle katılmıyorum 52’si (%15,34) diyenler olurken, en fazla ise katılıyorum 98’i (%28,91) diyenler olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğuna göre tarih ders kitaplarının içeriğinin sunumunda anlatım ilkelerine uygun bir dil kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.1.25. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yönünden Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 6. İçerikte yer alan metinlerde kullanılan sözcük ve sözcük grupları, bağlama uygun biçimde verilmiştir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	90	26,63
Katılıyorum	125	36,98
Kararsızım	41	12,13
Katılmıyorum	50	14,79
Kesinlikle Katılmıyorum	32	9,47

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.25’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 90’ı (%26,63) tamamen katılıyorum, 125’i (%36,98) katılıyorum, 41’i (%12,13) kararsızım, 50’si (14,79) katılmıyorum, 32’si (%9,47) kesinlikle katılmıyorum yönünde cevaplamışlardır.

Bu araştırmaya destek veren öğretmenlerin, bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin en azı kesinlikle katılmıyorum 32’si (%9,47) diyenler oluştururken, öğretmenlerin çoğunluğu ise 125’i (%36,98) katılıyorum diyenler olmuştur. Öğretmenlerin öğretmen görüşme formunun bu maddesine verdikleri cevaplar dikkate alındığında; Bu maddeyi cevaplayan tarih öğretmenlerinin çoğunluğu, orta öğretim tarih ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan söz ve sözcüklerin bağlama uygun olarak kullanıldığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.26. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Dil Ve Anlatım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 7. İçerikte metni oluşturan birimler (cümle, paragraf vb.) arasında anlam ve anlatım bütünlüğü sağlanmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	76	22,42
Katılıyorum	93	27,43
Kararsızım	46	13,57
Katılmıyorum	63	18,58
Kesinlikle Katılmıyorum	61	17,99

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.26’da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 76’sı (%22,42) tamamen katılıyorum, 93’ü (%27,43) katılıyorum, 46’sı (%13,57) kararsızım, 63’ü (%18,58) katılmıyorum, 61’i (17,99) kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş belirtildiği tespit edilmiştir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; En az kararsızım 46’sı (%13,57) diyenler oluştururken, çoğunluğunu katılıyorum 93’ü (%27,43) diyenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun düşünceleri, içeriğin

anlatımında cümle ve paragraflar arasında anlam ve anlatım bütünlüğünün sağlandığı şeklinde olmuştur.

Tablo 4.1.27. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 1. Kitapta yer alan görseller, üniteyi veya konuyu temsil etmektedir)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	88	25,96
Katılıyorum	207	61,06
Kararsızım	16	4,72
Katılmıyorum	19	5,60
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,65

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.27’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 88’i (%25,96) tamamen katılıyorum, 207’si (%61,06) katılıyorum, 16’sı (%4,72) kararsızım, 19’u (%5,60) katılmıyorum, 9’u (%2,65) kesinlikle katılmıyorum olarak cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; En az 9’u (%2,65) kesinlikle katılmıyorum diyenler olurken, büyük çoğunluğu ise 207’si (%61,06) katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu orta öğretim tarih ders kitaplarında yer alan görsellerin üniteleri ve konuları temsil ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.28. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 2. İçerikte yer alan görseller anlaşılır ve nettir)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	123	36,18
Katılıyorum	163	47,94
Kararsızım	25	7,35
Katılmıyorum	20	5,88
Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,65

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 340 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.28’de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 123’ü (%36,18) tamamen katılıyorum, 163’ü (%47,94) katılıyorum, 25’i (%7,35) kararsızım, 20’si (%5,88) katılmıyorum, 9’u (%2,65) kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeyi yanıtlayan öğretmenler, öğretmen görüşme formunun bu maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin en az kısmı bu maddeyi kesinlikle katılmıyorum 9’u (%2,65) diye işaretlerken, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu maddeye yeterli görüp katılıyorum 163’ü (%47,94) olarak cevap vermişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, orta öğretim tarih ders kitaplarında yer alan görsellerin net olduklarını ve öğrenciler tarafından anlaşılması açısından yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.29. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular (Madde 3. İçerikteki tasarımsal unsurlar öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde kullanılmıştır).

	n	%
Tamamen Katılıyorum	150	44,38
Katılıyorum	131	38,76
Kararsızım	26	7,69
Katılmıyorum	23	6,80
Kesinlikle Katılmıyorum	8	2,37

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.29’da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 150’si (%44,38) tamamen katılıyorum, 131’i (%38,76) katılıyorum, 26’sı (%7,69) kararsızım, 23’ü (%6,80) katılmıyorum, 8’i (%2,37) kesinlikle katılmıyorum demiştir.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Katılımcıların en azı 8’i (%2,37) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verirken, katılımcıların büyük çoğunluğu ise 150’si (%44,38) tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye cevap

veren öğretmenlerin büyük çoğunluğu içerikteki tasarımsal öğelerin öğrenmeye katkı sağladığı yönünde olmuştur.

Tablo 4.1.30. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 4. İçerikteki görsel ve görseli oluşturan öğeler öğrenci gelişim seviyesine uygundur.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	129	38,17
Katılıyorum	149	44,08
Kararsızım	25	7,40
Katılmıyorum	22	6,51
Kesinlikle Katılmıyorum	13	3,85

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 338 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.30’da gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 129’u (%38,17) tamamen katılıyorum, 149’u (%44,08) katılıyorum, 25’i (%7,40) kararsızım, 22’si (%6,51) katılmıyorum, 13’ü (%3,85) kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Katılımcıların en azı, 13’ü (%3,85) kesinlikle katılmıyorum yönünde görüş bildirirken, çoğunluğu 149’u (%44,08) katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeyi yanıtlayan öğretmenlerin çoğunluğu Tarih Ders Kitaplarının içeriğindeki görsellerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.1.31. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 5. İçerikte yer alan görsel ve görseli oluşturan öğeler hata içermemektedir.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	73	21,53
Katılıyorum	117	34,51

Tablo 4.1.31'in Devamı

Kararsızım	44	12,98
Katılmıyorum	62	18,29
Kesinlikle Katılmıyorum	43	12,68

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.31'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 73'ü (%21,53) tamamen katılıyorum, 117'si (%34,51) katılıyorum, 44'ü (%12,98) kararsızım, 62'si (% 18,29) katılmıyorum, 43'ü (%12,68) kesinlikle katılmıyorum olarak cevaplamışlardır.

Bu maddeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde; Katılımcıların en azı, 43'ü (%12,68) kesinlikle katılmıyorum şeklinde fikir belirtirken, çoğu 117'si (%34,51) katılıyorum olarak fikir belirtmiştir. Bu maddeyi yanıtlayan tarih öğretmenlerinin büyük bir kısmı orta öğretim tarih ders kitaplarındaki görsellerin hata içermediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.1.32. Tarih Ders Kitaplarındaki İçeriğin Tasarım Yeterliliğine Yönelik Bulgular
(Madde 6. İçerikteki yazılı unsurlar, genel tasarım ilkelerine ve Yönetmelik'te belirlenmiş ilkelere uygun olarak kullanılmıştır.)

	n	%
Tamamen Katılıyorum	145	42,77
Katılıyorum	128	37,76
Kararsızım	20	5,90
Katılmıyorum	36	10,62
Kesinlikle Katılmıyorum	10	2,95

Araştırmaya katılıp görüş bildiren öğretmenlerden bu maddeye cevap verenlerin sayısı 339 kişi olup, verdikleri cevaplar tablo 4.1.32'de gösterilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde; Öğretmenlerin, 145'i (%42,77) tamamen katılıyorum, 128'i (%37,76) katılıyorum, 20'si (%5,90) kararsızım, 36'sı (%10,62) katılmıyorum, 10'u (%2,95) kesinlikle katılmıyorum dedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin, en azı 10'u (%2,95) kesinlikle katılmıyorum derken büyük bir kısmı ise 145'i (%42,77) tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, tarih ders kitaplarının içeriğindeki yazılı unsurların, genel tasarım ilkelerine ve MEB'in yayınlamış olduğu yönetmelikteki ilkelere uygun olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

4.2. Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliğine Tanımlayıcı Bulgular

Öğretmenlerin tarih ders kitaplarının içeriğinin yeterliliği değerlendirmesine yönelik puan ortalamaları Tablo 4.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliğine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	X	Ss	Alt	Üst
Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği	3,60	0,73	1	5
Bilimsel Yeterlilik	3,36	1,04	1	5
Kapsam Yeterliliği	3,05	1,01	1	5
Dil Yeterliliği	3,52	1,00	1	5
Tasarım Uygunluğu	3,96	0,81	1	5

Öğretmenlerin tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğine yönelik ortalama 3,60 değerlendirmesinde bulundukları tespit edilmiştir.

Alt boyutlar incelendiğinde; bilimsel yeterlilik için 3,36 ortalama, kapsam yeterliliği için 3,05 ortalama, dil yeterliliği için 3,52 ortalama ve tasarım uygunluğu için 3,96 ortalama değerlendirmesinde bulundukları tespit edilmiştir.

Öğretmenler tarafından en yüksek değerlendirme Tasarım uygunluğu için yapılırken, en düşük değerlendirme kapsam yeterliliği için yapılmıştır.

4.3. Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması

Katılımcıların tarih ders kitaplarının içerik geçerliliğinin, tanımlayıcı sorulara göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. Tarih Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması

Tanımlayıcı Bilgiler		Ortalama	Standart Sapma	Test İstatistiği	p
Okul Türü	Anadolu Lisesi	3,60	0,67	F=1,220	0,299
	MTAL	3,58	0,70		
	AIHL	3,54	0,70		
	Fen Lisesi	3,57	0,98		
	Özel Okul	3,94	0,69		
	Diğerleri	3,56	0,80		
Ders Kitabının Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	3,74	0,69	F=2,929	0,034*
	10.Sınıf	3,64	0,73		
	11.Sınıf	3,45	0,76		
	12.Sınıf	3,61	0,67		
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	3,81	0,67	F=6,606	0,001*
	11-20 Yıl	3,65	0,71		
	21-30 Yıl	3,51	0,73		
	31 Yıl ve Üzeri	3,25	0,74		
Yayın Evi	MEB	3,58	0,71	t=-1,050	0,298
	Özel Yayın Evi	3,71	0,81		

***p<0,05**; MTAL:Mesleki ve Anadolu Lisesi; AIHL:Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur (F=1,220; p>0,05).

Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin, değerlendirilen kitabın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=2,929; p<0,05). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 9.sınıf tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin ($\bar{X}$ =3,74), 11.sınıf tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğine ($\bar{X}$ =3,45) göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin, öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=6,606; p<0,05). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$ =3,81), 21-30 yıl ($\bar{X}$ =3,51) ve 31 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =3,25) hizmet süresine sahip öğretmenlere göre tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğini daha yüksek düzeyde buldukları belirlenmiştir. Ayrıca 11-20 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin de ($\bar{X}$ =3,65), 31 yıl ve üzeri

hizmet süresine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3,25$) göre tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğini daha yüksek düzeyde buldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinde, değerlendirilen yayın evine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t=-1,050$; $p>0,05$).

4.4. Tarih Ders Kitaplarının Bilimsel Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması

Katılımcıların tarih ders kitaplarının bilimsel yeterliliğinin, tanımlayıcı sorulara göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Tarih Ders Kitaplarının Bilimsel Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması

Tanımlayıcı Bilgiler		Ortalama	Standart Sapma	Test İstatistiği	p
Okul Türü	Anadolu Lisesi	3,33	0,96	F=1,314	0,258
	MTAL	3,38	1,07		
	AIHL	3,38	0,99		
	Fen Lisesi	3,42	1,20		
	Özel Okul	3,79	1,00		
	Diğerleri	3,16	1,15		
Ders Kitabının Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	3,46	1,06	F=1,482	0,219
	10.Sınıf	3,37	0,95		
	11.Sınıf	3,21	1,11		
	12.Sınıf	3,50	0,94		
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	3,69	0,91	F=6,457	0,001*
	11-20 Yıl	3,38	1,04		
	21-30 Yıl	3,30	1,01		
	31 Yıl ve Üzeri	2,87	1,10		
Yayın Evi	MEB	3,34	1,02	t=-0,820	0,413
	Özel Yayın Evi	3,47	1,14		

***p<0,05**; MTAL:Mesleki ve Anadolu Lisesi; AIHL:Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tarih ders kitaplarının bilimsel yeterliliğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=1,314$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının bilimsel yeterliliğinde, değerlendirilen kitabın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=1,482$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının bilimsel yeterliliğinin, öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=6,457$; $p<0,05$). Hangi

gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıl ($\bar{X}=3,69$) ile 11-20 yıl ($\bar{X}=3,38$) arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 31 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=2,87$) hizmet süresine sahip öğretmenlere göre tarih ders kitaplarının bilimsel yeterliliğini daha yüksek düzeyde buldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının bilimsel yeterliliğinde, değerlendirilen yayın evine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t=-0,820$; $p>0,05$).

4.5. Tarih Ders Kitaplarının Kapsam Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması

Katılımcıların tarih ders kitaplarının kapsam yeterliliğinin, tanımlayıcı sorulara göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. Tarih Ders Kitaplarının Kapsam Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması

Tanımlayıcı Bilgiler		Ortalama	Standart Sapma	Test İstatistiği	p
Okul Türü	Anadolu Lisesi	3,09	0,88	F=0,855	0,512
	MTAL	2,92	1,06		
	AIHL	3,03	0,99		
	Fen Lisesi	3,02	1,28		
	Özel Okul	3,40	0,93		
	Diğerleri	3,00	1,16		
Ders Kitabının Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	3,16	1,03	F=2,437	0,065
	10.Sınıf	3,20	0,98		
	11.Sınıf	2,85	1,01		
	12.Sınıf	3,05	0,98		
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	3,24	1,04	F=4,336	0,005*
	11-20 Yıl	3,13	0,98		
	21-30 Yıl	3,01	0,97		
	31 Yıl ve Üzeri	2,59	0,99		
Yayın Evi	MEB	3,04	1,01	t=-0,558	0,577
	Özel Yayın Evi	3,12	1,00		

***p<0,05;** MTAL:Mesleki ve Anadolu Lisesi; AIHL:Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tarih ders kitaplarının kapsam yeterliliğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=0,855$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının kapsam yeterliliğinde, değerlendirilen kitabın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=2,437$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının kapsam yeterliliğinin, öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=4,336$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıl ($\bar{X}=3,24$) ile 11-20 yıl ($\bar{X}=3,13$) arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 31 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=2,59$) hizmet süresine sahip öğretmenlere göre tarih ders kitaplarının kapsam yeterliliğini daha yüksek düzeyde buldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının kapsam yeterliliğinde, değerlendirilen yayın evine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t=-0,558$; $p>0,05$).

4.6. Tarih Ders Kitaplarının Dil Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması

Katılımcıların tarih ders kitaplarının dil yeterliliğinin, tanımlayıcı sorulara göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.6.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.6.1. Ders Kitaplarının Dil Yeterliliği ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırması

Tanımlayıcı Bilgiler		Ortalama	Standart Sapma	Test İstatistiği	p
Okul Türü	Anadolu Lisesi	3,52	0,93	$F=1,588$	0,163
	MTAL	3,54	1,03		
	AIHL	3,34	1,02		
	Fen Lisesi	3,44	1,16		
	Özel Okul	3,97	1,03		
	Diğerleri	3,60	1,00		
Ders Kitabının Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	3,74	0,92	$F=2,592$	0,053
	10.Sınıf	3,54	1,07		
	11.Sınıf	3,35	1,02		
	12.Sınıf	3,51	0,98		
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	3,78	0,96	$F=3,789$	0,011*
	11-20 Yıl	3,58	0,99		
	21-30 Yıl	3,36	1,01		
	31 Yıl ve Üzeri	3,26	1,01		
Yayın Evi	MEB	3,49	0,97	$t=-1,225$	0,225
	Özel Yayın Evi	3,71	1,16		

*** $p<0,05$** ; MTAL:Mesleki ve Anadolu Lisesi; AIHL:Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tarih ders kitaplarının dil yeterliliğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=1,588$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının dil yeterliliğinde, değerlendirilen kitabın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=2,592$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının dil yeterliliğinin, öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3,789$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,78$), ile 21-30 yıl ($\bar{X}=3,36$) ile 31 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3,26$) hizmet süresine sahip öğretmenlere göre tarih ders kitaplarının dil yeterliliğini daha yüksek düzeyde buldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının dil yeterliliğinde, değerlendirilen yayın evine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t=-1,225$; $p>0,05$).

4.7. Ders Kitaplarının Tasarım Uygunluğu ile Tanımlayıcı Soruların Karşılaştırılması

Katılımcıların ders kitaplarının tasarım uygunluğunun, tanımlayıcı sorulara göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.7.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.1. Ders Kitaplarının Tasarım Uygunluğu ile Tanımlayıcı Soruları Karşılaştırması

Tanımlayıcı Bilgiler		Ortalama	Standart Sapma	Test İstatistiği	p
Okul Türü	Anadolu Lisesi	3,96	0,77	F=0,811	0,543
	MTAL	4,08	0,70		
	AİHL	3,90	0,82		
	Fen Lisesi	3,84	1,08		
	Özel Okul	4,15	0,83		
	Diğerleri	3,87	0,90		
Ders Kitabının Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	4,13	0,72	F=3,622	0,013*
	10.Sınıf	4,00	0,80		
	11.Sınıf	3,77	0,92		
	12.Sınıf	4,00	0,66		
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	4,13	0,66	F=3,632	0,013*
	11-20 Yıl	4,04	0,77		
	21-30 Yıl	3,82	0,89		
	31 Yıl ve Üzeri	3,75	0,93		

Tablo 4.7.1'in Devamı

Yayın Evi	MEB	3,94	0,80		
	Özel Yayın Evi	4,06	0,88	t=-0,898	0,370

***p<0,05**; MTAL:Mesleki ve Anadolu Lisesi; AİHL:Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tarih ders kitaplarının tasarım uygunluğunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($F=0,811$; $p>0,05$).

Tarih ders kitaplarının tasarım uygunluğunun, değerlendirilen kitabın sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3,622$; $p<0,05$), Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 9.sınıf tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin ($\bar{X}=4,13$), 11.sınıf tarih ders kitaplarının tasarım uygunluğuna ($\bar{X}=3,77$) göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının tasarım uygunluğunun, öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3,632$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla yapılmış olan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4,13$), ile 21-30 yıl ($\bar{X}=3,82$) ile 31 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3,75$) hizmet süresine sahip öğretmenlere göre tarih ders kitaplarının tasarım uygunluğunu daha yüksek düzeyde buldukları belirlenmiştir.

Tarih ders kitaplarının tasarım uygunluğunda, değerlendirilen yayın evine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($t=-0,898$; $p>0,05$).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ele almaktadır. Araştırmanın temel hedefi, belirlenen hipotezleri test etmek ve tarih ders kitaplarının içerik geçerliliğini ölçmek olmuştur. Bu kapsamda, 340 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, veri toplama sürecini iki ayrı aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada, Tanımlayıcı Bilgiler Formu ile öğretmenlerin okul türü, değerlendirilen ders kitaplarının sınıf düzeyi, hizmet süresi ve yayın evi gibi temel bilgileri toplanmıştır. İkinci aşama ise, Ders Kitaplarının İçerik Yeterliliği Soru Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiş, bu form ders kitaplarının içerik yeterliliğini değerlendirmek üzere özel olarak tasarlanmış ve yüksek güvenilirlik değerlerine ulaşmıştır. Toplanan veriler, IBM SPSS 28 paket programı kullanılarak analiz edilmiş, elde edilen bulgular tanımlayıcı istatistikler, Kolmogorov-Smirnov testi ve çeşitli parametrik analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir.

Tanımlayıcı bulgular incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının Anadolu Liselerinde görev yaptığı (yüzde 31,7) ve en çok değerlendirilen ders kitaplarının 11. sınıf düzeyindeki kitaplar olduğu (yüzde 33,8) görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu 11-20 yıl arası bir hizmet süresine sahipken (yüzde 33,8), değerlendirmelerin büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yayınlarına odaklanmıştır (yüzde 85,9). Tarih ders kitaplarının içerik yeterliliği genel olarak ortalama üzerinde bir puan (ortalama 3,60) alırken, tasarım uygunluğu en yüksek puanı (ortalama 3,96) almış, buna karşılık kapsam yeterliliği en düşük puanı (ortalama 3,05) almıştır.

İçerik yeterliliği ve tanımlayıcı soruların karşılaştırılması sonucunda, okul türüne göre içerik yeterliliğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, sınıf düzeyine göre içerik yeterliliğinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiş ve 9. sınıf kitaplarının içerik yeterliliği daha yüksek bulunmuştur. Mintaş (2015) ve Cinkiliç (2010) çalışmaları da benzer şekilde, tarih ders kitaplarının içeriklerinin genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir. Ancak, her iki çalışma da kitapların müfredat uygunluğu ve görsel materyallerin kullanımı konusunda eksikliklere işaret etmektedir.

Hizmet süresine göre ise içerik yeterliliğinde önemli farklılıklar tespit edilmiş, daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin kitapları daha yüksek yeterlilikte buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin, kitap değerlendirmelerinde önemli bir etken olduğu bu çalışmada belirtilmiştir. Candan (2023) çalışması, öğretmenlerin mesleki

deneyiminin, tarih ders kitaplarının değerlendirilmesinde önemli bir faktör olduğunu destekler niteliktedir. Özellikle, deneyimli öğretmenlerin ders kitaplarını farklı boyutlarda değerlendirdikleri gözlemlenmiştir.

Bilimsel yeterlilikte okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, fakat hizmet süresine göre bilimsel yeterlilikte anlamlı farklılıklar bulunmuş ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenler bu boyutta daha yüksek değerlendirmeler yapmışlardır.

Kapsam yeterliliği açısından da okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak hizmet süresine göre kapsam yeterliliğinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiş ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin değerlendirmeleri daha yüksek olmuştur.

Dil yeterliliği bakımından da benzer bir durum söz konusudur; okul türü ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, hizmet süresine göre dil yeterliliğinde anlamlı farklılıklar gözlenmiş ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenler bu boyutta daha yüksek değerlendirmeler yapmışlardır.

Tasarım uygunluğu açısından ise okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, fakat sınıf düzeyine ve hizmet süresine göre tasarım uygunluğunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, özellikle daha az hizmet süresine sahip öğretmenler bu boyutta daha yüksek değerlendirmeler yapmışlardır.

Kaya ve Perihan (2017) çalışmaları, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ders kitaplarındaki fiziksel tasarım ve ilgi çekicilik açısından eleştirel olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları da, tasarım uygunluğu boyutunda önemli farklılıklar olduğunu göstererek, ders kitaplarının fiziksel ve görsel tasarımının eğitim sürecindeki önemini vurgulamaktadır.

Akbaba (2019) ve Korkmaz (2006) çalışmaları, tarih ders kitaplarının müfredat uyumluluğu ve görsel materyallerin etkin kullanımı konusunda eksikliklere işaret etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, özellikle görsel materyallerin kullanımı ve ders kitaplarının içerik yeterliliğinde sınıf düzeyine göre farklılıkların olduğunu göstermektedir, bu da müfredat uyumluluğu ve görsel materyal kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Candan (2023) çalışmasında, öğretmenlerin ders kitaplarının eğitsel tasarım ve içeriğini genel olarak yeterli bulduğunu, ancak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Bu, tarih ders kitaplarının, öğrencilerin eleştirel

düşünme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bulgular, tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin çeşitli faktörlere göre değişkenlik gösterdiğini ve özellikle öğretmenlerin hizmet sürelerinin bu değerlendirmelerde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'ncü Sınıf tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğini 10, 11 ve 12'nci sınıf tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğine göre daha yüksek değerlendirmişlerdir. Bu da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanmış olan 9'uncu sınıf tarih ders kitabının öğretmenler tarafından daha başarılı görülmesine yol açmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen anket formunun alt maddelerine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; Öğretmenlerin, İçerikteki bilgilerin bilimsel olarak yeterli olduğu, konu alanına uygun kavram ve terimlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Alıntılarının orijinaline uygun olarak kullanıldığı ve içeriğin kazanımları karşılamada yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İçerikte öğrenciler için olumsuz olacak örneklerin yer almadığını belirtmişlerdir. İçeriğin süre bazında dengeli dağıldığı ayrıca milli ve manevi değerleri içerdiğini belirtmişlerdir. İçeriğin tasarım yönünden bekleneni karşıladığını ve öğretim ilkelerine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Özellikle dil ve anlatım yönünden içeriğin güçlüğü olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, anket formunun alt maddelerine verdikleri cevaplarda yeterli görmedikleri bölümler ise; İçeriğin, anlaşılır olmadığı, içerikte bilgi eksikliklerinin olduğu ve gereksiz bilgilerin kullanıldığıdır. İçerikte hatalı bilgilerin yer aldığını belirtmişlerdir. Konuların anlatımında, konu alanına uygun bütünsel bir yapıda sunulmadığı düşünülmektedir. Ders kitaplarındaki içeriğin öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerine uygun olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Özellikle ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımları tam olarak karşılamadığı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliğin sağlanmadığı belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK)'nca 2021 yılında yapılan ‘*Ders Kitapları Değerlendirme Raporu (Öğretmen Görüşleri)*’nda araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarında ölçme değerlendirme etkinliklerin yetersiz görülmesi (Meb, 2021) bunu desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenlerin ders

kitaplarındaki içeriğin farklı öğrenme strateji ve stillerin kullanılmasına imkân sağlamadığını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar, ders kitaplarının içeriğinin sürekli olarak iyileştirilmesi ve güncellenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, araştırma tarih ders kitaplarının içerik yeterliliği konusunda önemli bulgular ortaya koymuş, özellikle öğretmenlerin hizmet sürelerinin bu değerlendirmeler üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Çalışma, ders kitaplarının sürekli gelişim ve iyileştirme gerektirdiğini ve bu sürecin öğretmenlerin deneyimleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları ışığında, Türkiye'deki ortaöğretim tarih ders kitaplarının içerik yeterliliğinin iyileştirilmesi için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- **Kapsamlı İçerik Revizyonu:** Araştırma sonuçları, özellikle kapsam yeterliliği ve bilimsel yeterlilik açısından bazı eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, ders kitaplarında daha kapsamlı ve bilimsel olarak güçlendirilmiş içeriklerin yer alması önemlidir. Müfredatın gereksinimlerini daha iyi karşılayacak şekilde içeriklerin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- **Görsel Materyallerin İyileştirilmesi:** Görsel materyallerin etkili kullanımı, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve anlama düzeyini artırabilir. Ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin, konularla daha iyi entegre edilmesi ve eğitim materyali olarak daha etkili hale getirilmesi önerilmektedir.
- **Öğretmenlerin Geri Bildirimlerinin Daha Fazla Dikkate Alınması:** Öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri, ders kitaplarının içerik yeterliliğini değerlendirmede önemli bir kaynaktır. Öğretmenlerin görüşlerinin ders kitaplarının geliştirilmesi sürecinde daha fazla dikkate alınması, içeriklerin daha işlevsel ve etkili hale getirilmesine katkı sağlayabilir.
- **Eğitsel Tasarımın Güçlendirilmesi:** Ders kitaplarının eğitsel tasarımının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek şekilde güçlendirilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik becerilerin geliştirilmesine yönelik içerik ve etkinliklerin artırılması önemlidir.
- **Öğretmen Eğitimi ve Profesyonel Gelişim:** Öğretmenlerin, ders kitaplarını daha etkin kullanma ve değerlendirme konusunda eğitilmesi ve bu alandaki profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir.

- Sürekli İzleme ve Değerlendirme: Ders kitaplarının içerik yeterliliği, sürekli olarak izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu süreç, eğitim politikaları, öğretmen ve öğrenci geri bildirimleri ve akademik araştırmaların sonuçları doğrultusunda yürütülmelidir.
- Ders kitaplarında; İçeriğin daha anlaşılır ve öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerine ve konu alanına uygun bütünsel bir şekilde verilmelidir.
- Bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve gereksiz bilgilere yer verilmemesine dikkat edilmeli. Hatalı bilgilerin olmamasına dikkat edilmeli çünkü bu yaşlarda gerçekleşen hatalı öğrenmelerin, öğrencilerde yanlış inanışlara yol açacağı ve ilerde bu kalıp öğrenmelerin değiştirmenin zor olmasıdır.
- Ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerinde çeşitliliğin sağlanarak, ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımları tam olarak karşılanması sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma, tarih ders kitaplarının içerik yeterliliği alanında önemli bulgular ortaya koymakta ve kitapların sürekli iyileştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri ve geri bildirimleri, bu süreçte kilit bir rol oynamaktadır ve bu nedenle öğretmenlerin bu süreçte daha etkin bir rol alması teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, D. E. (2013). Nogay Adı Ve Nogayların Kökeni Üzerine. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 2(2), 233-242.
- Akbaba, B. (2019). 2017 Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim Programında Yer Alan “Ders Kitabı Yazımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar” In 9. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Yansımaları. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 1-26.
- Akça, G. (2005). Postmodernite ve ulus devlet. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 232-257.
- Akınoğlu, O. ve Diriöz, U. (2007). Tarih Eğitiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi, 27-44.
- Altunışık Remzi, Coşkun Recai, Bayraktaroğlu Serkan ve Yıldırım Engin (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, 7. Baskı, Sakarya Yayıncılık, İstanbul.
- Arseven, A. (2001). Alan araştırma yöntemi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arseven, A., Dervişoğlu, M., & Uludağ, C. (2015). Ortaöğretim 9., 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Tarihe İlişkin Algıları ve Tarih Bilinci Oluşumlarının İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, C. 4, S. 1, s. 65-82.
- Aslan, H. (2018). Lise tarih derslerinde Fatih Projesinde kullanılan akıllı tahta ve tablet bilgisayara ilişkin öğrenci görüşleri (Karabük örneği) (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aslan, E. (2012). “Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi-I: Türk Tarih Tezi Öncesi Dönem(1923-1931)”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164):333-346.
- Atsız H. N. (2018). Turancılık, Milli Değerler ve Gençlik. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Aydın, R. (2018). Ulus, uluslaşma ve devlet: Bir modern kavram olarak ulus devlet. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), 229-256.
- Aysever, K. (2009). Atıkçağ’dan Günümüze Tarih Tasarımları. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(18), 3-19.
- Bağcı, H. (2015). Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Batuk, C. (2009). Mit, tarih ve gerçeklik sorunu üzerine notlar. *Milel ve Nihal*, 6(1), 27-53.
- Berk, F. (2008). Eski Ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Tarih Konularının Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Bozoğlu, B. (2008). Lise Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı Modernleşme Süreci. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi Ve Öğretiminde Dil Ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri Ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Büyükalın, S. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Candan, A. S. (2023). Tarih Öğretmenlerinin Lise Tarih Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri (Karabük Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20.
- Carr, E. H. (2002). Tarih Nedir. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Cinkiliç, E. (2010). Ortaöğretim 9. Sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Chatterjee, P. (1992). The agenda for nationalism. *Occasional Paper*, 73-88.
- Çapa, M. (2002). “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tarih Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-30:39-55
- Çeçen, A. (2020). Ulus Devlet Türkiye Cumhuriyeti. Astana Yayınları.
- Çelik, H. (2020). Tarih ders kitabı araştırmalarına kısa bir bakış. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 565-586.
- Dağbaşı, Y. A. (2006). Ulus-Devlet (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları*, (38), 119-133.
- Demircioğlu, E. (2013). Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Görseller Hakkında Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Diñç, E. (2021). Tarih Bilinci Açısından Tarih Öğretiminin Amaçları. *Tarih Nasıl Öğretilir?*, 5, 72.
- Diriöz, U. (2006). Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Duran, Ö. & Özen, Ö. . (2020). Tarih, Sosyoloji ve Antropoloji Bağlamında İncelemeler. *Hiperlink eğit. ilet. yay. san. tic. ve ltd. sti.*
- Düzgün, D. (2021). Tarihi Seyri İçinde Yüklendikleri Anlam Ve İşlevler Bakımından Töre Ve Örf Kavramları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66), 309-336.
- Eriksen T.H. (1991) “Ethnicity versus Nationalism”, *Journal of Peace Research*, Sage Publications, Aug., Ltd., Vol. 28, No. 3 s. 263–278.
- Fayda, M. (2011). İslâm Ansiklopedisi (Cilt 40). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı . 23 Ocak 2020 tarihinde TDV İslâm Ansiklopedisi: <https://cdn.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/40/C40015822.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fırat, M. (2006). Dünyada Siyasi Tarih Disiplinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi. Erdem, G. (Ed.), *Türkiye’de Siyasi Tarihin Gelişimi ve Sorunları Sempozyumu* (s.9-23), Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Fink, A. (2003). How to sample in surveys. USA: Sage Publications.
- Gadamer, H. G. (2008). Tarih bilinci sorunu. (T. Parla, çev.). *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım* (s. 175-217). İstanbul: Deniz Yayınları.
- Gürbüz Sait ve Şahin Faruk (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.

- Gramsci, A. (1986) Hapishane Defterleri, Çev: Kenan Somer, İstanbul. Onur Yayınlar.
- Güçlü, N., Topses, G., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H. ve Albayrak, F. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Hayat Bilgisi 1–3. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Güler, A. (2018). Bir Tarih Düşünürü Olarak Arnold J. Toynbee. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(20), 712-717.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1).
- Güneş, B. ve Ünsal, Y. (2003). “Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B. İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. c.11, s.2, ss.387–394.
- Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi. Ankara: SEAD Yayınları.
- Güngör, E. (2003). Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hali, S. (2014). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 3, s. 158-166.
- Hasdemir, İ., & Elban, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Tarih Bilincine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). *Journal of International Social Research*, 13(73).
- Hayta, N. ve Karabağ G. (2003). Tarih ders kitapları nasıl analiz edilmelidir? Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu. Nejdett Hayta (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2013). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Hobsbawm, E. J. (2010). Milletler ve Milliyetçilik, çev. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Işık, C. (2008). “İlköğretimin İkinci Kademesinde Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı Kullanımını Etkileyen Etmenler ve Beklentileri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. c.16, s.1, ss.163–176
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi.
- İnalcık, H. (2010). Osmanlılar, İstanbul: Timaş Yayınları.
- İslamoğlu A. Hamdi ve Alınacak Ümit (2016). “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, Beta Basım, İstanbul.
- Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık Yayınları.
- Karaca Gün, C. (2009). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karagöz Yalçın (2021). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 3. Basım, Atlas Akademik Basım Yayın Ltd.Şti., Ankara.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler. Ankara: 3A Danışmanlık Limited Şti.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (ss.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karyelioğlu, S. (2012). Ulus Devlet Ve Milliyetçiliğin Tarihsel Dayanakları Ve Küreselleşmenin Ulus Devlet Ve Milliyetçilik Üzerindeki Etkileri The Historical Foundations Of The Nation State And Nationalism And The Effects Of Globalization On The Nation State And Nationalism.

- Kemal, K. & Perihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. sınıf tarih müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 966-1002.
- Kete, R. ve Acar, N. (2007). “Lise 2 Biyoloji Kitapları Üzerine Öğrenci Tutumlarının Analizi”. Kastamonu Eğitim Dergisi. c.15, s.1, ss.221–230.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2008). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem Akademi
- Kılıçarslan, E. (2019). Küreselleşme Sürecinde Devletlerarası İlişkiler Siyasal İletişim ve Kamu Diplomasisi. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Korkmaz, M. (2006). Ortaöğretim 9. Sınıf tarih ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Küçükahmet, L. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Lewis, B. (1982). The question of Orientalism (pp. 1993-99). New York Review of Books.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. Türkiye Eğitim Dergisi, 6(1), 30-45.
- Meb,(2021).https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195856_derskitaplarini_degerlendirm_era_poru_ogretmengorusleri_2021.pdf. Erişim Tarihi 03.12.2024
- Meliha, K. & Yıldız, A. (2012). Tarih eğitiminde sosyal ve kültürel konuların öğretimi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 7(1), 81-99.
- Merey, Z. (2010). Dünyada ve Türkiye’de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi. Tarih nasıl öğretilir, 27-34.
- Mintaş, T. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitapları içeriklerinin yeterliliği (Öğretmen görüşleri) (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Muradoğlu, Ü., & Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. The Journal of Limitless Education and Research, 4(1), 19-39.
- Mülayim H. ve Soran H. (2002). “Lise 1 Biyoloji Ders Kitapları ve Haftalık Ders Saatleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüş ve Önerileri”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. s.23, ss.185-197
- Oğuzkan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Emel Matbaacılık: Ankara.
- Okan, K. (1983). Eğitim Teknolojisi-Yöntemler-Teknikler ve Uygulama. Okan Yayınları: Ankara.
- Onat, H. (2013). İslam bilimleri ve Yöntemi Açısından Tarihin Anlam ve Önemi. M. M. Söylemez (Ed.). Kur'an ve İslami İlimlerin Anlaşılmasında Tarihin Önemi (s. 13- 68). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Özalp, G. O. (2019). İngiliz Arşiv Belgeleri Işığında İngiltere'Nin Türkistan Siyaseti (1907-1920) (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Özbaran, S. (2002). Tarih öğretiminin güncel sorunları. Toplumsal Tarih Dergisi, 100, 66-68.
- Özlem, D. (2012). Tarih Felsefesi. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(4), 277-301.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (2013). Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. 2). Routledge.

- Reyhan, C., & Kılıç, H. (2023). Türkiye’de Rankeci Tarihçiliğin İnşası: Ahmed Refik Altınay. *Tarihyazımı*, 5(2), 287-325.
- Ross, K. A. (2005). *Sample design for educational survey research*. France: International Institute for Educational Planning/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved November 14, 2014, from http://www.unesco.org/iiep/PDF/TR_Mods/Qu_Mod3.pdf.
- Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, M. S. (2023). İktisat Tarih Yazımında Yöntem Tartışmasının Söylemsel Bir İncelemesi: Kıta Avrupası ve Anglo-Sakson/Amerikan Düşünce Gelenekleri. *Management and Political Sciences Review*, 5(2), 234-247.
- Sarıbay, A.Y. (1998) *Siyasal Sosyoloji*, İstanbul: Der Yayınları.
- Sarıköse, B. (2011). Tarih Öğretiminde Menkıbelerin Kullanılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 0, S. 26, s. 311- 321.
- Servet, H. A. L. İ. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Semerci, A. (2002, Ekim). Tarih Eğitiminin Amaçları Nelerdir? XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Özeti, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Sönmez, E. (2008). *Annales Okulu ve Türkiye’de Tarih Yazımı: Annales Okulu’nun Türkiye’deki Tarih Yazımına Etkisi, Başlangıçtan 1980’e*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Şahin, M. (2012). Ders Kitaplarının Mesaj Tasarımı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Şimşek, A. (2007). Türkiye’de tarih eğitiminin ulusallığı ve Avrupa merkezilik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 11-38.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Şimşek, G. (2001). Lise III. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının ve Derslerinin Öğrenmeyi Sağlamadaki Katkıları Yönünden Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Şimşek, A. ve Pamuk, A. (2011). Tarih Yazıcılığının Dünyü, Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir: Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s.21-27), Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Taşkın, M., & Açıkalın, M. (2019). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğretmen tercihlerine göre incelenmesi (İstanbul ili örneği). *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 133-146.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih Bilinci Ve Gençlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Timuçin, A. (2000). Tarih Bilinci Ve Tarih Felsefesi. *Felsefelogos Dergisi*, C. 3, S. 9, s. 23-38.
- Tokuş, K. (2019). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Tosun, C., Doğan, R. ve Korkmaz, A. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4–8*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Tosunoğlu, M., Arslan, M. ve Karakuş, İ. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme. Anıttepe yayıncılık: Ankara.
- Tuna, Y. E., & Budak, F. M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Tarih” Kavramına İlişkin Algılarının Mecazlar/Metaforlar Yardımıyla Analizi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 609-642.
- United Nations. (2008). Designing household survey samples: Practical guidelines. New York: United Nations. https://unstats.un.org/unsd/demographic/sources/surveys/Series_F98en.pdf
- Ülken, H. Z. (2013). Millet ve Tarih Şuuru. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ünal, Y. (2010). “Türkiye’de Tarihçilik, Tarihçiliğin Gelişimi (15–20. yy) ve Türk-Batı Tarihçiliğine Örnek İki Kitabın Karşılaştırmalı Analizi”. Kelam Araştırmaları 8(2): 183-210.
- Voss, J. F., Wiley, J., Ciarrochi, J., Foltz, P., & Silfies, L. (1996). Race and the representation of discourse: Fictitious scenarios and the OJ Simpson case. Discourse Processes, 22(2), 103-144.
- Vurgun, A. (2021). Milli tarih nedir? (Vol. 16). Yeni İnsan Yayınevi.
- Wallerstein, I. (2003) “Dünya Sistemleri Kavramına Karşı Dünya-Sistemi Kavramı: Bir Eleştiri”, Dünya Sistemi, içinde, Çev. Esin Soğancılar, Der. Frank A.G.-Gills B.K., Ankara: İmge Kitabevi, s. 527-554
- Wu, C. ve Thompson, M.E. (2020). Sampling theory and practice. Switzerland: Springer
- Yapıcı, G. (2006). Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Yapıcı, M. İ. (2015). Annales Okulu’nun Siyasi Tarih Disiplinine Etkileri: Türkiye Örneği. Alternatif Politika, 7(1), 87-117.
- Yaşar, O. (2005). “Türkiye’de Okutulan Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım”. International Journal of Progressive Education. c.1, s.2.
- Yazıcı, N. (2013). Lise Müfredat Programlarında Ve Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşı’nın Öğretimi Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 28, S. 2, s. 535-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2004). Kırgızistanda Lise Tarih Müfredatı ve Ders Kitapları, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., & Çimen, O. (2017). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi.
- Yükseler, Y. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi 5.Sınıf Konularının Tarih Bilinci Oluşturmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Zabunoğlu, H. G. (2018). Günümüzde ulus-devlet. Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 13(1), 535-559.

EKLER

Ek: 1. Öğretmen Anket Formu

ORTA ÖĞRETİMDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARININ İÇERİK BAKIMINDAN YETERLİLİĞİNİN ÖĞRETMENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU					
Sayın Öğretmenim, bu çalışma 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında orta öğretimde okutulan Tarih ders kitaplarının içerik bakımından yeterliliğine yönelik görüşlerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olup, beş bölümden ve 31 maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde; Kişisel bilgiler, İkinci bölümde; İçeriğin bilimsel olarak yeterliği, Üçüncü bölümde; İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliliği, Dördüncü bölümde; İçeriğin dil ve anlatım yönünden yeterliği, Beşinci bölümde; İçeriğin görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğunun değerlendirilmesine yöneliktir. Sizlerden beklenen 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutduğunuz tarih ders kitapları hakkındaki görüşlerinizi belirtmenizdir. Bu çalışmada toplanan bilgiler yüksek lisans tezi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; Orta öğretimde okutulan tarih ders kitaplarının geliştirilmesine katkı sunmaktır. Araştırmada toplanan veriler sadece bilimsel araştırma sürecinde kullanılacaktır. Araştırmada elde edilen bilgiler kişilerin kimliğini belli etmeyecek biçimde şifrelenerek kodlanacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim. Sinop Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı. İbrahim YAŞA					
A	KİŞİSEL BİLGİLER				
1	Okulunuzun Türü	☐ Fen Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ☐ Çok Programlı Anadolu Lisesi ☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ Güzel Sanatlar Lisesi ☐ Spor Lisesi ☐ Açık Öğretim Kurumu ☐ Özel Okul			
2	Değerlendirdiğiniz ders kitabının sınıf düzeyi	9. Sınıf ()	10. Sınıf ()	11. Sınıf ()	12. Sınıf ()
3	Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz(Yıl)	1-10 ()	11-20 ()	21-30 ()	31-40 ()
4	Değerlendirdiğiniz ders kitabının yayın evi	MEB ()		ÖZEL YAYIN EVİ ()	

Sıra No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		1	2	3	4	5
B	DERS KİTAPLARINDAKİ İÇERİĞİN BİLİMSEL OLARAK YETERLİLİĞİ					
1	İçerikte bilgi eksikliği veya bilgi hatası bulunmamaktadır.					
2	İçerikte yer alan metinler ile görseller uyumludur.					
3	İçerikte alana ve konunun özelliğine uygun kavram ve terimler kullanılmıştır.					
4	İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmiştir.					
C	DERS KİTAPLARINDAKİ İÇERİĞİN EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMINI KARŞILAMA YETERLİLİĞİ					
1	İçerik öğretim programında yer alan tüm kazanımları karşılamaktadır.					
2	İçerik kazanım açıklamalarının sınırladığı çerçevede eksiksiz olarak verilmiş olup, gereksiz ve seviye üstü ayrıntılardan kaçınılmıştır.					
3	İçerik anlaşılır olarak verilmiştir.					
4	İçerik, konu alanının özelliğine uygun olarak bütünsel bir yapıda verilmiştir.					
5	İçerik ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygun olarak verilmiştir.					
6	İçerikte olumsuz örnek olabilecek unsurlar yer almamaktadır.					
7	İçeriğin dağılımı ünite ve hedeflenen süre bazında dengeli olarak verilmiştir.					
8	İçerik, öğretim programlarında yer alan millî ve manevi değerlere uygun, kök değerleri yansıtır niteliktedir.					
9	İçerik eğitim ve öğretim ilkeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.					
10	İçerik öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmasına imkân tanımaktadır.					
11	İçerik üst düzey bilişsel becerileri kazandırmaktadır.					
12	Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kazanımları tam olarak karşılamaktadır.					
13	Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik sağlanmıştır.					
14	Cevap anahtarları eksiksiz ve hatasızdır.					
D	DERS KİTAPLARINDAKİ İÇERİĞİN DİL VE ANLATIM YÖNÜNDEN YETERLİLİĞİ					
1	İçerikte, Türkçenin doğru ve özenli kullanımını yansıtır nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.					
2	İçerikte öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun bir dil kullanılmıştır.					
3	İçerikte alana ait özel isimlerin okunuşu ve					

	kısaltmaların açılımı ilk geçtiği yerde verilmiştir.					
4	İçerikte anlatım bozukluğu bulunmamaktadır.					
5	İçerik anlatım ilkelerine (akıcılık, yalınlık, açıklık, duruluk vb.) uygun bir dil kullanılmıştır.					
6	İçerikte yer alan metinlerde kullanılan sözcük ve sözcük grupları, bağlama uygun biçimde verilmiştir.					
7	İçerikte metni oluşturan birimler (cümle, paragraf vb.) arasında anlam ve anlatım bütünlüğü sağlanmıştır.					
E	DERS KİTAPLARINDAKİ İÇERİĞİN GÖRSEL TASARIMIN VE İÇERİK TASARIMININ ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYECEK NİTELİKTE OLMASI VE ÖĞRENCİLERİN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN YETERLİLİĞİ					
1	Kitapta yer alan görseller, üniteyi veya konuyu temsil etmektedir.					
2	İçerikte yer alan görseller anlaşılır ve nettir.					
3	İçerikteki tasarımsal öğelerdeki çizgi, boyut, doku, renk, ışık, gölge, tonlama, perspektif vb. unsurlar öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde kullanılmıştır.					
4	İçerikteki görsel ve görseli oluşturan öğeler öğrenci gelişim seviyesine uygundur.					
5	İçerikte yer alan görsel ve görseli oluşturan öğeler hata içermemektedir.					
6	İçerikteki yazılı unsurlar, genel tasarım ilkelerine ve Yönetmelik'te belirlenmiş ilkelere uygun olarak kullanılmıştır.					

Ek: 2. Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.11.2023-220079



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-57428665-050.01.04-220079
Konu : 2023/195 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik
Kurulu Kararı

22.11.2023

Sayın Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim YAŞA

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulumuzca alınan 03.11.2023 tarih ve 2023/195 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Şakir TAŞDEMİR
Rektör

Ek:2023/195 Sayılı İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararı (15 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSM5JUYDVB Pin Kodu : 80003

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BSM5JUYDVB&eS=220079>

Adres: Korucuk Mah. Üniversite Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010

Merkez/SİNOP

Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70

e-Posta:inarek@sinop.edu.tr Web: www.sinop.edu.tr

Kep Adresi: sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Mehmet ÇAY

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 1207



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Belgesi

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Oturum Karar Sayıları
03.11.2023	9	2023/194-226

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 03.11.2023 tarihinde 09:00-12:00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Karar Sayısı: 2023/195

Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim YAŞA ve Doç. Dr. Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU'nun 2 Ekim 2023 tarihli "*Orta Öğretimde Okutulan Tarih Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Yeterliliğinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi*" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "**Uygun**" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim YAŞA'ya bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvurusu (7 Sayfa)
- 2- Anket Uzman Görüşü (3 Sayfa)
- 3- Ders Kitabı Anket (3 Sayfa)
- 4- Gönüllü Onam Formu (1 Sayfa)

Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Ahmet MOR
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Aydın ÜNAL
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Pınar KARAMAN
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Bilge BAL ÖZKAPTAN
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Kurul Üyesi

Toplantıya Katılamayanlar

Katılmadı
Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Kurul Üyesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSM5VJPS9S Pin Kodu :87692

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BSM5VJPS9S&eS=217663>

Adres: Kocuk Mah. Üniversite Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez/SINOP
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70
e-Posta:inarek@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inarek.sinop.edu.tr
Kep Adresi:sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Raportör: Mehmet ÇAY
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1207



Ek: 3. İzin Belgesi

10.12.2024 17:11

Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü



> Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü > Başvuru Detayı

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2024.001775 **Başvuru Tarihi:** 18.09.2024
Uygulama Başlama Tarihi: 03.10.2024 **Uygulama Bitiş Tarihi:** 03.10.2025

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İBRAHİM YAŞA

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite
Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye
Başvuran Unvanı: Öğrenci
Kademe: Yüksek Lisans
Üniversite Adı: SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Bölüm / Anabilim Dalı: SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ (YL) (TEZLİ)
Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: ORTA ÖĞRETİMDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARININ İÇERİK BAKIMINDAN YETERLİLİĞİNİN ÖĞRETMENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir: Hayır

<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/panel/arastirma-uygulamaları/basvuru-detay/MzZhNjJhMzU2NjgzYmU5MTozMmI4YTkwNzI5ZGUzZjk3OG...> 1/1441



İncelenmesi / Değerlendirilmesi

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Öğretimi, Tarih Müfredatı, Tarih Ders Kitabı, Öğretmen Görüşleri.**Araştırmanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

Uygulama Bilgileri

Uygulama Yapılacak İl Sayısı: 12

ÇALIŞMA GRUBU	TEŞKİLAT TÜRÜ	UYGULAMA YAPILACAK MEB TEŞKİLATI	TALEP EDİLEN OKUL/KURUM SAYISI	ÖZEL BİLGİLER
Öğretmen	Okul / Kurum	ADANA, SEYHAN, Anadolu Lisesi	30	Araştırmanın evrenini İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1'de yer alan 12 bölgeyi temsil etmek üzere seçilen Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Elazığ, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kayseri, Samsun, Trabzon, Şanlıurfa, illerindeki devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilen uygun örneklem yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Wu ve Thompson (2020) ve Fink'e (2003) göre yaygın kullanımı olan ve olasılığa dayalı olmayan uygun örneklem

<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/panel/arastirma-uygulamaları/basvuru-detay/MzZhNjJhMzU2NjgzYmU5MTozMmI4YTkwNzI5ZGUzZjk3OG...> 2/1441

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : İbrahim YAŞA

Yabancı Dili :

Eğitim Durumu

Lise : Mehmet Akif Ersoy Lisesi, 1997

Lisans : Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2003

Lisans : Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, 2024

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Yolboyu İlköğretim Okulu, 2007-2008, Öğretmen

İş Yeri : Atatürk Ortaokulu, 2008-2012, Öğretmen

İş Yeri : Arpaçay Öğretmenevi, 2012-2014, Yönetici

İş Yeri : Hanife Murat Ortaokulu, 2014-2016, Öğretmen

İş Yeri : Hanife Murat Ortaokulu, 2016-2019, Yönetici

İş Yeri : Adnan Menderes İmam Hatip Ortaokulu, 2019-2024, Yönetici

Yayın Listesi :