



**TARİH ÖĞRETİMİNDE TİCARİ KİTAPLARIN KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, TUTUM VE
GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ**

Yeliz Kale

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Yeliz

Soyadı: Kale

Bölümü: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim tarihi:/.../2018

TEZİN

Türkçe Adı: Tarih Öğretiminde Ticari Kitapların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutum ve Görüşlerine Etkisi

İngilizce Adı: Effects of the Use of Trade Books in History Education on The Academic Success, Attitudes and Opinions of Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.



Yazar Adı Soyadı: Yeliz Kale

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yeliz KALE tarafından hazırlanan “Tarih Öğretiminde Ticari Kitapların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutum ve Görüşlerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA
Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi
Üye: Prof. Dr. Necdet HAYTA
Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi
Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK
Tarih Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Üye: Doç. Dr. Deniz TONGA
Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KILCAN
Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 27/12/2018

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Tarih dersi, eğitim öğretim sürecinde öğrencilere önemli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmasını amaçlayan temel derslerden biridir. Tarih dersi, doğası gereği öğrencilerin geçmiş zamanda yaşanan olay ve olguları öğrenmesini gerektiren bir ders olduğundan dersin amaçlarına ulaşmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır. Derslerde kullanılan öğretim materyalleri günümüz dünyasının değişen koşullarına bağlı olarak her ne kadar çeşitlenmiş olsa da kitaplar hala vazgeçilmez materyaller olarak eğitim öğretim içerisinde özel ve önemli yerini korumaktadır. Bu araştırma, tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarına, tutumlarına etkisini belirlemek ve tarih öğretiminde bu tür kitapların kullanımı konusunda öğrencilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın, Türkiye’de tarih öğretiminde yapılan araştırmaların gündeminde pek yer almayan kurgu dışı ticari kitapların tarih dersinde materyal olarak kullanımının sonuçlarını inceleme imkânını sunması ve öğretimde bu tür kitapların kullanımına ilişkin yapılacak yeni araştırmalara ışık tutabilmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmanın başlangıcından itibaren teşvik edici yardımını ve anlayışını benden esirgemeyen, bana yol gösteren, bilgisi, nezaketi ve tabii ki enerjisi ile öğrencilerine ilham kaynağı olan, iyi ki öğrencisi olduğum dediğim kıymetli hocam *Prof. Dr. Bahri ATA*’ya en içten sevgilerimi, saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimimde emeği geçen değerli hocam *Prof. Dr. Necdet HAYTA*’ya, süreç içerisinde görüşlerinden yararlandığım değerli arkadaşlarımlarım *Doç. Dr. Özgür AKTAŞ’a, Nuray GÜR’e, Mustafa AKSOY’a* yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başından itibaren görüş ve önerileri ile önemli katkı sağlayan, yanına her gittiğimde yardımını ve desteğini benden esirgemeyen değerli arkadaşım *Doç. Dr. Bülent AKBABA*’ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Kendisine bütün kalbimle sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Her zaman olduğu gibi çalışmam sürecinde de her türlü yardımı ve desteği eksik etmeyen canım *aileme*, özellikle de araştırmanın pilot uygulama çalışmalarında benden çok emeği geçen abim *Uğur KALE* 'ye, araştırma boyunca görüş ve önerilerine başvurduğum kardeşim *Yeşim KALE* 'ye sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Son söz olarak uzun bir aradan sonra devam ettiğim bu zorlu süreçte yanımda olan herkese minnettarım, iyi ki varsınız.

Yeliz KALE
Ankara, 2018



**TARİH ÖĞRETİMİNDE TİCARİ KİTAPLARIN KULLANIMININ
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA, TUTUM VE
GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Yeliz Kale
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık, 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, tarih öğretiminde kurgu dışı ticari tarih kitaplarının bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek ve bu tür kitapların kullanımı konusunda öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmış ve çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan bir devlet okulunun 9. sınıfında öğrenim gören toplam 65 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 33'ü deney, 32'si kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise odak grup görüşmesinden yararlanılmış ve çalışma grubunu deney grubunda yer alan 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin uygulama, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde toplam 5 hafta (10 ders saati) 9. sınıf Tarih Öğretim Programında yer alan Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesi deney grubunda ders kitabının yanında yardımcı materyal olarak kurgu dışı ticari kitaplar ile kontrol grubunda ise sadece ders kitabı ile işlenmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında akademik başarı testi, tarih dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımlı ve bağımsız örneklem t-testi, Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen bulgular ışığında, kurgu dışı ticari kitapların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın

nicel boyutunda deney ve kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumları ölçülmüş ve her iki grubun tarih dersine yönelik genel olarak orta düzeyde olumlu ve benzer tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutum puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edildiğinden, kurgu dışı ticari kitapların öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol grubunun derse yönelik tutum puanlarının birbirine yakın olmasına rağmen nitel boyutunun bulgularında deney grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmının tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik tutumlarında olumlu yönde etkilerine ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının özellikle öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi konusunda deneysel sürecin daha uzun süreli tasarlandığı araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, öğretim materyali, ticari kitap, başarı, tutum

Sayfa Adedi: 213

Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA

**EFFECTS OF THE USE OF TRADE BOOKS IN HISTORY
EDUCATION ON THE ACADEMIC SUCCESS, ATTITUDES AND
OPINIONS OF STUDENTS**

(Ph.D. Thesis)

Yeliz Kale

**GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
December, 2018**

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the effects of the use of trade non-fiction trade books education materials on the academic success and attitudes of students for the lesson and to find out the opinions of students on the use of such books. Explanatory sequential design among the mixed method designs was used in the study. Semi-experimental design was used in the quantitative aspect of the study, and the 65 students in total who were being educated in the 9th year of a state school in Ankara province constituted the study group. Of these students, 33 were included in the experimental group while 32 were included in the control group. In the qualitative section of the study however, an interview was carried out with the focus group, and this group included the 30 students from the experimental group. Application related to the study was implemented in the fall semester of the 2016-2017 academic year. During this application, the units The Rise of Civilization and The First Civilizations included in the History Education Program for the 9th grade for 5 weeks (10 course hours) in total were given to the experimental group using the formal text book and non-fiction trade books as the auxiliary material, while the same was given to the control group using only the formal text book. Academic success test and the attitude scale for the history lessons were used when collecting quantitative data of the study. Descriptive statistics, t-test for dependent and nondependent samples, Kruskal-Wallis test

and Mann-Whitney U test were used for the analysis of quantitative data. The interview form was used for the collection of qualitative data, and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method. In the light of the findings obtained from the quantitative and qualitative aspects of the study, it was concluded that use of non-fiction trade books has positive effects on the academic success of students. In the quantitative section of the study, attitudes of experimental and control groups for history lessons were measured, and it was concluded that both groups had medium-level positive attitudes for the history lessons, which were similar to each other. In the quantitative section of the study, since the attitude scores of the experimental and control groups for history lessons were close to each other, it was concluded that the non-fiction trade books did not create significant effects on the attitudes of students for the course. Based on the findings of the quantitative section of the study however, although the attitude scores of students in experimental and control groups for history lessons were close to each other, it was seen that majority of the students in the experimental group stated opinions to the effect that use of non-fiction trade books had positive effects on their attitudes for history lessons. In the light of the findings obtained in the study, it is recommended that studies designed with longer periods for the investigation of the positive effects of non-fiction trade books in history education particularly on the attitudes of students for lessons should be carried out.

Keywords: History education, instructional material, trade book, success, attitude

Page Number: 213

Supervisor: Prof. Dr. Bahri ATA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.1.1. Problem Cümlesi	9
1.1.2. Alt Problemler	9
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sınırlılıklar	11
1.5. Sayıtlar	11
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM 2	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13

2.1. Eğitim Öğretimde Materyallerin Yeri ve Önemi	13
2.2. Ticari Kitap (Trade Book) Nedir?	14
2.3. Ticari Kitap Türleri	16
2.3.1. Kurgu Dışı Kitaplar (Nonfiction Books)	17
2.3.1.1. Açıklayıcı Kitaplar (Expository/Nonnarrative Informational Books)	19
2.3.1.2. Kurgu Dışı Anlatı Kitapları (Narrative Nonfiction /Narrative Informational Books)	19
2.3.1.3. Karma Metinli Kitaplar (Mixed Text/Dual Purpose Books)	20
2.3.1.4. Neden Kurgu Dışı (Nonfiction) Kitaplar?	20
2.3.2. Kurgu (Fiction) Kitapları	24
2.3.3. Doğrudan Öğretim Programına Dayalı Hazırlanan Okula Yardımcı Kitaplar ve Merkezi Sınavlara Hazırlık Kitapları	28
2.4. Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Kullanımının Gerekçeleri	28
2.4.1. Ticari Kitapların, Ders Kitaplarının Sınırlılıkları ve Sorunlarını Aşmada Bir Materyal Olarak Kullanımı	29
2.4.2. Ticari Kitapların, Tarihin Doğasının ve Tarihsel Düşünmenin Anlaşılmasında Bir Materyal Olarak Kullanımı	34
2.4.3. Ticari Kitapların Çeşitli Öğretim Kuram ve Yaklaşımların Uygulanmasında Eğitsel Açidan Bazı Fırsatlar Sunması	38
2.4.3.1. Bireysel Farklılıklara Hitap Etme	38
2.4.3.2. Zengin Görsel Malzemeler İçerme	39
2.4.3.3. İçeriği Derinlemesine Ele Alma	39
2.4.3.4. Zengin Kelime Hazinesi ve Konu Çeşitliliği Sunma	39
2.5. Öğretiminde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Kullanılmasının Sınırlılıkları	41
2.6. Tarih Yazımı Açısından Ticari Kitaplarda Dikkat Edilmesi Gereken Tarihin Kötüye Kullanılma Biçimleri	42
2.7. Tarih Öğretiminde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar	44
2.8. Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitaplar Nasıl Kullanılabilir?	50
2.8.1. Okuyucu Tiyatrosu (Reader's Theatre) Tekniği	51
2.8.2. Okuma Çemberi (Literature Circles) Tekniği	51
2.8.3. Drama Etkinliği	52

2.8.4. Bildiklerim, Bilmek İstediğim, Öğrendiğim (K-W-L) Şeması Oluşturma	52
2.8.5. İkiz Metin Okuma (Reading Twin Texts).....	53
2.8.6. Yazma Çalışması	54
2.8.7. Sesli Okuma Tekniği.....	54
2.8.8. Sınıf İçi Tartışma	54
2.8.9. Araştırma Projeleri.....	55
2.8.10. Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi (Directed Reading-Thinking Activity)	55
2.9. ABD’de Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Yeri.....	57
2.10. Türkiye’de Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Yeri	58
2.11. İlgili Yayın ve Araştırmalar	63
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	64
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	79
BÖLÜM 3	85
YÖNTEM	85
3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.1.1. Nicel Boyut.....	86
3.1.2. Nitel Boyut	88
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	89
3.3. Araştırmanın Uygulama Basamakları.....	92
3.3.1. Deneysel İşlem Öncesi.....	93
3.3.2. Deneysel İşlemin Uygulaması.....	94
3.3.3. Deneysel İşlem Sonrası	96
3.4. Veri Toplama Araçları	96
3.5. Başarı Testi	96
3.6. Tarih Dersi Tutum Ölçeği	101
3.7. Görüşme Formu	106
3.8. Kişisel Bilgi Formu	108
3.9. Verilerin Analizi.....	108

3.9.1. Nicel Verilerin Analizi	108
3.9.2. Nitel Verilerin Analizi.....	109
BÖLÜM 4.....	111
BULGULAR ve YORUM.....	111
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	111
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	112
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	113
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar	122
4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	122
BÖLÜM 5.....	132
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	132
5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar	132
5.1.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Sonuçlar.....	132
5.1.2. Öğrencilerin Tarih Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar.....	133
5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar	134
5.2.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Sonuçlar.....	134
5.2.2. Öğrencilerin Tarih Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar.....	136
5.3. Öneriler	139
5.3.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	139
5.3.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve Öğretmenlere Öneriler	141
5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	141
5.3.4. Yayınevlerine Yönelik Öneriler	142
5.3.5. Kütüphanelere Yönelik Öneriler	143
KAYNAKLAR.....	144
EKLER.....	167

EK 1. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-1	168
EK 2. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-2	169
EK 3. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-3	170
EK 4. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-4	172
EK 5. Kişisel Bilgi Formu	173
EK 6. Deney Grubu Öğrenci Sayısı	174
EK 7. Kontrol Grubu Öğrenci Sayısı	175
EK 8. Araştırmanın İzin Yazıları-1	176
EK 9. Araştırmanın İzin Yazıları-2	177
EK 10. Deney Grubuna Okutulan Kitapların Örnek Sayfalarına Araştırmada Yer Verilmesi İçin Yayınevlerinden Alınan İzinler	178
EK 11. Deney Grubuna Okutulan Kitaplar-1	179
EK 12. Deney Grubuna Okutulan Kitaplar-2	181
EK 13. ÖSYM'nin İzin Yazısı	182
EK 14. Başarı Testi	183
EK 15. Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	191
Ek 16. Görüşme Formu	192

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ticari Kitap Türleri</i>	16
Tablo 2. <i>Tarih Ders Kitapları ve Ticari Kitapların İçeriğinin ve Yazımının Karşılaştırılması</i>	32
Tablo 3. <i>Tarihsel Okumanın Engelleri, Engellerin Nedenleri ve Uygun Öğretim Müdahaleleri</i>	35
Tablo 4. <i>Kurgu Dışı Ticari Kitap Değerlendirme Ölçütleri</i>	46
Tablo 5. <i>Kurgu Dışı Ticari Kitapları Değerlendirmek İçin Kontrol Listesi</i>	47
Tablo 6. <i>Ticari Kitap Değerlendirme Formu</i>	48
Tablo 7. <i>Kurgu Tarih Kitaplarını Seçme ve Değerlendirilmede Kullanılabilecek Örnek Şablon</i>	49
Tablo 8. <i>Bildiklerim, Bilmek İstediğim, Öğrendiğim (K-W-L) Stratejisi</i>	52
Tablo 9. <i>Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen</i>	87
Tablo 10. <i>Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen</i>	87
Tablo 11. <i>Araştırmanın DeneySEL Deseni ve İzlenen Süreç</i>	88
Tablo 12. <i>Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler</i>	90
Tablo 13. <i>Odak Grup Görüşmeleri İçin Oluşturulan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler</i>	92
Tablo 14. <i>Deney Grubunda Ünitenin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanım Planı</i>	95
Tablo 15. <i>Akademik Başarı Testinin Pilot Uygulamasının Yapıldığı Okullar</i>	98
Tablo 16. <i>Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük Dereceleri (p) ve Ayırt Edicilik İndeksleri (d)</i>	99
Tablo 17. <i>Başarı Testi Belirtke Tablosu (Bilişsel Alan)</i>	101
Tablo 18. <i>Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin AçımLayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	105

Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Tarih Dersi Akademik Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest-Sontest Puanları Farkı Betimsel İstatistikler</i>	112
Tablo 21. <i>Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 22. <i>Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Grubu Tarih Dersine Yönelik Tutum Betimsel İstatistikleri</i> .	114
Tablo 24. <i>Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	116
Tablo 25. <i>Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	117
Tablo 26. <i>Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Yılda Ders Kitabı Dışında Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 27. <i>Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Tarih Ders Kitabı Dışında Tarih Kitabı Okuma Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 28. <i>Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	119
Tablo 29. <i>Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 30. <i>Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Yılda Ders Kitabı Dışında Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 31. <i>Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Tarih Ders Kitabı Dışında Tarih Kitabı Okuma Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 32. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Ders Başarısına Katkısının Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri</i>	123
Tablo 33. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Derse Yönelik Bakış Açılarında Değişikliğe Sebep Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri</i>	126

Tablo 34. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Ders Kitabı İle Kurgu Dışı Ticari Tarih Kitaplarını Karşılaştırmasına İlişkin Görüşleri</i>	129
---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Başarı testi madde analiz sonuçları	100
Şekil 2. Faktör dağılımını gösteren yapı	104
Şekil 3. Deney ve kontrol grubu tarih dersine yönelik tutum kutu grafiği.....	115

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

f: Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS : National Council For The Social Studies (Sosyal Bilimler
Ulusal Konseyi)

N : Denek sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

SS. : Standart sapma

SPSS : Statiscal Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler
İstatistik Paket Programı)

t : t değeri (t testi için)

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

vb. : ve benzeri

$\bar{x}$: Aritmetik ortalama

Yay. Haz. : Yayına hazırlayan

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırma içerisinde adı geçen bazı terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Tarih, insanın kendini tanınması, bir insan olarak ne olduğunu öğrenmesi açısından önemli bir alandır (Collingwood, 1996). Meriç'in (2005, s. 21), "Kendimizi tanımak irfanın varabileceği en yüksek merhaledir" sözü insanın kendini tanımalarının önemini ortaya koymaktadır. Tarihe bakma, bir insan olarak kendimizi tanıma ihtiyacına cevap vermekle birlikte günümüzü ve yarınımızı daha iyi değerlendirmeye yardımcı olur. Tarihsel süreç sürekli olduğundan, tarihin amacı geçmişin, bugünün ve geleceğin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Carr & Fontana, 1992). Dewey'e göre "Tarih öğrenmede asıl olan, insancıl bağlantı ve ilişkileri tanıyabilme gücünü edinmedir. Geçmişin bilgisi, bugünü anlamada anahtar olduğu için tarih öğretilmelidir. Geçmiş, günümüz tarihidir" (Dewey'den aktaran Ata, 1998). Bu açıklamalara göre insanı ve onun yaşamını konu alan tarihi öğrenmek, insanın insan olarak kendi doğasını ve içinde yaşadığı dünyayı anlama imkânını sunması açısından önemli ve gereklidir. Bunların yanı sıra kolektif bir bellek olan tarih, insana toplumsal kimlik ve aitlik duygusunu kazandırmada, insanların geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmada yarar sağladığından (Tosh, 2005) bu alanın öğretimi toplumun kaynaşması açısından önemlidir.

Köstüklü (1998), tarih öğretiminin genel amaçlarını; öğrencilerin geçmişe ilgisini çekmek, diğer ülkeleri ve kültürleri bilmesine, anlamasına katkıda bulunmak, geçmişin bilgisinde günümüzü anlamak, zihni eğitmek, öğrencilerin kimliğinin gelişimine katkıda bulunmak ve onları yetişkin hayata hazırlamak şeklinde açıklamaktadır. Nichol'e (1996) göre tarih

öğretimi; kültürel mirasın aktarıcısı olması, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları kazandırması, öğrencilerin dili kullanma becerilerini geliştirmesi, dünya vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardımcı olması, empatiyi geliştirmesi, toplumu kaynaştırması bakımından önemli ve gereklidir. Öğrencilere içinde bulunduğu zamanı kavratmaya yardımcı olan tarih dersi, hüküm, muhakeme, gözlem, inceleme ve araştırma yollarını öğreterek, onların zihin kuvvetlerini geliştirmeye yardım eder (Baymur, 1964, s. 8). Tarih, bireye geniş bir tecrübe alanı ve düşünme biçimi kazandırır. Karar alırken bu tecrübelerin ve düşünme biçiminin kazanılması, olaylara, insana, bugüne ve geleceğe daha doğru yaklaşma olanağının sunulması tarih öğretimini önemli kılmaktadır (Koç, 2002). Safran'ın (2006, s. 34) da belirttiği gibi tarih eğitimi almış olmak, çeşitli insan deneyimleriyle ilgili belli bir takım düşünme yöntemleri kazanmış olmak demektir.

Okullarda okutulan temel derslerden biri olan tarih dersi, amaçları itibariyle eğitim öğretim içerisinde öğrencinin hem kişisel hem de toplumsal gelişiminde önemli bir alandır. Tarih öğretiminin amaçlarını, öğrencinin kişisel gelişimine, kültürel mirası aktarmaya ve vatandaşlık eğitimine katkı sunması şeklinde özetlemek mümkündür (Dilek, 2002, s. 33). Günümüzde çağdaş tarih eğitimi anlayışı ile de öğrencilerin tarih bilincinin gelişmesine, çağdaş bir kimlik oluşturmaya, kapasitelerini geliştirmesine yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Bu anlayışa göre tarih, ideolojik bir kontrol aracı olmaktan ziyade, öğrencinin kapasite ve becerilerini geliştirmesini sağlayan bir araç haline gelmektedir (Tekeli, 2002). Bu amaç doğrultusunda Tekeli, tarih eğitiminin sağlayacağı özel kapasiteleri; öğrencinin zaman kavrayışı, anlatı kurma, empati yapma, araştırma yapma, kavramları ve dili doğru kullanma becerilerini geliştirmek şeklinde ifade etmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamada bu denli önemli olan ve ilköğretimden yükseköğretimin sonuna kadar bütün eğitim basamaklarında okutulan tarih dersleri, öğrencilerin en az ilgi duyduğu öğretim alanlarından biri olması (Kaya & Demirel, 2008; Safran, 2006, s. 13) bu alanının öğretiminde karşılaşılan temel problemlerden biridir. Türkiye'de çeşitli öğretim kademelerinde tarih dersi için sıkıcı ve monoton, yaşama yönelik yarar sağlamaması şeklindeki algılar tarih dersine karşı geliştirilen olumsuz tutumların bir yansımasıdır (Safran, 2006, s. 10).

Tarih doğası gereği geçmiş zamanda insanların, zaman ve mekân ile ilişkisinden ortaya çıkmış olan olay ve olguları inceler. Tarih derslerinde öğrenciler, doğrudan doğruya

gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları geçmiş dönemlere ait birçok olayla karşı karşıya kalmaktadır (Paykoç, 1991, s. 93). Bu durum tarih konularının öğrenciler tarafından anlaşılmasını güçleştirir. Şimşek (2003) tarih dersinin bütün öğretim basamaklarında sevilmemesinin ve ezber dersi olarak algılanmasının bir nedeni olarak, tarihte sözel ve soyut sembollerin kullanılması ile açıklamıştır. Bu durum soyut kavramlara dayalı konuları içeren tarih dersinin öğretimini kolaylaştırmak ve tarih öğretiminde dersin amaçlarına ulaşmak için yardımcı materyalleri kullanmayı bir ihtiyaç haline getirmektedir (Paykoç, 1991, s. 93). Öğretim ortamında materyal kullanımının birçok yararının olduğu bilinmektedir. Öğretim materyalleri öğrencileri güdülemesi, öğrenmeyi somut hale getirerek kolaylaştırması, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması gibi nedenlerle eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artırmak için kullanılmaktadır (Yalın, 2002).

Tarih dersinde kullanılabilecek pek çok materyal vardır. Bunlar genel olarak anı, mektup, harita, gazete, plan, resim, fotoğraf, bilgisayar, film, kroki, kitap, dergi gibi pek çok araç tarih dersinde öğretimi daha etkili hale getirebilmek amacıyla sınıf ortamında kullanılmaktadır (Demircioğlu, 2014). Bu kadar çok materyal olmasına rağmen tarih dersinin öğretiminde genellikle öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, öğretmen ve öğrenciler için temel ders kaynakları olarak görülmektedir (Karabağ, 2014, s. 39; Kaya & Demirel, 2008). Ders kitapları diğer araçlara göre elde edilmesi ve kullanımı daha kolay olması nedeniyle öğrenme amaçlı en önemli materyal konumundadır (Demirel & Kıroğlu, 2005, s. 9). Okullarda eğitim öğretim sürecinde temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarının genel olarak eğitimde, özel olarak ise tarih öğretiminde ayrı bir yeri vardır. Bu durumu tarihçi İlber Ortaylı şu şekilde açıklamaktadır:

“Ders kitapları her toplumda sadece temel eğitim aracı olarak değil, büyük ölçüde başat öğrenim aracı olarak görev görürler. Aydınların meslek dışı meraklar edinip geliştirdiği; eğitimde, laboratuvar, gözlem gibi uygulamaların yaygın olduğu, gelişmiş Batı toplumlarında bile bu gerçek gözlenebilir. Toplumun ideolojisini etkileyen grup, üniversitelerdeki tarih profesörlerinden çok liselerin tarih öğretmenleridir. Mühendislerin ve tabiplerin bildikleri tarih büyük ölçüde lise sıralarında öğrendikleriyle sınırlıdır. Hele doğabilimcilerin ve teknik adamların dışındaki mesleklerin üyelerinin edindiği matematik ve doğabilimi bilgisi, tamamen lise eğitimiyle sınırlıdır. Öyleyse hatalı veya iyi bilgi veremeyen bir ders kitabı yazmak ve okutmak uygarlığa karşı işlenen bir cinayettir. Kötü ders kitapları, yetişen insanların kafasını çarpıtan ve yanılgılarla dolu temel üzerinde yanlış birikime yönelten veya daha beteri genç insanları bilginin belirli dallarından tümüyle soğutan cinayet araçlarıdır. Bizim toplumumuzda tarih sevmeyen, okumayan aydınların çoğu bu bilgi dalına yavan ders kitapları yüzünden soğumuştur. Çevremizde, doğada tanımamız, bilmemiz gereken en çarpıcı gerçekleri bilmeyiz, bu tabii ki kötü doğabilimi dersleri ve kitapları yüzündendir. Hele bizim gibi eğitim ve öğretimi yayacak, ilgi uyandıracak toplumsal ve kültürel kurumların gelişmediği ülkelerde bu gerçek çok çarpıcı, daha doğrusu çok ezicidir” (Ortaylı, 1983, s. 7).

Ortaylı'nın (1983) da belirttiği üzere ders kitabının öğretimde çok önemli bir yeri olmasına rağmen Türkiye'de tarih öğretiminin en önemli sorunlarından birisi tarih derslerinin genellikle ders kitabına bağlı öğretmen merkezli işlenmesidir (Kaya & Demirel, 2008; Öztürk, 2012; Tekeli, 1998). Öyle ki Türkiye'de tarih öğretiminin merkezinde yer alan bir materyal olan tarih ders kitaplarının sorunları tarih öğretiminin temel sorunlarından biri olarak yaklaşık son 30 yıldır yapılan pek çok araştırmaya ve yayına konu olmuştur (Aydın, 2001; Buldum, 2012; Ceylan, 2006; Cinkılıç, 2010; Demircioğlu, 2011; Erseven, 2011; Göven, 2010; Kabapınar, 1991, 1992; Kiraz, 2008; Korkmaz, 2006; Öztürk, 2009b, 2011a; Mekin, 2013; Meraç, 2006; Mintaş, 2015; Özbaran, 1998; Şimşek, 2008, Tekeli, 1998, 2008; Turgut, 2011). Yapılan bu çalışmalarda tarih ders kitaplarına yönelik dile getirilen belli başlı sorunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kitapların fiziksel özelliklerinin ve resmi dilinin öğrencide okuma isteği uyandırmaması, kitaplarda kullanılan görsel ve yazılı materyallerin gerek nicelik, gerekse nitelik konusunda yetersiz olması nedeniyle kitapların öğrencileri güdüleyememesi.
- Kitaplarda konuların tek perspektifle telkin edici bir yaklaşımla mutlak doğruymuş gibi anlatılması ve bu durumun öğrenciyi ezbere itmesi.
- Çok geniş içeriklere sahip olan öğretim programlarının yansıtıldığı ders kitaplarında konuların ansiklopedik yaklaşımla bilgi yüklemeye dönük sıkıcı bir şekilde ele alınması.
- Kitapların içeriğinde bilimsel hataların olması, alandaki güncel bilimsel bilgilerin kitaplara yansıtılamaması.
- Kitaplarda içeriğin ulusal siyasi ve askeri tarih ağırlıklı olması, günlük hayattan kopuk, insanı ve insan yaşamını yansıtmaktan uzak olması nedeniyle öğrencinin ilgisini çekmemesi.
- Kitapların siyasi iktidarların resmi tarih anlayışını yaymada bir araç olarak görülmesi.
- Kitapların öğrencilere değişik bakış açıları sunmaması, öğrencileri araştırmaya ve zihinsel etkinliklerde bulunmaya yönlentmemesi, kitaplarda soruların çoğunun alt düzey sorulardan oluşması.
- Kitapların tarihsel bilginin doğasının anlaşılmasına ve sorgulanmasına yönelik tarihsel düşünme becerilerini kazandıracak bir yapıda olmaması.

- Kitapların öğrencilerde merak uyandırmaması nedeniyle sadece sınavlardan önce çalışmak için kullanılması.

Son yıllarda Türkiye’de yenilenen tarih öğretim programlarına paralel olarak tarih ders kitaplarının içeriğinde ve fiziksel tasarımında bazı olumlu değişiklikler olsa da yukarıda sıralanan sorunların genel olarak devam ettiği, beklentileri tam olarak karşılayamadığı, dolayısıyla bir materyal olarak tarih kitaplarının tarih öğretimin güncelliğini koruyan sorunlarından biri olarak devam ettiği görülmektedir.

Tarih dersi öğrencilerin içinde bulundukları zamandan çok uzak olan konuları ve soyut kavramları öğrenmesini gerektiren bir ders olduğundan bu özellikteki bir dersin tek bir materyal üzerinden işlenmesi sorun yaratabilmektedir. Ders kitaplarının bir materyal olarak bilgiyi ana hatlarıyla, yüzeysel, tek yönlü olarak sunması, öğretimi kendi etraflarında koşullandırması, zincirleme ve tekdüze sunuş biçimi öğrencide yaratıcı düşünmeyi engellemesi, ezberciliği arttırması gibi temel sınırlılıkları bulunmaktadır (Ceyhan & Yiğit, 2005, s. 21). Ders kitaplarının okullarda tek ders materyali olarak kullanılması eğitimi ders kitaplarına bağımlı hâle getirerek, öğrenciyi edilgenliğe ve ezbere yöneltebilir (Cemaloğlu, 2003, s. 6). Tarih öğretiminde merkezi bir anlayışa bağlı olarak tek tip ders kitabı merkezli öğretim, öğrencilerin tarih dersini yalnızca ezberden ibaret sıkıcı bir ders olarak algılamalarına, tarih dersinden uzaklaşmalarına, derse karşı olumlu bir tutum oluşturmamalarına ve bunun sonucunda başarılarının düşmesine neden olabilir. Bu durum tarih dersinin amaçlarına ulaşılmasını güçleştirebileceğinden tarih öğretiminde ders kitapları dışında farklı materyallerden yararlanılması ihtiyacını gündeme getirmektedir. Ayrıca öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir öğretim anlayışı tarih dersinde ders kitabı dışında farklı materyallerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada tarih öğretiminde ders kitapları temel bir materyal olmakla beraber her öğrenciye tek tip bir kitabın okutulması öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmek demektir. Nitekim Sakaoğlu (1998, s. 150) Edirne’den Van’a kadar öğrencilere tek bir tarih kitabının okutulmasının önemli bir yanlışlık olduğunu belirterek, tek tip ders kitabı yerine ders konularını destekleyen MEB’in onayladığı farklı kitapların sayısının artırılmasını ve okutulmasını önermektedir.

Tarihçi ve düşünür Collingwood (1996) da öğretimde öğrencilerin kendilerine sunulanları sorgulama becerisini kazanmasında ders kitabı dışına çıkmanın önemini şu ifadelerle açıklamaktadır:

“Öğrenen konumunda bulunan bir öğrencinin ders kitabında yer alan konulara ilişkin bilgilerin kesinleşmiş olduğuna inanması beklenir. Çünkü öğretmenler ve ders kitapları onları

kesinleşmiş saymaktadır. Ancak öğrenci bu durumdan çıktığı ve konuyu kendisi incelemeye başladığı zaman, hiçbir şeyin kesinleşmiş olmadığını görür. Kendi kendine şu şunları sorar: Öğretmenim ve ders kitapları bana şunun şunun doğru olduğunu söylüyordu; acaba doğru mu? Doğru olduğunu düşünmek için ne gibi gerekçeleri vardı ve bu gerçekler uygun muydu?” (s. 38).

Tarih ders kitapları, tek kaynak olarak kullanıldığında kapsamlı bir alandan seçilmiş sığ içeriğin tek bir perspektiften sunumu söz konusu olmaktadır. Öğrencilere bazen birbirini doğrulayan bazen birbiri ile çelişen bakış açılarını sunan değişik kaynaklar sunulduğunda sorgulama ve eleştirel düşünme alıştırmaları yapılabilir. Ders kitabı temel kaynak olarak kullanılsa bile çeşitli kitapların ikinci kaynaklar olarak kullanılması farklı perspektifleri görmesi açısından değerlidir (Tunnell & Ammon, 1996).

Tüm teknolojik gelişmelere rağmen hala temel bilgi kaynağı olan ve öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında kendi kendilerine öğrenmelerinde pek çok katkı sağlayan materyallerin başında kitaplar gelmektedir. Yapılan bilimsel araştırmaların bulgularına göre insanlar öğrendiklerinin, % 1’ini tatma duyusu yoluyla, % 1,5’ünü dokunma duyusu yoluyla, % 3,5’ünü koklama duyusu yoluyla, % 11’ini işitme duyusu yoluyla, % 83’ünü görme duyusu yoluyla öğrenmektedirler. Bu açıklamaya göre okuma, göze ve kulağa hitap ediyorsa öğrenmede okuma % 94 gibi büyük bir oranda önemli bir rol oynamaktadır (Aytaş, 2005). Öğrencileri okumaya ve öğrenmeye isteklendirmede onların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden kitapların öğretiminde kullanılması, öğrenme sürecine aktif olarak girmelerinde ve derslerin daha çekici bir hale gelmesinde önemli rol oynayabilir. Ancak yapılan araştırmalar (Korkmaz, 2007; Topçu, 2007) Türkiye’de ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ders ve sınav için zorunlu olan haller dışında nadiren kitap okuduğunu göstermektedir.

Günümüzde gelişmiş eğitim sistemlerinde sadece ders kitabına dayalı öğretim uygulamalarının artık yeterli olmadığı kabul edilmekte, geleceği şekillendirecek olan öğrencilerin okul çağındaki eğitimlerinde okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla derslerde farklı kitapların kullanımı önemsenmektedir. Karabağ’ın (2003, s. 176) da ifade ettiği gibi gelişmiş Batı ülkelerinde ders kitapları öğrenciler için olmazsa olmaz materyaller olmayıp yardımcı ya da rehber materyaller olarak değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılar (Beck & McKeown 1991; Donovan & Smolkin, 2001; Freeman & Levstik, 1988; McGowan & Guzzetti, 1991; Moss, 1991; Vacca & Vacca, 2005, s.155) ders kitaplarına yönelik sorunları ve sınırlılıkları aşmada, ticari kitapların daha fazla derinlik sunması, farklı türlerde ve okuma seviyelerinde yazılması gibi nedenlerle yardımcı bir materyal olarak öğretime dâhil edilmesinin faydalı olacağını belirtmektedir. Ders

kitaplarındaki sorunlar ve sınırlılıklar sınıf içi öğretimde ticari kitapların kullanımının temel gerekçelerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Baer, 2012; Edgington, 1998; VanSledright, 1995). Özellikle ABD'de öğretimde ders kitabının yanında farklı kitapların kullanılmasının eğitsel açıdan önemi kabul edildiğinden eğitim çağındaki çocuk ve gençlere hitap eden materyaller kapsamında alan öğretimine yönelik kitap yayıncılığının büyük bir sektör oluşturduğu ve bu kitapların *ticari kitap (trade book)* adı ile terimleştiği görülmektedir. Yurt dışı alanyazında eğitim öğretim sürecinde ticari kitaplar derslerin içerik alanının öğretiminde bir materyal olarak ele alınmasına ve araştırmalara konu olmasına rağmen Türkiye'de bu konuya ilişkin bilimsel çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Türkiye'de ilgili alanyazın incelendiğinde *ticari kitap (trade book)* ifadesine yer veren çok sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmalardan biri çeviri makalesi (McGowan & Guzzetti, 1991) iken, diğer bir çalışmada (Aktaş, 2011) ticari kitap ifadesi edebi türlerden biri olan hikâyeler kapsamında ele alınmıştır. Bunun dışında ilköğretim fen dersinin öğretiminde kurgu dışı bilgilendirici ticari kitapların kullanımı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmıştır (Aşıcı, İnce & Akyol, 2015). Ancak bu çalışmada ticari kitap (trade book) araştırmacılar tarafından alanyazındaki adı ile değil *ilgi kitabı* adıyla ele alınmıştır. Türkiye'de ilgili alanyazın incelendiğinde tarih öğretiminde materyal olarak ek kitapların kullanımının özellikle kurgu türünde roman, hikâye gibi kitaplar kapsamında ele alındığı, bu kitapların kullanımına yönelik kuramsal ve az sayıda uygulamalı çalışmaların olduğu görülmektedir (Altunay, 2011; Akkuş, 2007; Artan, 2012; Ata, 2000; Çiftçi, 2011; Dilek & Yapıcı, 2005; Düzgün, 2008; Erdoğan, 2007; Erol, 2012; Keçe, 2013; Keskin, 2008; Koçak, 2004; Öztürk, 2002; Şimşek, 2000, 2006a, 2006b, 2006c; Top, 2009).

Şu aşamaya kadar yapılan açıklamalar göre, amaçları itibariyle önemli bir alan olan tarih dersinin öğretiminde gerek öğretim ilkeleri gerekse bu dersin doğası gereği yalnızca tek bir kitaba bağlı kalınarak işlenebilecek bir ders olmaması, tarih dersinde temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarındaki sorunların devam etmesi öğretim sürecinin farklı kitaplarla desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca alanyazında yapılan bazı çalışmalarda kurgu dışı ticari kitapların okul derslerinde kullanımının okumaya ve öğrenmeye teşvik etme konusunda önemli katkıları olduğu belirtilmektedir (Moss 1991, 2005; Moss, Leone & Dipillo, 1997; Palmer & Stewart, 1997; Vacca & Vacca, 2005, s. 161). Ancak bu noktada şu konuya açıklık getirmek gereklidir. Alan öğretiminde öğrencilere yönelik yayımlanan ticari kitaplar arasında tarih öğrenmede eğitsel katkı sunabilecek kitaplar olduğu gibi öğretimde sorun olabilecek farklı amaçlarla yazılmış

kitaplarla da karşılaşmak mümkündür. Şüphesiz ki her kitabın hazırlanmasında ve yazılmasında bir hedef vardır. Öğrencilere yönelik yayımlanan ticari kitaplar eğitsel amaçların dışında ekonomik ve politik amaçlar ön planda tutularak hazırlanabilir. Bu nedenle hazırlanma amacına bağlı olarak yayımlanan ticari kitaplar, öğrenciler için okuma hevesi yaratan ve öğrenmeyi zenginleştiren materyaller olabileceği gibi ideolojik yönlendirme amacıyla taraflı yazılmış, öğrenciyi sadece tüketici olarak gören materyaller olabilir. Bu tezin konusu kapsamında özellikle eğitim çağındaki öğrencilere yönelik yayımlanmış, dersin içerik alanının öğretiminde eğitsel ölçütlere uygun ticari kitapların öğretimde kullanımının sonuçları ele alınmıştır.

Yapılan alan yazın taramasında lise tarih öğretiminde kurgu dışı ticari tarih kitaplarının bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın yapılmasında belirleyici bir neden olmuştur. Alanyazında çeşitli araştırma ve yayınlarda (Beck & McKeown, 1991; Donovan & Smolkin, 2001; Freeman & Levstik, 1988; Jones, Coombs & McKinney, 1994; McGowan & Sutton, 1988; McGowan & Guzzetti, 1991; Moss, 1991; Vacca & Vacca, 2005; VanSledright, 1995) öğretim sürecinde ticari kitapların materyal olarak kullanımının yararlılıkları dile getirilmiştir. Ancak ticari kitapların kullanımı ile ilgili olarak mevcut bu araştırma ve yayınlar incelendiğinde bu çalışmaların çoğunlukla ilkokul, ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu, tarih öğretimine yönelik çalışmaların sosyal bilgiler dersi kapsamındaki yapıldığı, az sayıda deneysel araştırmanın olduğu ve edebi türler kapsamında yer alan kurgu kitaplarının kullanımına odaklanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca kurgu dışı ticari kitapların yararları eğitim alanyazınında çeşitli çalışmalarda (Andler, 2014; Donovan & Smolkin, 2001; Harvey, 2002; Lamb, 2010; Moss, 1991; Young & Moss, 2006; Young, Moss & Cornwell, 2007) ele alınmasına rağmen, öğretimde bu tür kitapların kullanımının öğrencilerin ders başarısı ve tutumuna olan etkisi hakkında bilgilerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla tarih öğretiminde lise düzeyinde kurgu dışı ticari tarih kitaplarının ders kitabının yanında ek materyal olarak kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumuna yönelik etkileri konusunda deneysel bir araştırmanın olmadığı tespit edildiğinden, bu konunun ele alınması ilgili alanyazına özgün bir katkıda bulunma çabası olarak görülebilir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki başlıkta yer verilen problem cümlesine ve bu temel problem cümlesi doğrultusunda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.1.1. Problem Cümlesi

9. sınıf tarih dersinde, Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin işlenişinde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisi nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında fark var mıdır?
2. Deneysel işlem sonrasında hem deney hem de kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında fark var mıdır?
3. Deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında fark var mıdır?
4. 1. Deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumları nasıldır?
 - a. Olumlu duygu tutumları nasıldır?
 - b. Olumsuz duygu tutumları nasıldır?
 - c. Davranışa dönük tutumları nasıldır?
4. 2. Deney ve kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumları;
 - a. Anne eğitim düzeyine,
 - b. Baba eğitim düzeyine,
 - c. Ders kitabı dışında yılda okuduğu kitap sayısına,
 - d. Tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumuna göre değişmekte midir?
5. Deney grubunun tarih dersinin öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının etkilerine yönelik görüşleri nasıldır?
 - a. Öğrencilerin tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının ders başarısına katkısının olup olmadığı konusunda görüşleri nasıldır?
 - b. Öğrencilerin tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik bakış açılarında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı konusunda görüşleri nasıldır?
 - c. Öğrencilerin tarih ders kitabı ile kurgu dışı ticari tarih kitaplarını karşılaştırmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 9. sınıf tarih dersinde ders kitaplarıyla birlikte bir materyal olarak kurgu dışı ticari kitapların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisi araştırmak ve ayrıca tarih öğretiminde bu tür kitapların kullanımının etkilerine yönelik öğrencilerin görüşlerini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim materyalleri amaca uygun ve etkili kullanıldığında öğrenme sürecinde öğrenciyi güdüleme, öğrenmeyi kolaylaştırma, unutmayı azaltma gibi birçok fayda sağlayacağı belirtilmektedir (Yalın, 2002). Tarih öğretim sürecinde kullanılan en temel materyallerden biri kitaplardır. Bu çalışmada, tarih öğretiminde ders kitaplarının yanında bir materyal olarak kurgu dışı ticari kitapların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve görüşlerine etkisi nasıldır? sorusunun cevabı araştırılmıştır. Bu çalışma, tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların bir öğretim materyali olarak kullanımının etkilerini nicel ve nitel yöntem ile derinlemesine incelemesi ve elde edilen bulguların sonuçlarının tartışılması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de alan öğretiminde *ticari kitapları* (*trade books*) bu terim adı altında ele alan kapsamlı bir çalışmaya rastlanmadığı, tarih öğretiminde materyal olarak kurgu türündeki kitaplara odaklanıldığı ve lise tarih öğretiminde kurgu dışı kitapların kullanımının etkilerine yönelik bir araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma ulusal alanyazında, alan öğretiminde öğrencilere yönelik yayımlanan ticari kitapların özellikle akademik anlamda ele alınması gerektiğini ortaya koyması ve özellikle tür olarak göz ardı edilen kurgu dışı kitap türlerinin öğretimde kullanımını gündeme getirmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın; bir öğretim materyali olarak kurgu dışı kitapların öğretimde kullanımı ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara yol gösterici olacağı, bu kitapların bir öğretim materyali olarak kullanımı ile ilgili öğretmenlere bilgiler sağlayacağı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim öğretimde materyallerle ilgili yapılacak düzenlemelere yönelik öneriler getirmede önemli bir referans sağlayacağı ve son olarak araştırmadan elde edilecek sonuçlara dayalı getirilen önerilerin öğrencilere yönelik tarih kitabı hazırlayanlara yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde bulunan bir devlet okulunda eğitim gören 9/B ve 9/D şubeleri öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları, 9. Sınıf Tarih Öğretim Programında (2007) yer alan Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin kazanımlarına ve konularına yönelik geliştirilen *akademik başarı testi*, *tarih dersine yönelik tutum ölçeği*, öğrenci görüşlerini almaya yönelik geliştirilen *görüşme formu* ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın deneysel modelinden elde edilen bulgular, 5 hafta (10 ders saati) süresince devam eden uygulamalar ile sınırlıdır.
4. Araştırma Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesi kapsamında okutulan kurgu dışı ticari kitaplarla ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

1. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin veri toplama araçlarındaki (başarı testi, tutum ölçeği, görüşme formu) soruları içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
2. Araştırmanın uygulama sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilediği kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Akademik Başarı: “Öğrencinin belirli bir programın sonucunda programın kazanımlarına ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyidir” (Demirel, 2012, s. 12).

Öğretim Materyali: Öğretim materyali, en geniş anlamıyla, eğitim öğretim sürecini etkili kılmak ve verimliliği arttırmak amacıyla kullanılan her türlü destekleyici malzeme olarak tanımlanabilir (Yıldız, Sünbül, Koç & Halis, 2004).

Ders Kitabı: “Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulmasına uygun bulunduğu kitaplardır” (MEB, 2016).

Ticari Kitap: Gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı öğrenme sürecinde kullanılabilen, kitapçılar veya kütüphaneler aracılığıyla her yaştan okuyucunun erişebileceği, genel halk için yayımlanan okul ders kitabı dışındaki kitaplardır.

Tutum: “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimidir” (Baysal, 1981, s. 13).



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Öğretimde Materyallerin Yeri ve Önemi

Öğretim materyali, en genel anlamıyla eğitim öğretim sürecini etkili kılmak, öğretimi etkinleştirmek ve verimliliği artırmak amacıyla kullanılan her türlü malzeme olarak tanımlanabilir (Yıldız vd., 2004, s. 39). Öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç-gereç ve kaynaklar öğretim materyali kapsamına girmektedir (Paykoç, 1991, s. 93). Öğretme öğrenme sürecinin temel öğelerinden biri olan derste kullanılan öğretim materyalleri öğretmenin yükünü kolaylaştırıp öğrencinin daha iyi motive olmasını ve derse katılımının artmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğretme ve öğrenme etkinliklerinde materyal kullanımının sağladığı temel faydalar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencinin ilgisini ve dikkatini artırır.
- Öğrenme ortamını zenginleştirir.
- Hatırlamayı kolaylaştırır.
- Soyut konu ve kavramları somutlaştırır.
- Öğrenme zamanını kısaltır, zamandan tasarruf sağlar ve verimliliği yükseltir.
- Kalıcı öğrenmeyi sağlar.
- Öğrenmeyi daha zevkli ve anlamlı bir hale getirir.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur (Yalın, 2002, s. 82-83; Yıldız vd., 2004, s. 39; Yiğit vd., 2005).

Özetle öğretim materyalleri, öğrenciyi güdülemesi, eğitim sürecini zenginleştirilmesi, öğrenmeyi etkili ve anlamlı kılması noktasında sağladığı faydalar nedeniyle eğitim öğretim süreci içerisinde önemli bir yere sahiptir.

2.2. Ticari Kitap (Trade Book) Nedir?

Bu araştırma kapsamında yapılan taramalarda yurt içi alanyazında *ticari kitap (trade book)* nedir? sorusuna yönelik olarak bu terimi tanımlayan herhangi bir kaynağa rastlanmamıştır. Yurt dışı alanyazında ise ticari kitap teriminin tanımına bazı sözlük ve yayınlarda rastlanmıştır. Ancak yurt dışı alanyazında da ticari kitap ile ilgili olarak birçok yayın ve araştırmada terminolojik anlamda bir terim karmaşasının yaşandığı, ticari kitapların çoğunlukla edebiyat temelli öğretim (Krey, 1998; McGowan & Powell, 1996; Nelson & Nelson, 1999; Tucker, 2013; Vacca & Vacca, 2005) ve çocuk edebiyatı (Almerico, 2013; Guzzetti, Kowalinski & McGowan, 1992; Lynch-Brown & Tomlinson, 1998; Olness, 2007; Richgels, Tomlinson & Tunnell, 1993; Wheeler, 1971) adıyla birlikte ele alındığı görülmektedir. Öyle ki bazı araştırmalarda ortak tek bir terimin kullanılması yerine, edebiyat temelli öğretim, çocuk edebiyatı ve ticari kitap terimlerinin birarada ve birbirinin yerine kullanıldığı tespit edilmiştir (Bousalis, 2014; Edgington, 1998; McGowan & Sutton 1988; McGowan & Guzzetti, 1991; Vacca & Vacca, 2005; Tindall, 1996; Tucker, 2013). Akademik araştırmalarda terimlerin dikkatli seçilmesi ve kullanılması önemli bir konudur. Nitekim bu konu bu araştırmanın alanyazın taramasında araştırmacının karşısına çıkan temel bir sorun olmuştur. Bu terim karmaşasının yaşanmasında bir neden olarak ticari kitapların edebiyat temelli öğretim kapsamında hikâye ve roman gibi kurgu türlerinin ağırlıklı olarak öğretim materyali olarak kullanılmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Diğer bir neden olarak da ticari kitaplarda görülen çeşitlilik ve bu kitapların özellikleri itibariyle sınırlarını tam olarak tanımlamadaki güçlükten kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu araştırma içerisinde terim karmaşasının önlenmesi adına özellikle alan öğretiminde öğrencilere yönelik yayımlanan kitaplar için edebi ürün, çocuk edebiyatı yerine daha kapsayıcı olduğu düşünülen *ticari kitap (trade book)* terimi tercih edilmiştir. Bu noktada ticari kitabın ne olduğunun burada ayrıntılı bir biçimde ele alınması, ticari kitap için kullanılan terim tanımlanmasında ortak bir dilin geliştirilmesi açısından önemli olacaktır. Bu amaçla aşağıda eğitim alanyazınında karşılaşılan ticari kitabın tanımları üzerinde durularak, ticari kitaba ilişkin genel bir tanım yapılmaya çalışılacaktır.

Chan (1979) ticari kitapları biyografi, kurgu, şiir, drama ve bilgilendirme kitaplarını içeren ders kitabı olmayan kitaplar olarak ifade etmektedir. McGowan ve Guzzetti (1991) Chan'a (1979) benzer şekilde ticari kitap terimini “ders kitabı olmayan, nitelikli herhangi bir biyografi, tarih, roman, şiir, drama ve bilgi kitabı gibi edebi yapıt” olarak tanımlamaktadır. Winters ve Schmidt (2001) ticari kitapları, kitapçılar aracılığıyla genel halka satışı yapılan,

resimlerin ve yazılı metinlerin tek bir eserde birleştirildiği kitaplar olarak tanımlamaktadır (Winters & Schmidt'den aktaran Bintz, Wright & Sheffer, 2010).

Yurt içi sözlük taramasında ticari kitabın tanımına ilişkin herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Yabancı sözlüklerde ise ticari kitaplara ilişkin bazı benzer tanımların yapıldığı görülmektedir. Harris ve Hodges (1995), Okuryazarlık Sözlüğü'nde ticari kitapları öğretim amaçlı kullanılan ders kitapları ile karşılaştırıldığında genel halka satılmak için yayımlanmış kitaplar olarak tanımlamaktadır (Harris & Hodges'den aktaran, Olness, 2007). Başka bir sözlükte ise ticari kitap, genel okur kitlesi için hazırlanmış kitaplar olarak tanımlanmaktadır (WordNet, t.y). Rice (2002), ticari kitapların genel halk için hazırlanan ve satılan kitaplar olmakla birlikte sınıfta öğretim içeriğini öğretmek için kullanılan destekleyici bir materyal olduğunu ifade edilmektedir. Kim ve Garcia (1996, s. 1) ticari kitaplar için şu üç özelliği tanımlamaktadır. (1) çocukların ve genç yetişkinlerin ilgisini çekme ve sevdirmeye amacıyla genel bir pazar için yazılması (2) çeşitli türler içermesi (3) K-12 sınıflarında (ABD'de anaokulundan itibaren liseye kadar olan sınıflar) kullanılması için uygun olması.

Donovan ve Smolkin'e (2001) göre ticari kitaplar yalnızca öğretimi amaçlayan kitaplar değil, aynı zamanda okuyucunun ilgisini çekmeyi ve eğlenmesini amaçlayan kitaplardır. Darton (1982) da ticari kitapların, öncelikli olarak çocuklara öğretmek amacıyla çok zevk vermek için üretilen kitaplar olduğunu ifade etmektedir (Darton'dan aktaran Kim & Garcia 1996). Vacca ve Vacca (2005) her yaştan insana yönelik bilgilendirici, eğlendirici ve çekici bir şekilde üretilen ticari kitapların, öğrencilerin ilgisini çekerek içeriğe yönelik onların kavrayış ve ilgisini artırmada fırsat sunabilen materyaller olduğunu belirtmektedir.

Eğitim öğretim alanyazınında ticari kitabın ne anlama geldiğine dair yerleşmiş net bir tanım olmamakla birlikte yukarıda yer verilen açıklamalar ışığında ticari kitap terimini belirginleştirme ve bu terim ile ilgili ortak bir dil geliştirme amacıyla genel bir tanım yapmak gerekirse: *“ticari kitap, gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı öğrenme sürecinde kullanılabilen, kitapçılar veya kütüphaneler aracılığıyla her yaştan okuyucunun erişebileceği, genel halk için yayımlanan okul ders kitabı dışındaki kitaplar”* şeklinde tanımlanabilir.

2.3. Ticari Kitap Türleri

Okuma sürecinde sadece bilgiyi iletmeyi değil, aynı zamanda keyif almayı amaçlayan ticari kitapların yazarları, farklı metin türlerini kullanma, yazı stilini oluşturma ve format seçme konusunda görece özgürlüğe sahip olduklarından sıra dışı seçimleri yansıtan kitaplar hazırlayabilmektedir (Chan, 1979). Bu duruma bağlı olarak sınır tanımayan çeşitlilikte yayımlanan ticari kitapların türlerini çok kesin çizgilerle sınıflandırmak zordur. Bu nedenle eğitim alanyazınında ticari kitap türlerine yönelik bir takım sınıflandırmalar olsa da bu konuda kesin kabul görmüş bir tür sınıflandırması bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde ticari kitapların tür sınıflandırması yapılırken metin türlerinin (açıklayıcı, anlatı, karma metin) ve yazım türü açısından kurgu (fiction), kurgu dışı (nonfiction) gibi özelliklerin dikkate alınarak isimlendirildiği görülmektedir. Tür sınıflandırması yapılırken özellikle kurgu dışı kitap türlerinin ayrımı konusunda bazı görüş ayrılıklarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada araştırmacı, tarih alan öğretiminde kullanılabilecek ticari kitap türlerini sınıflandırmak amacıyla gerek eğitim alanyazınındaki açıklamaları, gerekse kitap evleri ve kütüphanelerde yer alan öğrencilere yönelik yayımlanan ticari kitapların özelliklerini incelemiştir. Bu tarama ve inceleme sürecinin sonunda araştırmada ticari kitaplar Tablo 1’de görüldüğü üzere, *kurgu dışı (nonfiction) kitaplar*, *kurgu (fiction) kitapları* ve *doğrudan öğretim programına dayalı hazırlanan okula yardımcı kitaplar ve merkezi sınavlara hazırlık kitapları* olmak üzere üç temel kategoride sınıflandırılmıştır. Kurgu dışı (nonfiction) kitap türleri ise yine gerek alanyazın ve gerekse ticari kitap ürünlerinden yola çıkarak kendi içinde üç türe ayrılmıştır. Aşağıda ticari kitap türleri ve özellikleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 1

Ticari Kitap Türleri

Ticari Kitap Türleri		
1. Kurgu dışı kitaplar (nonfiction books)	2. Kurgu (fiction) kitapları (Roman, hikâye vb.)	3. Doğrudan öğretim programına dayalı hazırlanan okula yardımcı kitaplar ve merkezi sınavlara hazırlık kitapları
1.1. Açıklayıcı kitaplar (expository/nonnarrative informational books)		
1.2. Kurgu dışı anlatı kitapları (narrative nonfiction /narrative informational books)		
1.3. Karma metinli kitaplar (mixed text/dual purpose books)		

2.3.1. Kurgu Dışı Kitaplar (Nonfiction Books)

Kurgu dışı kitapların adlandırılması ve sınıflandırılmasına ilişkin alanyazında ortak yerleşmiş bir anlayış bulunmamaktadır. Kurgu dışı (nonfiction) kitaplara yönelik metin yapısı özelliklerinden yola çıkılarak bilgilendirici metin (informational text), anlatı olmayan metin (nonnarrative text) ve açıklayıcı metin (expository text) şeklinde farklı adlandırmaların yapıldığı, bunların aynı anlamda ve birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Ander, 2014; Atkinson, Matusevich & Huber, 2009; Kletzien & Dreher, 2004; Olness, 2007; Saul & Dieckman, 2005). Alanyazında kurgu dışı ile bilgilendirici teriminin kullanımı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Harris ve Hodges (1995) Okuryazarlık Sözlüğü'nde bu iki terimi aynı anlamda ele alarak bilgilendirici kitapları, bir konuyla ilgili gerçeklerin ve kavramların kurgu dışı kitabı olarak tanımlamaktadır (Harris & Hodges'den aktaran Olness, 2007). Kristo ve Bamford (2004), ise kurgu dışı ile bilgilendirici terimlerinin ayrı anlamlarının olduğunu ifade etmektedirler. Kristo ve Bamford'a göre (2004) kurgu dışı terimi herhangi bir alanın konularıyla ilgili yazılmış kitapları ifade ederken, bilgilendirici terimi yalnızca kitapları değil, broşürler, makale, yemek tarifleri, gazeteler gibi geniş kapsamlı anlatı veya anlatı olmayan yazımı içermektedir. Duke ve Bennett-Armistead (2003) kurgu dışı ile bilgilendirici terimi arasında ayırım yapmayarak, kitap, dergi, broşür, internet, yönerge metinleri ve diğer hikâye içermeyen kurgu dışı metinleri, bilgilendirme metnine dâhil etmektedir (Duke & Bennett-Armistead, 2003). Kletzien ve Dreher (2004) ise bilgilendirici metinleri anlatı, açıklayıcı ve her ikisinin birleşimi metinler olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada terminolojik anlamda birlik sağlamak amacıyla kurgu dışı ile bilgilendirici terimi aynı anlamda ele alınarak alanyazında bilgilendirici olarak da ifade edilen bu tür kitaplar için *kurgu dışı (nonfiction) kitap* terimi kullanılmıştır. Bu noktada kurgu dışı kitap nedir ve neyi ifade etmektedir? sorusunun cevabı aşağıda alanyazındaki açıklamalar doğrultusunda ele alınarak bu çalışmada kullanılan kurgu dışı (nonfiction) kitap terimi ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Kurgu dışı terimi gerçekler veya gerçek olaylarla ilgili yazılar olarak tanımlanmaktadır (Merriam Webster, t.y.). Kurgu dışı (bilgilendirici), genellikle olgusal bilgileri aktaran ve temel amacı bilgiyi açıklamak olan kitaplardır (Kletzien & Dreher, 2004). Moss (1991) kurgu dışı kitapların genellikle bilgi kitaplarına ve biyografilere atıfta bulunan bir terim olduğunu ifade etmektedir. Bu tür kitaplar genellikle grafikler, çizelgeler, zaman çizelgeleri, indeks, sözlük ve bibliyografya içermektedir (Duke & Kays, 1998; Elleman

1992; Pappas, 1987). Kurgu dışı ticari kitaplar denilince akla ilk olarak açıklayıcı metin yapıları gelmekle birlikte Moss, Leone ve Dipillo (1997) kurgu dışı (bilgilendirici) kitapların yalnızca açıklayıcı metin yapısında olması gerekmediğini belirtmektedir. Gerçeğe dayalı bilgi veren kurgu dışı kitaplar onlarca tür ve formatta hazırlanarak çekici tasarım özelliklerini taşıyabilmektedir. Nitekim ticari kitaplarda yazarlar çeşitli metin türlerini tek bir kitap içinde kullanabilmektedir. Kurgu dışı kitap metinlerinde mecazi dil, lirik tanımlamalar, şaşırtıcı benzersiz karşılaştırmalar ve bilgiyi ilginç yollardan sunan değişik türde yazım teknikleri ve edebi dil kullanabilmektedir (Fountas & Pinnell, 2012). Bu duruma bağlı olarak kurgu dışı (nonfiction) kitaplarda *açıklayıcı*, *anlatı* ve her ikisinin birleşimi olan *karma metin (mixed text)* gibi farklı metin yapılarının kullanılması (Kletzien & Dreher, 2004; Donovan & Smolkin, 2001) bu kitapların sınıflandırılmasını güçleştirmektedir. Örneğin ABD’de NAEP’in (The National Assessment of Educational Progress) sınıflandırma sisteminde okuma çerçevesinde metin türleri, açıklayıcı (bilgilendirici) ve anlatı (kurgu) metinleri olarak ikiye ayrılmıştır. Bu sınıflamaya göre bu iki metin türü arasında ayırım belirgin olup, bilgilendirici anlatı metinleri, edebi kategoriye dâhil edilmektedir (NAEP, 2017). Diğer taraftan ABD’de Ulusal Merkezi Devlet Standartları’na (The Common Core State Standards) göre, açıklayıcı metinler ile bilgilendirici anlatı metinlerinin her ikisi bilgilendirici metin (kurgu dışı) kapsamında değerlendirmektedir (CCSS, 2010).

Kurgu dışı kitaplar, bazı araştırmacılar (Donovan & Smolkin, 2001, 2002; Duke, 2000; Dreher & Voelker, 2004; Kletzien & Dreher, 2004) tarafından metin türlerine göre üç temel kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler genel olarak incelendiğinde; (1) açıklayıcı (expository, nonnarrative informational), (2) bilgilendirici anlatı (narrative informational) ve (3) karma metin (dual purpose/ informational story) kitapları şeklinde bir sınıflandırılmanın yapıldığı görülmektedir. Kurgu ve kurgu dışı kitapları okumanın amaçları ayrı olduğundan bu kitaplarda kullanılan anlatı ve açıklayıcı metin yapısının amaçları da farklıdır (McGee & Richgels, 1985; Meyer & Freedle, 1984; Meyer, 1985). Ticari kitaplar öğretime sürecine dâhil edilirken kitaplarda kullanılan bu metin türlerinin özelliklerinin bilinmesi (Meyer, 1985) amaca ve hedef kitleye uygun olarak seçilmesi önemlidir (Duke, 2014; Fountas & Pinnell, 2012). Açıklayıcı metin (expository text); bilgilendirmek, açıklamak, tarif etmek, göstermek amacıyla olan, tipik olarak bir noktayı mantıksal yapılarla açıklayan veya tartışan metinleri ifade etmektedir (Meyer, 1985; Moss, 2004; Nathanson, 2006). Hikâye öğelerini içermeyen açıklayıcı bilgi kitaplarında neden-

sonuç, karşılaştırma, sıralama gibi açıklayıcı metin yapıları kullanmaktadır (Olness, 2007). Anlatı metni (narrative text) ise amacı hikâye anlatmak olan yazın türüdür (Meyer, 1985; Moss, 2004). Anlatı metinleri baştan sona bir bütünlük içerisinde okunurken, açıklayıcı bilgi metinleri ilgi ve ihtiyacı karşılayabilecek şekilde seçici olarak okunabilmektedir (Duke, 2004).

Kurgu dışı kitapları sınıflandırmada alanyazında bazı farklı görüşler olmakla birlikte bu çalışmada kullanılan kurgu dışı kitap terimi ile bilgiyi farklı metin yapısında (açıklayıcı, anlatı ve karma metin) ileten kitap türleri kastedilmektedir. Bu araştırmada, alanyazında özellikle Donovan ve Smolkin (2002) ile Kletzien ve Dreher'in (2004) sınıflandırması esas alınarak ve ayrıca öğrencilere yönelik yayımlanan kurgu dışı ticari tarih kitaplarının özellikleri incelenerek bu kitaplar üç türe ayrılarak sınıflandırılmıştır. Aşağıda bu araştırma kapsamında ele alınan kurgu dışı ticari kitapların türleri ve özellikleri açıklanmıştır.

2.3.1.1. Açıklayıcı Kitaplar (*Expository/Nonnarrative Informational Books*)

Bu tür kitaplar anlatı kitaplarından, bilgi sunumlarıyla ayırt edilmektedir (Donovan & Smolkin, 2002). Bu tür kitaplarda bir konuyla ilgili olgusal bilgiler açıklayıcı metin yapısı ile iletmeye çalışılır. Açıklayıcı kitaplar hiyerarşik bir sıraya bağımlı olmadan okunabilir ve anlaşılabilir. Açıklama, tanımlama, sıralama, sınıflandırma, neden-sonuç, problem-çözüm, avantaj-dezavantaj, karşılaştırma, zıtlık içeren çeşitli metin yapıları kullanabilir (Baker vd., 2011; Daniels, 2002; McGee & Richgels, 1985; Meyer & Freedle, 1984; Meyer, 1985).

2.3.1.2. Kurgu Dışı Anlatı Kitapları (*Narrative Nonfiction /Narrative Informational Books*)

Bu tür kitaplarda olgusal bilgiler anlatı metin yapısıyla genellikle bir hikâye yoluyla iletilmektedir. Gerçek olaylar doğrusal bir ilerleme ile hikâye biçiminde yazılır (Donovan & Smolkin, 2002; Dreher & Voelker, 2004) ve bilgiyi anlamak için başından sonuna kadar okunması gerekir (Donovan & Smolkin, 2002). Bu tür kitaplarda bilgiyi ileten metinler okuyucuya daha çekici geleceği düşünülen bir anlatı yapısı ile iletilse de tam bir edebi kurgu özelliğini taşımazlar. Özellikle çocuklar için birçok bilgilendirme kitabı anlatı metinleriyle sunulmaktadır (Olness, 2007).

2.3.1.3. Karma Metinli Kitaplar (Mixed Text/Dual Purpose Books)

Birçok kurgu dışı bilgilendirici kitap hem anlatı hem de açıklayıcı metin yapısını bir arada kullanarak bilgiyi karma metin (mixed text) yapısında sunmaktadır (Baker vd., 2011; Chapman & Sopko, 2003; Donovan & Smolkin, 2002; Olness, 2007). Hem bilgi hem de bir hikâye sunmaya yönelik bu tür kitaplarda yazarlar gerçekleri çocuklara mizahi ve eğlenceli bir şekilde iletmektedir (Donovan & Smolkin, 2002).

2.3.1.4. Neden Kurgu Dışı (Nonfiction) Kitaplar?

Son yıllarda çeşitli nedenlerle giderek artan bir şekilde kurgu dışı kitaplar önem kazanmaya başlamıştır (Daniels, 2002; Vacca & Vacca, 2005). Kurgu dışı kitaplara öğrenciler daha az aşina olmakla beraber öğrencilerin bu tür kitaplarla ilgili deneyimi genellikle ders kitabı okuma ile sınırlıdır. Kurgu dışı ticari kitaplar okuma motivasyonu açısından büyük bir potansiyele sahip olmakla birlikte büyük ölçüde sınıf içerisinde kullanılmayan kaynaklardır (Vacca & Vacca, 2005).

Okullarda okuma materyalleri tercihinde özellikle erken dönemlerde açıklayıcı metinden daha kolay olduğu düşünülerek anlatının ve kurgunun ağırlıklı kullanıldığı görülmektedir (Duke, 2000; Hoffman vd., 1994; Jeong, Gaffney & Choi, 2010; Moss, 2008). Buna rağmen yapılan pek çok araştırmada (Caswell & Duke, 1998; Donovan & Smolkin, 2001, 2002; Duke 2000; Kletzien & Dreher, 2004; Jeong, Gaffney & Choi, 2010; Palmer & Stewart, 2003; Pappas, 1991, 1993, 2006; Moss, 2008; Yopp & Yopp, 2000) kurgu dışı bilgilendirici metinleri yaşça küçük öğrencilerin anlayabileceği, bu tür metinlerin onların ilgisini çekebileceği ve motive edebileceği belirtilmektedir. Yapılan bu araştırmalarda özellikle erken dönemlerden itibaren öğrencilere derslerde daha fazla kurgu dışı bilgilendirme metinlerinin sunulması ve onların bu tür metinleri okumaya yönelik deneyimlerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Kurgu dışı bilgilendirici metinler öğrencilerin doğal ve sosyal dünya hakkında olgusal bilgi sahibi olma, kelime hazinesini geliştirme ve okuma motivasyonuna sağlama (Duke & Bennett-Armistead 2003, Duke, 2004; Moss, 2005), arka plan bilgisini kazandırma ve kavramayı kolaylaştırma (Duke & Bennett-Armistead, 2003 s. 22; Hirsch, 2006; Yopp & Yopp, 2000) gibi konularda yarar sağlayacağından öğrencilerin bu tür metinlerle deneyimlerinin artırılması önemlidir. Günümüzde, iyi yazılmış kurgu dışı bilgilendirici

kitaplar en küçük çocuklarda bile tanımlama, sıralama, karşılaştırma, zıtlık, neden sonuç, problem çözüm gibi açıklayıcı metin yapıları ile karşılaştırmak için uygun kitaplardır (Moss, 2004). Bilgilendirici metinlerin okuryazarlık deneyimlerini geliştirebileceğinden (Caswell & Duke, 1998) bu tür metinlerin yapısını öğrenme, bilgiyi daha iyi anlamaya (Duke, 2002) yardımcı olabilir.

Moss ve Hendershot (2002) günümüzde yayınlanan kurgu dışı bilgilendirici kitapların çarpıcı bir şekilde değişmesine rağmen bu tür kitaplara yönelik bazı davranışları değiştirmenin zor olduğunu, bazı öğretmenlerin kurgu kitaplarına göre kurgu dışı kitapları derslere dâhil etme konusunda tereddüt edebildiğini, öğrencilerin okuma deneyimlerinde kurgu dışı kitapların ihmal edilmiş bir tür olduğu belirtmektedir. Bununla birlikte kurgu dışı bilgilendirici kitaplar öğrencilere gerçek dünyayı keşfetme fırsatını verme, öğrencilerin açıklayıcı metinlerle daha fazla yakınlık kurma ve bilgi çağında onların hayatta kalmaları için ihtiyaç duyulan okuryazarlığa hazırlamalarına konusunda yardımcı olabilir (Moss, Leone & Dipillo, 1997; Moss, 2004). Öğrencilerin ilgilerini çeken kurgu dışı kitapları okumaları onların okuma becerilerini geliştirmede, isteksiz okuyucuları istekli hale getirmede ve onların merakını artırarak hayat boyu okuyucu olma yolunda yarar sağlayabilir (Abrahamson & Garter, 1991; Saul & Dieckman, 2005, s. 506; Young, Moss & Cornwell, 2007). Moss (2005) ayrıca kurgu dışı kitapların ders kitaplarını tamamlamada yardımcı olacağını, içerik alanını öğrenmede öğrencileri motive edebileceğini, yetişkinlikteki okumanın çoğunu içeren bilgilendirici metinler için gerekli pratikleri sunabileceğini belirtmektedir.

Hayatın içinde yetişkin okuma yazarlığında kurgu dışı bilgilendirici metinler (gazete, dergi, harita, yol tarifi, mektup, e-posta, internet, kullanım kılavuzları, sokak levhaları, yemek tarifleri, yönergeler, menüler vb.) büyük bir yer kapladığından (Smith, 2000; Zinsser'den aktaran Harvey, 2002) günümüz bilgi çağında öğrencilerin hem okulda hem de okul sonrasındaki hayatlarında başarıları için kurgu dışı bilgilendirici metinlerle karşılaşması önemli görülmektedir. Bu nedenle ABD'de Ulusal Merkezi Devlet Standartları (CCSS, 2010) anaokulundan başlayarak farklı metin türlerinin daha dengeli kullanımını önermekle birlikte, öğrencilerin okul ve yetişkin hayatlarında karşılarına daha çok çıkan kurgu dışı bilgilendirici metinler konusunda yetkinlik kazanmaları ve bu tür metinlerle daha çok meşgul olmaları gerektiğine ilişkin son yıllarda daha güçlü bir vurgu yapmaktadır. Okulda, işyerinde ve kişisel yaşamda başarılı olmak için çeşitli kurgu dışı metin türleri hakkında bilgi edinme önemli olduğundan (Barone & Morrow, 2002; Davis

& Palmer, 1992) öğrencilerin bu tür metinlerle etkileşime girmesi onlara zengin deneyimler sağlayabilir. Lattimer (2003) öğrencilerin toplumun yetkin bir okuryazarı olması için birden fazla türde okuyabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Daniels (2002) de öğrencilerin okuma deneyimleri kurgu ağırlıklı olsa da devletin uyguladığı standart testlerin büyük bir kısmında kurgu dışı metinler kullanıldığı için öğrencilerin bu tür metinlere daha çok ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

Duke ve Carlisle (2011) kurgu dışı bilgilendirici metinlerin doğal ve sosyal dünyayla ilgili temel gerçekleri iletmek için yazıldığını ifade etmektedir. Bu tür metinler sıklıkla yüksek düzeyde bir sözcük bilgisi içerdiğinden, çok küçük çocuklar için bile zengin bir kelime bilgisi ve kapsamlı bir kavramsal bilgi oluşturmak için önemlidir. Dolayısıyla kurgu dışı kitaplar alana özgü kelime hazinesini, bilgisini ve kavrayışını artırmada yardımcı olmaktadır (Fountas & Pinnell, 2012). Kurgu dışı kitapların sınıf içinde kullanılması dersin içeriğinin öğrenilmesinde yardımcı olmaktadır (Vacca & Vacca, 2005). Bu kitaplar belirli anlama stratejileri ile birleştirildiğinde, öğrencilerin kavramalarını ve anlayışlarını geliştirmektedir (Fordham, Wellman & Sandmann, 2002). Öğrencilerin bilgilerinde derinlik sağlama, kavrayışını geliştirme, bilgilerin nasıl organize edildiğini görmelerinde yardımcı olma, belli bir disiplinin diline ve kelime dağarcığına aşinalığını geliştirme, güncel konular hakkında bilgi edinmeyi sağlama kurgu dışı kitapların sınıfta kullanılmasının diğer bazı avantajlarıdır (Vacca & Vacca, 2005). Kurgu dışı bilgilendirici metinler tanım, sıralama, karşılaştırma, zıtlık, neden-sonuç, problem-çözüm gibi metin yapılarını kullandığından (McGee & Richgels, 1985; Yopp & Yopp, 2000) bu metin yapıları ile etkileşime girme okuryazarlığı farklı şekilde etkilemekte ve okuryazarlık gelişimine katkı sunabilmektedir (Caswell & Duke, 1998; Yopp & Yopp, 2000).

Moss (1991), etkili bir şekilde kullanıldığında kurgu dışı ticari kitapların beş yararını şu şekilde sıralamaktadır: (1) Kurgu dışı ticari kitaplar öğrencilerin bireysel okuma seviyelerine daha yakın materyallere ulaşma imkânını sağladığından okumayı bireyselleştirebilirler. (2) Kurgu dışı ticari kitaplar içerik ve görsel açısından ilgi çekicidir. (3) Kurgu dışı ticari kitaplar, belirli bir içerik alanı hakkında derinlemesine bilgi sağlar. (4) Kurgu dışı ticari kitapların içeriği genellikle ders kitaplarına göre daha tutarlı ve mantıklı şekilde düzenlenmiştir. (5) Kurgu dışı ticari kitaplar, ders kitaplarına göre daha günceldir. Bu tür kitaplar içeriğin öğreniminde zengin bir kaynak olarak ders kitaplarının birçok sınırlılığını telafi etmektedir.

Young, Moss ve Cornwell (2007) ise kurgu dışı kitapların sınıfta yer almasının nedenleri olarak şunları sıralamaktadır; merak uyandırarak öğrencilerin ilgisini artırmak, araştırmaya teşvik etmek, çekici formatlarıyla isteksiz okuyucuları motive etmek, öğrencilere hayatlarıyla bağlantılı otantik okuma deneyimleri kazandırmak, kelime hazinesi oluşturmak, ders kitaplarında sunulan içerik bilgisini genişletmek, çeşitli metin yapılarını tanıtmak, okuma becerilerini geliştirmek, standart testlerde bulunan metin türlerini göstererek başarıya katkıda bulunmak. Young ve Vardell'e (1993) göre de kurgu dışı ticari kitaplar; etkileyici bir konu çeşitliliği sahip olması, çeşitli okuma seviyelerine hitap edebilmesi, yazma stili ve görsellik açısından ders kitaplarından daha fazla çekici olması, konuları ders kitaplarına göre daha derinlemesine incelemeye olanak tanınması ve daha güncel bilgiler sunması açısından yararlıdır.

Kurgu dışı ticari kitaplar ilgi çekici bilgilerle organize edildiğinden öğrenciye daha ulaşılabilir kitaplardır. İyi kurgu dışı ticari kitaplar, çekici yazma stilleri ile okuyucu ile adeta konuşmakta, sıra dışı görselleri sayesinde konuya az ilgi duyan öğrencileri motive edecek şekilde bilgiyi sunmakta ve her düzeydeki okuyucu için içeriği daha çok kavramaya yardım etmektedir. Günümüzde kurgu dışı ticari kitaplar öğrencileri daha fazla okumaya motive etme gücüne sahip olduğundan bu türdeki kitaplar birçok öğrencinin okul dışında da okumaktan hoşlandığı kitaplar arasında yer almaktadır. Kurgu dışı kitapların yazarları öğrencilere sadece bilgi sunmakla kalmayarak, aynı zamanda onları eğlenmesini sağlamaktadır. Öğretmenler kurgu dışı ticari kitaplardan sınıf içinde eksikleri tamamlama amacıyla bağlantılar kurma ve bu türe öğrencilerin ilgisini çekme amacıyla yararlanabilir. Kurgu dışı ticari kitapların kullanımı genellikle öğrencilerin araştırma projeleri ve rapor yazma ödevlerinde başvuru kaynağı olarak düşünülse de bu kitapların kullanım alanları sınırsızdır. Bu tür ticari kitaplar, öğrencilerin belirli bir konuyla ilgili birden çok perspektifte düşünmesine yardımcı olabilir. Öğretim sürecinde kurgu dışı kitapların kurgu kitaplarıyla eşleştirmesinin yapılması ile öğrencilere daha geniş bir görüş sunulurken, onların derinlemesine anlayış geliştirmelerine yardımcı olunabilir (Vacca & Vacca, 2005). Sonuç olarak öğretimde kurgu dışı kitapların kullanımı; öğrencilere arka plan bilgisini oluşturma, kelime dağarcığını ve okuryazarlık becerilerini geliştirme gibi pek çok konuda önemli fırsatlar sunabilir.

2.3.2. Kurgu (Fiction) Kitapları

Tarih öğrenmenin yollarından biri de tarihi kurgunun kullanılmasıdır (Groce & Groce, 2005; Levstik, 1986). Esasında tarihi kurgu ifadesinde tarih ve kurgu arasında ayrımın yapılması zordur. Bunun sebebi her tarihi anlatının bir kurgunun ifadesi olması (Collingwood, 1996, s. 275; Iggers, 2003, s. 149) ve tarihçinin tarihi yazarken araştırdığı konuyu ve dönemi zihninde yeniden kurmasıdır (Collingwood, 1996, s. 275). Bu araştırma kapsamında, *kurgu kitabı* ifadesi tarihi roman ve hikâye gibi edebi türler kapsamında ele alınmıştır. 19. yüzyılda edebiyatın bünyesinden ayrılarak bağımsız bir disiplin olan tarihin (Iggers, 2003, s. 1) edebiyatla olan ilişkisini kesmek mümkün olmamıştır. Bu iki alanın temel malzemesi insan olduğu için ilişki ve etkileşim kaçınılmaz olmakta, tarihin konuları kurgu türleri içerisinde kendisine yer bulmaktadır.

Tarihi kurgu, tarihte bir dönemi veya olayı yeniden canlandıran ve sıklıkla tarihsel figürleri karakter olarak kullanan hayal ürünü yaratıcı edebi eserlerdir (Groce & Groce, 2005). Galda ve Cullinan (2002) tarihi kurguyu geçmişin gerçeklerine dayanan hayali hikâyelerden oluşan ayrı bir tür olarak tanımlamaktadır (Galda ve Cullinan'dan aktaran Groce & Groce, 2005). Tarihi kurgunun edebi türler bağlamında kullanımının öğretimi destekleyici rolü ve yararları bazı araştırmacılar (Freeman & Levstik, 1988; Levstik, 1986, 1989; Lynch-Brown & Tomlinson, 1993; McGowan & Guzzetti, 1991; Savage & Savage, 1993; Turk, Klein & Dickstein 2007; VanSledright, 1995) tarafından dile getirilmektedir. Kurgu türünün öğretiminde kullanımı konusunda en çok dile getirilen yarar, öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonu artırması (Levstik, 1989; Slotkin, 2005; Tomlinson, Tunnell & Richgels, 1993; Turk vd., 2007), öğrenciler açısından daha ilginç olması ve içeriğin anlaşılmasını kolaylaştırmasıdır (Freeman & Levstik, 1988; Gallo & Barksdale, 1983; Levstik, 1986, 1990, 1995; Turk vd., 2007; VanSledright, 1995; VanSledright & Kelly, 1996).

Tarihi kurgu, öğrencileri tarih ders kitaplarının yapamayacağı şekilde tarihe ortak edebilmektedir (Vacca & Vacca, 2005, s. 174). Tarihi kurgu öğretmenlere ders kitabında eksik veya minimize edilmiş bakış açılarını incelemek için tamamlayıcı bir unsur olmaktadır. Uygun tarihsel kurgunun seçilmesi, çocukları kitapta geçen olayları, insanları ve yerleri araştırmaya teşvik edebilir, onları disiplinlerarası faaliyetlere ve eleştirel düşünceye dâhil edebilir (Groce & Groce, 2005). Jacobs ve Tunnell'e (2004) göre tarih ders kitapları insanı, insanın duygularını ve eylemlerini göstermede yetersizdir (Jacobs ve Tunnell'den aktaran Groce & Groce, 2005). Tarihi kurgunun tarihin insan boyutlarını

tanımaya teşvik ettiği, insan deneyimlerini daha iyi yansıttığı ve insanı daha çok vurguladığı için öğrencinin tarihsel anlayışının gelişmesine ve kavrayışının derinleştirilmesine yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Anderson, 1987; Freeman & Levstik, 1988; Levstik, 1990, 1995; Levstik & Barton, 2001; Lynch-Brown & Tomlinson, 1993; Nawrot, 1996; Rycik & Rosler, 2009; Sliwka, 2008). Tarihi kurgu, öğrencilere empati kazandırma (Colby, 2008; Savage & Savage, 1993) geçmişte incelenen zamanda gündelik hayatın nasıl olduğunu anlama, günümüzün sosyal meseleleri hakkında bir anlayış geliştirebilme yeteneği kazandırma gibi faydalar sunabilir (Savage & Savage, 1993). Tarihi kurgu aracılığıyla, öğrenciler insanların her zaman değişim ve krizle karşı karşıya kaldıklarını, insanların temel ihtiyaçlarının ortak olduğunu ve bu ihtiyaçların zamanımızda da devam ettiğini öğrenir (Freeman & Levstik, 1988). Tarihi kurgu öğrencilerin geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmasına, geçmişin şimdiki zamanın şekillenmesine yardımcı olduğunu anlamasına yardımcı olabilir (Nawrot, 1996; Sliwka, 2008).

Kurgu, çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü beslerken, tarihi figürleri canlandırabilir ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir (Marshall & Stix, 2000). Tarihi kurgu, olaylarda insan davranışlarının etkilerine odaklandığı için öğrencileri sebep ve sonuç ilişkilerini incelemeye yönlendirir. Öğrencilere insani problemleri ve insan ilişkilerini keşfetme fırsatı verir. Tarihi kurgu içerisinde öğrencilerin bir karakterin eylemlerini incelemesi, karakterlerin zor durumlarda nasıl davrandıklarını keşfetmesi onları karar verme sürecine çekebileceğinden, tarihi kurgu öğrencilerin kendi yaşamları için karar almalarında bir kaynak olabilir (Nawrot, 1996; Sliwka, 2008, s. 62).

Tarihi kurgu, çocuklara geçmişi yeniden yaşamalarını, içselleştirmelerini ve böylece bilgileri ders kitabındaki çok daha iyi hatırlamalarını sağlayan bir arka plan bilgisi sağlamaktadır (Nawrot, 1996). Öğretimde öğrencilere ders kitaplarındaki ve birincil kaynak belgelerindeki içeriklerin nasıl temsil edildiğini göstermede kurgunun kullanılması yarar sağlayabilir (Turk vd., 2007).

Kurgu metinlerinde okuyucular kurgu dışı yazılarda elde etmesi imkânsız olan çeşitli perspektiflerle etkileşime girmeye teşvik edilir (Vacca & Vacca, 2005, s. 171). Öğrencilerin çatışan tarihi anlatıları incelemesini sağlamak, onların tarihsel önyargıları fark etmelerine, kanıtları tartmalarına ve düşüncelerine yardımcı olur (Colby, 2008). Öğrencilerin kurgudaki önyargıyı ya da gerçeğin kanıtlarını araması eleştirel okuma becerilerini geliştirmede yardımcı olabilir. Bu amaçla yazarın bakış açısını tanımlamaları,

karakterlerin değerlerini, çeşitli kararlarının ve davranışlarının neden sonuç ilişkilerini not etmeleri sağlanabilir (Nawrot, 1996). Tarih çalışmalarında genellikle duyulamayan veya okunamayan çocuklar, azınlıklar, kadınlar ve yoksullar gibi seslerin vurgulanması için kurgunun kullanımı güçlü bir araç olabilir (Turk vd., 2007).

Ticari kitap türlerinden biri olan kurgu kitapları bu tezin kapsamını aşan bir konu olmakla birlikte tarih öğretiminde en çok kullanılan kitaplar arasında yer alan tarihi roman ve biyografi üzerinde burada kısaca durmak yararlı olacaktır.

Tarihi Roman: Tarihçi Bahaeddin Yediyıldız'a göre tarihi roman, tarih öğretiminin en önemli vasıtalarından biridir. Romanda her şey gerçeklikle bağdaşmasa da tarihi romanlar tarih öğretimin asıl amacı olan tarih bilincini geliştirmede etkili olmaktadır. Bu nedenle tarihin önemli olay ve olguları romanlaştırılmalıdır (Ata, 2002). Ata'ya (2000) göre tarih ve edebiyat arasında disiplinlerarası ilişkileri vurgulayan bir yaklaşımın ürünü olan tarihi romanlardan tarih dersinde ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak yararlanılmalıdır. Ata (2000, s. 164) tarihi romanın sınıf içinde kullanımının; çocukların ilgisini çekme, tarihi olguları eğlenceli bir şekilde öğretme, geçmişteki insanların yaşayışını ve tarihi figürleri ders kitaplarına göre canlı ve gerçekçi bir şekilde anlatma, olgu ve düşünce arasındaki farkı öğretme, okuma yazma becerisini geliştirme, empati becerilerini geliştirme gibi yararları olduğunu belirtmektedir.

Gallo ve Barksdale (1983) tarihi roman sayesinde öğrencilerin tarih okumaya daha istekli olduğunu belirtmektedir. Edebi türler içinde tarihi romanların derste kullanılmasına ilişkin olumsuz yaklaşan eğitimciler romanların tarihi gerçekliği birebir yansıtmadığı iddiasını öne sürmektedir (Ata, 2000). Bu duruma bağlı olarak tarihçi İlber Ortaylı tarihi roman yazarının sorumluluğu ile ilgili olarak literatürü iyi okuması, gerektiğinde topografik tetkikler yapması ve diğer başka kaynakları derinlemesine okuyarak bir nevi bir tarihçi gibi çalışması gerekliliğini dile getirmektedir (Yolaç, 2002). Baydar (2002) romanda tarihin kullanımının tuzakları olarak; hikâyeyi güçlendirmek için tarihi kullanarak çarpıtmak, roman kahramanlarını olay akışında renkli bir aksesuara indirgemek, toplumsal zamandan ve mekândan insanı koparmak, yazarın yaşamadığı bir dünyayı ve onun insanlarını anlatırken kendi çağının ortamından hareketle kurguladığı yapay, gerçekliği olmayan, oturmamış, anakronik kahramanlar yaratması gibi kurgusal zayıflıkları sıralamaktadır. Ancak bu noktada tarih ders kitabının işlediği tarihi dönemi tam olarak yansıtabiliyor mu? sorusunu düşünmek gerekmektedir (Ata, 2000, s. 162). Nitekim tarih ders kitaplarında bilgilerin nasıl sunulduğuna ve ihmal edildiğine dair eleştiriler yapılmaktadır. Tarihi kurgu,

öğretmenlere sınıfta ders kitaplarında bulunmayan ya da en aza indirgenmiş bakış açılarını inceleyebilme ve işlenen konuyu tamamlama imkânı sunmaktadır (Groce & Groce, 2005). Ata'ya (2000) göre Türkiye'de çocukların düzeyine uygun tarih programlarına paralel yazılmış yerli tarihi roman sayısı yeterli değildir. Bir Amerikalı çocuk kısacık tarihlerine rağmen tarihi olaylarıyla ilgili pek çok yazılmış tarihi roman bulurken Türkiye'de çocuklar için yazılmış tarihi roman çok azdır. Bu nedenle Ata (2000), tarih programları konularına paralel olarak çocuklara yönelik gerçeği yansıtan ve iyi edebi üslubu olan tarihi roman yazma konusunda çocuk kitabı yazarlarının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Biyografi: Edebi türler içinde yer alan biyografiler, yaşayışlarıyla ve yaptıklarıyla tanınmış önemli kişilerin hayatlarını belgelere dayanarak anlatan eserler olarak ifade edilmektedir (Oğuzkan, 1987, s. 141). Savage ve Savage'e (1993, s. 35) göre tarih öğretimine değerli katkılar sağlayan biyografiler öğretim programının önemli bir parçası olmalıdır. Tarihçi Halil İnalcık üniversitede verdiği derslerin işlenişinde kritik tarihi dönemlerde kişilerin oynadığını rolleri derslerinde vurguladığı, tarihi yeniden inşa ederken tarihi şahsiyetlerin biyografilerine müracaat ettiği, bu derslerde ele alınan kişilerin tarihi açıdan ne anlam ifade ettiği, yaşadığı devrin siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ve dini atmosferi içerisinde öğrenciye sunduğu bilinmektedir (Arı & Aslantaş, 2002). Bu bağlamda tarih derslerinde biyografilerden faydalanılması konuların bir tarihçi yaklaşımıyla ele alınması noktasında katkı sunabilir. Çocukların toplum tarafından başarılı kabul edilen kişilerle ilgili biyografilerde edinecekleri bilgiler kendi hayatlarına yön vermede yarar sağlayabilir. Burada önemli olan nokta çocukların ait olduğu yaş grubunun ilgi, merak ve algılama düzeylerine uygun biyografiler seçilmesidir (Yalçın & Aytaş, 2012).

Yukarıda açıklandığı üzere tarihi kurgunun öğretimde yararları olsa da bu tür kitapların seçiminde ve kullanılmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Levstik ve Barton (2001) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin, öğrencileri için tarihi kurgu seçerken doğru ve iyi yazılmış edebiyatı seçmede gerekli tarihi bilgi birikiminden yoksun olduklarını düşündüğü bulgusuna ulaşmıştır. Öyle ki bazı yazarlar, kendi amaçları için tarihi gerçekleri manipüle edebilmektedir. Tarihi kurguyu kullanırken ortak endişe, yanıltıcı, eskimiş veya yanlış olan bilgiler içerebilmesidir (Groce & Groce, 2005). Groce ve Groce (2005, s. 116) sınıfta tarihi kurgunun seçilmesi, kullanılması ve doğrulanması sürecinde; (1) ele alınan zaman dilimine yönelik geçmişe özlem şeklinde romantik açıklamaların olup olmadığı (2) yazarın geçmişinin, deneyimlerinin ve bakış açısının esere yansıyor yansımadağı (3) klişeleşmiş açıklamaların veya özgün bir yorumunun olup

olmadığı (4) önemli atlamaları veya genişletmeleri içerip içermediği (5) anakronizmin olup olmadığı gibi bazı kategorilerin incelenmesini tavsiye etmektedir. Araştırmacılar bu kimlik doğrulama sürecinde dikkat edilmesi gereken temel husus olarak çeşitli kaynakların okunması ve karşılaştırılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öğrenciler, burada özetlenen kimlik doğrulama kategorilerine dayanarak tarihi kurgu seçimlerini değerlendiren verileri derledikten ve konuya ilişkin farklı yorumlara ilişkin küçük ve büyük grup tartışmalarına girdikten sonra başlangıçta ortaya çıkan sorulara cevap verebilmelidir. Ayrıca, seçilen kurgu kitabındaki bilgileri doğrulamak için kitapla birlikte herhangi bir birincil kaynağın, haritanın, fotoğrafın veya tarihi eserlerin kullanılması faydalı olacaktır. Freeman ve Levstik (1988) de öğretimde önemli bir kaynak olarak tarihi kurgunun uygun ve etkili bir şekilde kullanılmasında, öğretmenin rolünün önemini vurgulamaktadır. Tarihi kurgu kullanılırken öğretmenin tarihi kurguda yazarın amacını, bakış açısını ve olası önyargılarını tartışırken çocuklara rehberlik etmesi önemlidir. Çünkü öğretmenin rehberliğinden yoksun olan öğrenciler tarihi kurgunun doğruluğunu kabul etme ve geçerli görme eğilimindedir (Levstik, 1986, 1990). Öğrencilerin okuduğu kitapta yazarın hikâyedeki olayları sunma biçimini inceleme ve kitapta belirgin bir önyargıyı belirleme amaçlı eleştirel analiz etme sürecinde öğrendikleri beceriler sınıfın dışındaki hayatın diğer alanlarına taşınabilir (Sliwka, 2008).

2.3.3. Doğrudan Öğretim Programına Dayalı Hazırlanan Okula Yardımcı Kitaplar ve Merkezi Sınavlara Hazırlık Kitapları

Okula yardımcı kitaplar, öğrencilerin okulda gördüğü derslere yardımcı olmak amacıyla belli bir sınıf düzeyinde doğrudan doğruya öğretim programının içeriğine dayalı olarak hazırlanan kitaplardır. Sınavlara hazırlık kitapları ise özellikle öğrencilerin merkezi sınavlarda karşılaşılabileceği soru örneklerini içeren, onları bu sınavlara hazırlamaya yönelik yayımlanan kitaplardır.

2.4. Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Kullanımının Gerekçeleri

Ticari kitaplar bir öğretim materyali olarak hem sınıf içi etkinliklerde hem de öğrencilerin okul dışı bireysel çalışmalarında öğrenmeyi desteklemek için kullanabilen materyallerdir. McGowan ve Sutton (1988), ticari kitapların 1950'li ve 1960'lı yıllarda etkili bir öğretim aracı olarak kabul edildiğini, 1970'lerde ise bu eğilimin yoğunlaştığını belirtmektedir.

Ticari kitapların sınıf içi öğretimde bir materyal olarak kullanımının gerekçeleri, alanyazındaki açıklamalar göz önünde bulundurularak aşağıda üç neden altında ele alınarak açıklanmıştır:

1. Ticari kitapların, ders kitaplarının sınırlılıkları ve sorunlarını aşmada bir materyal olarak kullanımı (Edgington 1998; Fuhler, 1992; Olness, 2007; Palmer & Stewart, 1997; Richgels vd., 1993; Vacca & Vacca, 2005; VanSledright, 1995).
2. Ticari kitapların, tarihin doğasının ve tarihsel düşünmenin anlaşılmasında bir materyal olarak kullanımı (Vacca & Vacca, 2005, s. 175; VanSledright, 1995).
3. Ticari kitapların çeşitli öğretim kuram ve yaklaşımların uygulanmasında eğitsel açıdan bazı fırsatlar sunması (Bickford & Rich, 2014; Freeman & Person, 1992; Krey, 1998; Lynch-Brown & Tomlinson, 1998; Lovelace, 2007; McKay, 1998; McGowan & Powell 1996; Moss, 1991; Nokes, 2011; Palmer & Stewart, 1997; Pottle, 1996; Rice, 2002; Vacca & Vacca, 2005).

2.4.1. Ticari Kitapların, Ders Kitaplarının Sınırlılıkları ve Sorunlarını Aşmada Bir Materyal Olarak Kullanımı

Alanyazında ticari kitapların öğrenme sürecinde kullanımının gerekçeleri üzerine yapılan açıklamalar incelendiğinde en temel gerekçelerden biri olarak ders kitaplarının sınırlılıklarını ve sorunlarını aşmadaki rolüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin ticari kitapların öğretimde kullanılması üzerine çalışmalar yapan Moss (1991), alanyazında tartışmaları göz önünde bulundurarak ders kitaplarının öğretimdeki sınırlılıklarını ve sorunlarını beş madde altında toplamıştır. Buna göre ders kitaplarında; (1) genellikle sınıf düzeyinin üstünde yazılması (2) çoğu zaman öğrencinin ilgisi uyandırma konusunda çekici olmaması ve içeriğinin sıkıcı olması (3) birçok konuyu genel ve yüzeysel bir şekilde ele alması (4) organizasyon ve metin stili açısından öğrencilerin kolayca anlayacağı şekilde yazılmaması (5) içeriğindeki bilgilerin kolaylıkla güncellenmemesi gibi sorunlar bulunmaktadır. Vacca & Vacca (2005) öğrenmede ders kitaplarının önemli rol oynadığını belirtmekle birlikte ders kitaplarında uzmanların tanımladığı eğitsel ortak bazı sorunları; okurlarına karşı düşüncesiz olması, yanlış bilgiler içerebilmesi, okunabilirliğinin zor olması ve öğrenciler açısından ilgi çekici olmaması şeklinde sıralamaktadır. Ata (2000, s. 164) tarih ders kitaplarının, isim, olay yığımına dayalı ansiklopedik yapısının öğrencilerin bağlantı kurmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ders kitapları alan sınırlaması

nedeniyle çok fazla sayıda konuyu içerdiğinden ele aldığı konuların arka planını derinlemesine ele almadan atlamaktadır. Bu durum öğrencilerin pek çok konuda derinliği olmayan, yüzeysel bilgiye sahip olmalarına neden olmaktadır (Vacca & Vacca, 2005, s. 159). Oysaki öğrencilerin konuyu yorumlaması ve düşünce üretiminde bulunabilmesi için bilginin içselleştirilmesi gerekmektedir.

Tarih ders kitapları tarih öğretiminde temel materyal olmakla birlikte sadece sınav amaçlı materyaller olarak kullanılmaktadır (Tomlinson vd., 1993). Önceki bölümlerde değinildiği üzere günümüzde bütün teknolojik gelişmelere rağmen Türkiye’de okullarda tarih öğretiminde en çok kullanılan materyal olan tarih ders kitapları, yapılan birçok yayın ve araştırmada dile getirilen sorunları ile tarih öğretiminin temel sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Tarih ders kitaplarında siyasi ağırlıklı konuların tek bir bakış açısı ile kesin olarak sunulması, kitaplardaki bilgi yüklemeye yönelik kuru, didaktik anlatımın öğrencileri ezbere mahkûm etmesi gibi sorunların çözülemediği gözlenmektedir. Özellikle tarih kitaplarının tarih öğretimin geleneksel amaçlarına hizmet eden siyasi ve askeri ağırlıklı içeriği öğrencileri tarihe karşı yabancılaştırmakta ve öğrencinin kendisini tarihin bir parçası olarak görmesine engel olmaktadır. Jacobs ve Tunnell tarih ders kitaplarındaki bu sorunu (Jacobs & Tunnell’den aktaran Groce & Groce, 2005) tarihin tek kelimelik tanımının insanlar olmasına rağmen ders kitaplarında insanların olmadığını, insan olmadan tarihin olmayacağı tespitiyle dile getirmektedir. Bununla beraber okullarda öğretimde en çok kullanılan yazılı materyal olan ders kitapları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın doğası gereği bilginin özünü vermektedir.

Ders kitabının öğretim programının tamamını içermesi nedeniyle mümkün olduğu kadar çok sayıda bilgiyi sıkıştırılmış olarak sunması, içeriğinin derinlemesine bir bilgi birikimi sağlamak için tasarlanmaması, sayfa sınırlılığı nedeniyle yüzeysel bilgi sunması (Fuhler, 1992; Vacca & Vacca, 2005, s. 159), metinler arasında mantıksal yapının zayıf olması, konuların didaktik sunumu ve eleştirel düşünmeye çok az yer bırakılması (Fuhler, 1992) ve çeşitli okuma düzeylerine hitap edememesi (Olness, 2007; Vacca & Vacca, 2005, s. 163) gibi hususlar genel olarak kendi doğasından kaynaklanan temel sıkıntılardır (Vacca & Vacca, 2005, s. 159). Stradling’in (2003, s. 3) ifade ettiği gibi “hiçbir tarih ders programı her tarih dönemini baştan sona ele alamaz; seçim yapmak kaçınılmazdır.” Bu durum tarih ders kitaplarında bazen bir döneme, bazen bir bölgenin veya ülkenin tarihine, bazen ise tarihin bir boyutunun ele alınmasına ya da alınamamasına neden olmaktadır. Tarih ders kitapları genellikle çok kesin ve yoğun bir düz anlatıma sahiptir. Ders kitaplarında tek bir

paragrafta ya da tek bir sayfa üzerinde yüz yıllık bir zaman aralığı tartışılabilir. Birkaç ciltlik kitaplarla açıklanan bazı karmaşık tarihi konular ve birçok fikir kitaplarında sadece birkaç paragrafta veya satırda ele alındığı görülmektedir (Tanrıöğen, 1998). Geniş bir alana ve zaman bakımından da geniş bir döneme sahip Türk tarihinin ders kitaplarında incelenmesi güç olduğundan alternatif materyaller öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağlayabilir (Safran & Ata, 2003). Öğretimde tek bir ders kitabının kullanımı bağımsız öğrenmeyi, zengin tartışmayı ve eleştirel düşünmeyi kısıtlamaktadır (Palmer & Stewart, 1997). Bu anlamda öğretimde ders kitaplarının tek bir materyal olarak kullanılmasının sınırlılıklarından doğan sorunları aşmada ticari kitaplar öğrencilere yardımcı olabilir. Dikkatli bir şekilde seçilen ticari kitaplar, zengin bir bilgi kaynağı olma, daha üst düzey düşünme süreçlerini teşvik etme konusunda fırsatlar sunabilir (Fuhler, 1992).

Tunnell ve Ammon (1996), kurgu veya kurgu dışı ticari tarih kitaplarının öğrencilere kendimizin hikâyesini anlatmada daha geniş, daha karışık ve daha büyüleyici bir yaklaşım sunmada en iyi kaynaklardan biri olduğunu ifade etmektedir. Yapılan bazı yayın ve araştırmalar bu açıklamaları desteklemektedir. Örneğin Tomlinson vd. (1993) yaptığı bir çalışmada tarih ders kitapları ile ticari kitapları içerik ve yazım yönünden karşılaştırmıştır. Tablo 2’de yer verilen bu karşılaştırma incelendiğinde, bu iki tür kitabın içerik ve yazım açısından belirgin farkları net bir şekilde görülmektedir. Buna göre ders kitaplarının yüzeysel içeriğine karşın ticari kitapların bir konuyu derinlemesine ve farklı perspektiflerle ele alması, yazım açısından ticari kitapların ders kitaplarından daha anlaşılır olması ve ticari kitapların ders kitaplarından daha ilgi çekici olması gibi özellikler bu iki tür kitabın temel farkları arasında olduğu görülmektedir. Ticari kitapların içeriğine bakıldığında içerikte vurgunun insan, insanın sorunları ve insan eylemlerinin sonuçları olduğu ve bu konuları daha iyi anlamak için ticari kitapların ders kitaplarına göre daha fazla fırsat içerdiği söylenebilir. Ders kitaplarında evrensel olaylarda dünya liderleri ve ünlü insanların etkisi vurgulanırken, ticari kitaplarda evrensel veya ulusal olayların sıradan insanların yaşamları üzerindeki etkilerine yer verilmektedir. İçerikte ele alınan karakterlerin vurgularına bakıldığında ders kitaplarında tarihsel olaylara yaklaşım yukardan aşağıya iken ticari kitaplarda aşağıdan yukarıya yaklaşım daha çok hâkimdir. Tomlinson vd. (1993) ayrıca ticari tarih kitaplarında ünlü insanların kişilik özellikleri anlatılırken bu kişilerin politik duruşu ve güçlü tarafları kadar zayıf taraflarına da yer verilmesi çocukların izlenimlerini biçimlendirmede etki edeceğinden onların yetişkinlikteki kararları açısından

önemli olduğunu belirtmektedir. Bu şekilde sunulan tarihi figürlerin genç okuyucular için daha erişilebilir, gerçekçi ve hatırlanabilir olmaktadır.

Tablo 2

Tarih Ders Kitapları ve Ticari Kitapların İçeriğinin ve Yazımının Karşılaştırılması

Özellik	Ders kitabı	Ticari kitaplar
İçerik		
Vurgu	Gerçekler, isimler, tarihler Dünya liderleri, ünlü insanlar, büyük olaylar	İnsanın güdülere, insan sorunlarının çözümü, insan hareketlerinin sonuçları Sıradan insanlar, ünlü kişilerin insani yönleri, evrensel ya da ulusal olayların sıradan insanların yaşamları üzerindeki etkileri
Kapsam	Çok ayrıntıya girmeden yüzeysel olması Gerekli bilgilerin bazen çıkarılması; devletin uyarlayıcı komisyonlarının tartışmalı konuların metinlerini temizlemesi Genellikle sınırlı bir perspektif sunan tek bir kitabın olması	Tek bir konunun derinlemesine ele alınması Tartışmalı konularda popüler olmayan durumları içermesi Birçok tarihi konu üzerinde birçok kitabın, çeşitli perspektiflerle, daha eksiksiz bilgi sunması ve eleştirel düşünceyi harekete geçirmesi
Yazım		
Tarz	Açıklayıcı; kısa ek anlatımlarla açıklama	Tarihsel kurgu içinde anlatı; tarihsel gerçeğe dayalı olarak açıklama
Metin yapısı	Sığ kapsam, anlaşılabilirlik ve tutarlılık eksiliğinden kaynaklanan dil engelleri	Bağlantılı, sıralı düşünceler, konu üzerinde odaklanma ve çok fikirli bölümlerde cümlelerde anlaşılabilirlik, tutarlı paragraflar
Stil	Cümle uzunluğunun ve kelimelerin okunabilirlik formülleri ile sınırlı olması. Ayrıntıları daha kapsamlı vermek için sınırlı olması. Önemli bağlantıların çıkarılması ve fikirlerin küçük ayrıntılarının anlaşılabilirliğinin azalması. Cansız olarak tasvir edilen insanlar ve olaylar; geçmiş zamanda fiillerin kullanımının uzaklık ve gerçek dışılık hissini vermesi	Zengin sözcük dağarcığının ve çeşitli stillerin pek çok üslubu mümkün kılması. Fikirlerin daha ayrıntılı, insanların, yerlerin ve olayların güçlü betimlemelerle daha anlaşılır verilmesi Canlı olarak sunulan insanlar ve olaylar; şimdiki zamanda fiillerin kullanımının yakınlık ve gerçeklik hissini vermesi
İlgi	Gerçekler, isimler, tarihler, cansız insan ve olaylar üzerinde durulması, okuyucunun ilgi ve hatırlamasını azaltması	İyi anlatılan insan vurgulu hikâyelerin okuyucunun daha fazla ilgisini çekmesi ve hatırlanabilir olması

Tomlinson, C.M., Tunnell, M.O., & Richgels, D.J. (1993). The content and writing of history in textbooks and trade books. In M.O. Tunnell & R. Ammon (Eds.), *The story of ourselves: Teaching history through children's literature* (pp. 51-62). Portsmouth, NH: Heinemann.

Richgels vd. (1993) yaptıkları bir çalışmada ticari kitaplar ile ders kitaplarının okunabilirliğini ve örgütsel yapısını analiz etmişlerdir. Buna göre ticari kitapların, ders kitaplarına göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrenciler açısından daha ilgi çekici, mantıklı ve tutarlı düzenlenmiş olması nedeniyle daha iyi olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Bu araştırmacılar ticari kitapların ders kitaplarından daha uzun cümleler ve daha fazla sözcük öbekleri içermesine rağmen anlatı yapısından dolayı daha okunabilir olduğunu belirtmektedir. Ders kitaplarının okunabilirlik formüllerini yerine getirse bile içeriğinin konuyu derinlemesine keşfetmeye izin vermediğinden öğrencilerin nedensel ilişkileri anlamalarına yardımcı olma konusunda eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ticari tarih kitaplarının öğrenciler için daha okunabilir ve anlaşılır olduğu için ders kitaplarından daha cezbedici ve eğitici olduğu vurgulanmıştır.

Holmes ve Ammon (1985) ders kitapları ile ticari kitapları karşılaştırarak, ticari kitapların kullanılma gerekçeleri ile ilgili olarak şu beş temel nedeni sıralamaktadır:

- Ders kitaplarına göre daha ilgi çekici olan ticari kitaplar, farklı okuma düzeylerinde hazırlandığından öğrencilerin bireysel okuma seviyelerine uygun kitapları seçme fırsatını sağlar. Bu nedenle okuma sorunları olan öğrenciler bile bu kitapları kendi başlarına okuyabilir, anlayabilir ve sınıf tartışmasına katılabilir.
- Bir ders kitabında konular genellikle sınırlı bir bakış açısı ile ele alınırken öğrencilerin ticari kitaplarda farklı bakış açısıyla karşılaşması eleştirel okuma becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir.
- Bir ders kitabının, bilgi açısından genişliği ve derinliği sınırlıdır. Ticari kitaplar ise çok çeşitli konuları derin bir şekilde keşfetme fırsatı sunar.
- Ticari kitaplar, ders kitaplarına göre daha güncel bilgiler taşır.
- Çoğu ticari kitap okuyucuyu sayfalara çeken bir formatta hazırlanır.

McGowan ve Guzzetti (1991) ise öğretimde ticari kitapların kullanımının gerekçelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Ders kitaplarına göre daha özgün hazırlanan ticari kitaplar, genellikle ilgi çekici ve zevk vericidir.
- Ders kitaplarında içerik çok ayrıntılı açıklanmadığından, ticari kitaplar içeriğin anlaşılmasında öğrenciye konuların ayrıntılarını vermede yarar sağlayabilir.
- Öğrenciler arasında düzey farklılığı olduğunda, ticari kitaplar öğrencilerin kendi düzeyine uygun bir materyali daha rahat okumasını ve böylece konuları anlamasını kolaylaştırabilir.
- Ticari kitaplar öğrencilere günlük yaşam deneyimleri ile öğrenilecek içeriği ilişkilendirilmede, yeni bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırmada yardımcı olabilir.
- Yaratıcı bir öğretmen, olgu ve görüşleri birbirinden ayırma, görüş açılarını inceleme, eleştirel okuma gibi etkinlikler yoluyla öğrencilere etkin vatandaş yeterliklerini kazandırmada ticari kitapları bir araç olarak kullanabilir.

2.4.2. Ticari Kitapların, Tarihin Doğasının ve Tarihsel Düşünmenin Anlaşılmasında Bir Materyal Olarak Kullanımı

Tarih öğretiminin önemli bir amacı da öğrencilerin tarih disiplinin doğasını ve tarihsel olarak düşünmenin ne anlama geldiğini anlamalarını sağlamaktır. Tarihsel düşünce, tarihçilerin tarihi anlatıları üretmek için kaynakları yorumladığı yaratıcı bir süreçtir (Seixas & Morton, 2013). Wineburg (1991, 2007) tarihsel düşüncenin otomatik olarak psikolojik gelişmeden kaynaklanan doğal bir bilişsel süreç olmadığını vurgulamaktadır. Bu noktada öğrenciler için doğal bir süreç olmayan tarihsel düşünme becerisini geliştirmede tarih öğretiminde çeşitli okuma materyalleri ile tarihçi gibi okumaya yönelik etkinliklerin uygulanması önemlidir (Nokes, 2011; Wineburg, Martin & Monte-Sano, 2011). Tarih öğretiminde okuma önemli bir yer tutmaktadır. Nokes (2011), tarihçilerin okuma süreçlerinde çoklu kaynaklara başvurma, farklı metin biçimlerinin içeriğini analiz etme ve yorumlama, birden fazla metinden bilgiyi sentezleme becerilerini kullanan usta okuyucular olduğunu belirtmektedir. Nokes (2011), öğrencilerin tarihçiler gibi okumaları için önlerindeki engelleri, bu engellerin nedenlerini ve öğrencilerin bu engellerin üstesinden gelmesi için başvurulacak yöntemleri ele aldığı çalışması, öğrencilere tarihçilerin yaptığı tarihsel okumayı öğretmek için faydalı bir rehber olabilir. Nokes (2011) öğrencilerin tarihçiler gibi okumasının önündeki engelleri; öğrencilerin sınırlı bilişsel kaynaklara, bilgi temeline, deneyime ve dünya görüşüne sahip olması, tarih disiplini yanlış algılaması şeklinde sıralamaktadır. Tablo 3’de görüldüğü üzere Nokes (2011) bu engellerin her birini, nedenler ve çözüm önerileri çerçevesinde ele almıştır.

Tablo 3

Tarihsel Okumanın Engelleri, Engellerin Nedenleri ve Uygun Öğretim Müdahaleleri

Tarihsel Okumanın Engelleri, Engellerin Nedenleri ve Uygun Öğretim Müdahaleleri		
Engeller	Nedenler	Öğretim Müdahaleleri
Öğrencilerin bilişsel kaynakları konusunda yüksek talepler	Temel kavrama zorlukları	Basit metinleri seçin Öğrenme öncesi kelime hazinesi oluşturun Metinleri öğrencilerin seviyelerine uyacak şekilde uyarlayın Okunaklı transkript sağlayın Karşılıklı öğretim grupları oluşturun
	Tarihçilerin sezgisine yabancılığı	Posterler/yer imleri aracılığıyla hatırlatıcılar sağlayın Grafik düzenleyicileri sağlayın Model düşünme süreçlerine izin verin Tekrar uygulamaya izin verin
	Birden fazla metni sentezleme zorluğu	Grafik düzenleyicileri sağlayın Öğrencilerin her bir metni bağımsız olarak ve diğer metinlerle bağlantılı olarak düşünmelerine izin verin Grup analizine izin verin
Sınırlı veya yanlış uygulanan arka plan bilgisi	Sınırlı geçmiş bilgisi	Ders kitaplarını ayrıntılı zengin tarihi kurgu ile tamamlayın Birincil kaynaklar sağlayın Öğrencileri örnek olay çalışmalarına sokun
	Yanlış uygulanmış arka plan bilgisi	Tarihi empatiyi açıkça öğretin Varsayımları çürüten metinleri kullanın
Dünyadaki basit görünüm (Öğrenciler dünyaya ilişkin sofistike olmayan görüşlere sahip olma eğilimindedir)	Dualizm, entelektüel indirgeme, otoriterizm, pozitivizm ya da kısırlı relativizm	Tartışmaları dâhil edin Bağımsız, kanıta dayalı yorumlara teşvik edin Belirsizliği kabul etmesini sağlayın Yorumları deneme niteliğinde kabul edin Yeniden değerlendirin
Tarih disiplininin yanlış algılanması	Tarihçilerin rolünü yanlış anlamaları	Tarihçilerin çalışmalarıyla ilgili açık bir yönerge verin
	Tarihin inşa edilmesi yerine iletilen olarak görme	Öğrencileri tarih laboratuvarlarında meşgul edin Öğrencileri otantik sorular sormaları için teşvik edin
	Resmi ders kitabı anlatısını tek anlatı olarak kabul etme	Birden fazla perspektiften alternatif kaynaklar sağlayın Ders kitabını eleştiriye tabi olan birçok kaynaktan biri olarak kullanın

Nokes, J. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents' "Reading like historians." *The History Teacher*, 44(3) 379-404.

Nokes'in (2011) tespit ve önerileri değerlendirildiğinde, tarih öğretimde ders kitaplarının yanında farklı kitapların ve birden fazla perspektife dayalı alternatif kaynakların kullanılması, ders kitaplarının sınırlılıklarının ve sorunlarının üstesinden gelmede, öğrenme içeriğini zenginleştirmede, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasında ve öğrencilerin tarihçiler gibi okumalarında yardımcı olabilir.

Donelson ve Nilsen (1997, s. 189) genç okuyuculara tarih ile ilgili farklı görüşleri ve bakış açılarını göstermenin en iyi yolunun aynı konuda birkaç kitabın kullanımını teşvik etmek olduğunu belirtmektedir. Aynı konuya ilişkin farklı okuma materyallerine başvurulması, çeşitli perspektiflerin incelenmesi, bir kaynaktaki önyargıları ve tutarsızlıkları araştırma gibi tarihsel düşünmeyi teşvik edici etkinliklerin uygulanması, tarihsel anlayışın, eleştirel düşünme becerilerinin ve tarih disiplinine özgü okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere katkı sunabilir (Holmes & Ammon, 1985; Levstik, 1989; Nokes, 2011; Stewart, 1994; Tomlinson vd., 1993; Tunnell & Ammon, 1996; Vacca & Vacca, 2005; Wineburg, 1998). Bu amaçla öğrenciler, ders kitabındaki bilgiler ile ticari kitaptaki bilgileri birleştirebilir ve karşılaştırabilir (Fuhler, 1992). Ticari kitapların birbirleriyle ve birincil kaynak materyallerle desteklenmesi (Bickford, 2013) tek bir konuyu derinlemesine inceleme fırsatı sunabilir. Çeşitli materyallere karşılaşma, öğrencinin ilgisini çekme ve onları geleceğe hazırlamada en iyi yöntemlerden biridir (Moss vd., 1997; Palmer & Stewart, 2003).

Tarih öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarında bu kitapların doğasından kaynaklanan sınırlılıklar ve sorunlarla karşılaşmaktadır (Tomlinson vd., 1993). Tarih ders kitaplarının farklı tarihsel yorumlardan yoksun, öğrencileri dâhil etmeyen ve pasif tutan tek sesli kuru anlatımlarının olduğu (Drake & Brown, 2003; Lindquist, 2009; Sewall, 1988; Wineburg, 2001; Wineburg & Martin, 2009; Tomlinson vd., 1993) ansiklopedik içeriğe sahip olduğu (Sewall, 1988), uyarıcı içerikten yoksun olduğu (Richgels vd., 1993), sıklıkla göze çarpan tarihsel yanlış beyanları ve hataları içerdiği (Loewen, 1995; Fitzgerald, 2009; Matusevich, 2006), gerçekleri kısmi ve taraflı bir şekilde ele aldığı (Lasky'dan aktaran Groce & Groce, 2005) dile getirilmektedir. Ayrıca çok fazla konuyu kapsayan ders kitaplarında konuların yüzeysel bir şekilde sunulduğu ve genellikle öğrencilerin okuma seviyesinin üzerinde yazıldığı ve bu yüzden öğrencilerin tarihsel kavrayışlarını oluşturmaya imkân tanımadığı dile getirilmektedir (Lindquist, 2009; Loewen, 1995; Tomlinson vd., 1993; Wineburg, 1991). Tarih ders kitaplarında olayların değerlendirilmiş kısa özet yaklaşımıyla yazılması öğrenciye çoğu kez karar veren kişilerin belirleyici ve sonuçların kaçınılmaz olduğu bir anlatımı sunmaktadır (Stradling, 2003, s. 212). Tarih öğretiminde temel okuma materyali olarak kullanılan ders kitaplarının konuyla ilgili çeşitli perspektifleri sunmaktan çok kesin bilgiler aktarma eğilimi, öğrencilerin konulara, tek bir bakış açısından yaklaşma alışkanlığını edinmelerine yol açabilir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, tarih ders kitabının aşırı kullanımının öğrencilerin tarihçiler

gibi okuma imkânlarını kısıtladığını ileri sürmektedir (Levstik & Barton, 2001; Nokes, 2010; Paxton, 1999). Öyle ki ders kitabı tek bilgi kaynağı olarak kullanıldığında, öğrencilerin yazarın ifadelerini sorgulamadan kabul etme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Holmes & Ammon, 1985; Tunnell & Ammon, 1996). Ders kitapları genellikle olayların tek bir versiyonunu sunduğundan tek kaynak olarak kullanılması durumunda öğrencilerin çeşitli perspektiflerle karşılaşmaktan yoksun kaldığı için eleştirel düşünmesi engellenmiş olmaktadır (Vacca & Vacca, 2005). Bu nedenle ticari kitapların içerik alanına dâhil edilmesi öğrencilerin tek bir konuyu derinlemesine incelemesine, kaynakların güvenilirliğini ve özgünlüğünü sorgulamasına, eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirmesine olanak sunabilir (Holmes & Ammon, 1985; Stewart, 1994). İyi bir tarih okuyucusu olmak, metinleri ve yazarlarını sorgulamayı, okunan bir metni hemen kabul etmeden kuşkucu bir duruş içerisinde olmayı gerektirir (McKeown & Beck, 1994; Wineburg, 1991). Tarihi birden fazla kaynaktan öğrenmenin tarihe ilgi çekme, eleştirel okuma, olguları yorumlama, tarihsel düşünceyi geliştirme ve tarihi kavrayışı kazandırma gibi yararları olabileceği araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Levstik, 1989; Tunnell & Ammon, 1996; VanSledright & Kelly, 1998; Zarnowski, 1999).

Öğrencilerin çeşitli perspektiflerle karşılaşması için çoklu kaynakların kullanımına ihtiyaç vardır (McKay, 1998). Çoklu tarih perspektiflerinin tanınması, iyi tarih öğretimi için temeldir. Çok yönlü bilgilere dayanarak yargılar oluşturmak eleştirel düşünmede hayati bir rol oynamasına rağmen tarih ders kitaplarındaki sorunlardan biri tarihin tek bir bakış açısıyla sunulmasıdır. Öğretmenler, öğrencileri kitaplara ve birbiriyle çelişen bakış açıları sunan diğer materyallere yönlendirmelidir. Öğretim sürecinde yapılan bu çalışmalar, öğrencileri sadece tarihsel yargılarda bulunmaya teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin konulara ilgilerini artırabilir (Tunnell & Ammon, 1996). Ticari kitapların kullanılması ders kitabında verilenler ötesinde tarihsel olaylar hakkında farklı bakış açıları sunabilir. Öğrencilere çeşitli metinlerin sunulması, onlara tarihin yansıtılan yanlarının yanı sıra yazarlar tarafından yorumlanan tarafını, olayların farklı tasvirlerini görmelerini sağlayabilir (Vacca & Vacca, 2005, s. 175). Tarihsel düşünmenin öğrenilmesi öğrenciler için karmaşık ve zor bir süreçtir. Tarihsel anlayış çoklu metin kaynaklarını sorgulama ve değerlendirme, kanıtların güvenilirliği ve geçerliliği hakkında karar verme gibi tarihci becerilerini gerektirir. Bu süreçte öğrencilerin aynı olayla ilgili farklı kaynaklardaki farklı bakış açılarını incelemesinde öğretmenlerin rehberliği önemlidir (VanSledright, 1995).

Sonuç itibariyle tarihin şüpheli doğasına rağmen ders kitaplarında içeriğin çok kesin sunumu, öğrencilerin konuları sorgulamadan olduğu gibi ezberlemesine neden olabilmektedir. Bu sorunla başedebilmede tarih öğretiminde ders kitabı dışında farklı kitapların kullanılması; ders kitabına bağımlılığı azaltmada, ezberciliğin önüne geçmede, tarihçi gibi okuma becerisini geliştirmede, öğrencinin tarihi bilgiyi inşa etmesinde ve bireysel öğrenme alışkanlığını kazanmasında yardımcı olabilir.

2.4.3. Ticari Kitapların Çeşitli Öğretim Kuram ve Yaklaşımların Uygulanmasında Eğitsel Açidan Bazı Fırsatlar Sunması

Ticari kitapların eğitsel açıdan sahip olduğu bazı özellikler öğretim sürecinde kullanılma gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu özelliklerden bazıları aşağıda açıklanmıştır:

2.4.3.1. Bireysel Farklılıklara Hitap Etme

Öğrencilerin farklı gelişim ve öğrenme stillerine sahip olması nedeniyle eğitim ortamında bireysel farklılıklar doğrultusunda materyallerin kullanılması öğrenme açısından önemlidir (Yalın, 2002). Nitekim bir sınıfta okuyan bütün öğrencilerin zihinsel gelişim ve ilgi alanlarının aynı olması beklenemez. Ders kitabı tüm öğrenciler için standart bir içerik getirirken, ticari kitaplar öğrencinin özelliklerine göre öğretimi düzenlenme fırsatı sunmaktadır (McGowan & Guzzetti, 1991). Ders kitabının tek bir materyal olarak merkeze alındığı eğitim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edildiğinden özellikle okuma farklılıkları olan ve isteksiz öğrenciler için öğrenme motivasyonu sağlanamaz. Ticari kitaplar her öğrencinin kendi okuma düzeyi ve ilgisine göre bir öğrenme aracı seçebilmesi imkânını sağladığından öğrenciler bu kitapları ders kitaplarından daha kolay ve istekli bir şekilde okuyabilir. Bu durum sınıftaki okuma düzeyini yükseltme ve öğrencilerin bağımsız okuyucu olmalarında yararlı olabilir (Vacca & Vacca, 2005). Dinç (2009), etkili bir tarih öğretiminde olması gerekenler arasında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine imkân sağlayan, ders ortamı için gerekli her türlü araç gereci ve fırsatı sunan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda ticari kitaplar ders kitabında öğrendiği ve ilgi duyduğu konuların ayrıntılarına inmek isteyen öğrencilerin kendi bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyalleri seçebilme fırsatını sağlamaktadır.

2.4.3.2. Zengin Görsel Malzemeler İçerme

Tarih pek çok çocuk için zor olmasına rağmen tarihi bilgiyi inşa etme sürecinde kullanılabilecek resimli kitaplar, herhangi bir harita veya fotoğraf onlara yardım etme noktasında yararlı olabilir (Lindquist'den aktaran Groce & Groce, 2005). Bu anlamda görsel cazibeye sahip olan ticari kitaplar öğrencilere bilgiyi sunmada kaynak çeşitliliği sağlamaktadır (Palmer & Stewart, 1997). Köstüklü'nün (1999, s. 114) de ifade ettiği gibi tarih konuları işlenirken resim ve fotoğraflar o dönem hakkında sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilir. Ticari kitaplar içeriğin sunumundaki farklılıklardan dolayı tarih ders kitaplarına göre genç okuyuculara daha çok tesir etmekte ve bireysel fırsatlar sunmaktadır (Tunnell & Ammon, 1993).

2.4.3.3. İçeriği Derinlemesine Ele Alma

Ticari kitapların herhangi bir zamana, mekâna, kişiye veya konuya odaklanarak içerdiği konuyu derinlemesine ele alabilmesi bu kitapların başta gelen cazip özelliklerinden biridir. İyi ticari kitaplar, olguları geniş çerçevede, anlamlı ve ilginç bir şekilde sunabilmektedir. Bu durum kavrayışın derinleştirilmesine katkıda bulunur. Ayrıca kitaplarda yer alan resimler içeriğe farklı ve anlamlı bir boyut kazandırmaktadır (Dewey & O'brien, 1969). Tek bir kaynak olarak ders kitabı öğrencilere genellikle seçilmiş sığ bir kapsamı sunmaktadır. Tarih derslerindeki yüzeysel sığ içeriği araştırmak ve incelemek amacıyla öğrenciler bu kitaplardan okuma materyali olarak yararlanabilir. Ders kitapları temel kaynak olarak kullanılsa bile bu sınırlı perspektif karşısında öğrencilerin eleştirel düşünme alıştırmalarında değişik ticari kitaplardan ek kaynak olarak yararlanması farklı perspektiflerle karşılaşmaları açısından değerlidir. Ticari kitap yazarları ders kitaplarının atladığı konuları ve bize gösterilen geçmişin hatalı resmini daha geniş ele almada ve daha doğru tasvirini yaratmada yardımcı olabilir (Tomlinson vd., 1993).

2.4.3.4. Zengin Kelime Hazinesi ve Konu Çeşitliliği Sunma

Ticari kitaplar öğrencilere otantik okuma deneyimleri sağlama, arka plan bilgisini ve kelime hazinesini geliştirme konusunda yardımcı olabilir (Olness, 2007, s. 5; Richgels vd., 1993; Soalt, 2005). Tarih öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin kavramları ve dili doğru kullanabilme, düşüncelerini yazıya dökebilme, kapasitesini geliştirmede okuma

becerisini geliştirmektir. Tekeli'ye (2002) göre tarih, öğrencinin dili kullanma kapasitesini geliştirmesi açısından çok uygun bir alandır. Bu anlamda nitelikli hazırlanmış ticari kitaplar özgün dil ve metin yapıları ile öğrencilere ders kitabında olmayan kelime ve kavramları kazandırmada, öğrencilerin kavrayışını geliştirmede, onlara okuma alışkanlığı kazandırmada bir rol üstlenebilir. Ticari kitaplar tarihteki insana ve insan yaşamına ait her türlü konuyu ele alma imkânına sahip kitaplardır. Bu duruma bağlı olarak iyi ticari kitaplar öğrencilerin duygularını hissetmelerini ve tarihsel empatiyi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle hikâye türü kitaplar ders kitaplarında eksik olan duygusal boyutu telafi ederek öğrencilerin sadece zihinlerine değil kalplerine de hitap edebilmektedir (Vacca & Vacca, 2005). Ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması ders kitabının içeriğinin daha iyi anlaşılmasına destek sağlayabilir (Ceprano & English, 1990; Kohlmeier, 2005).

Yukarıda açıklandığı üzere ticari kitapların öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etme, zengin görselleri ile ilgi çekici içeriğe sahip olma, farklı konuları detaylı bir şekilde ele alabilme gibi bazı özelliklere sahip olabildiğinden aşağıda sıralanan çeşitli ğretim kuram ve yaklaşımlarının uygulanması sürecinde ihtiyaç duyulan bir materyal olarak kullanılmaktadır.

- Tematik nitelerin ğretimi (Bickford & Rich, 2014; Krey, 1998, s. 11; Lynch-Brown & Tomlinson, 1998; Lovelace, 2007; McKay, 1998, s. 36; Palmer & Stewart, 1997; Rice, 2002).
- Edebiyat temelli, disiplinlerarası ğretim (Bickford & Rich, 2014; Krey, 1998, s. 11-12; Moss, 1991; McGowan & Powell, 1996; Pottle, 1996; Vacca & Vacca, 2005, s. 163).
- Bilişsel yapılandırmacı kuram (Nokes, 2011; Rice, 2002).
- Araştırmaya ve projeye dayalı ğrenme (Lovelace, 2007; Palmer & Stewart, 1997; Vacca & Vacca, 2005, s. 175).
- Tarih okuryazarlığını ğrenme (Nokes, 2011).

Sonuç itibariyle nitelikli ticari kitapların, öğrencilerin dikkatini çekerek onları güdülemesi, sayfalarca anlatılacak bir konuyu zengin görsel materyaller ile ilgi çekici bir şekilde sunması, anlaşılması zor olan konuları basitleştirmesi, geçmişte insan yaşamına dair her tür konuyu, değişik perspektiflerle ve özgün anlatımlarla ele alabilmesi, derslerde öğrenilen içeriği zenginleştirmesi gibi öğretimde ihtiyaç duyulan özellikleri öğrencilere okuma motivasyonunu artırma, kalıcı ve derin öğrenmeyi sağlama noktasında fırsatlar sunabilir.

2.5. Öğretiminde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Kullanılmasının Sınırlılıkları

Eğitim öğretim sürecinde herhangi bir materyalin kullanımı; hedef kazanımlar, öğretim konuları ve yöntemleri, öğrenci grubunun özelliği, sınıf ortamının fiziki özelliği, maliyet ve ulaşılabilirliği, materyalin özellikleri gibi nedenlerden etkilemektedir (Öztürk, 2014, s. 14). Bu nedenler dikkate alındığında öğretimde ticari kitapların kullanımının belli başlı sınırlılıkları olarak şunlar sıralanabilir:

- Çok çeşitli türleri olan ticari kitapların kullanımında öğretmenler için en büyük zorluk bir dizi kitap arasından doğru bir seçim yapabilmektir (Vacca & Vacca, 2005, s. 163). Özellikle kurgu türündeki ticari kitapların yanıltıcı, hükmü kalmamış veya yanlış bilgileri içerebilmesi ihtimali göz önünde bulundurulması gereken bir husustur (Tomlinson vd., 1993). Tarih dersi ile ilgili materyallerinin büyük bir çoğunluğu yazılı materyallerden oluşmaktadır. Öğretiminde kullanılacak doğru, güncel bilgiler içeren, ilgi çekici ve iyi organize edilmiş kitapları seçmek uzmanlık isteyen bir konudur. Ticari kitaplar arasında sınıf içi öğretimde eğitsel değeri olan nitelikli kitaplar olduğu gibi yanlış bilgiler içeren kötü yazılmış, sadece satış kaygısına ve eğlenmeye odaklı yayımlanan kitaplarda mevcuttur. Hazırlanan kitabının niteliğine bağlı olarak öğrenciler bu kitaplardan olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Ayrıca tarih öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri tarihin tek yönlü ve ideolojik amaçlara hizmet edecek şekilde sunumudur. Öğrencilerin okudukları her türlü kitap onların tarih hakkında bilgilerini ve algılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğrencilere yönelik kitap yayımlayan her yayınevinin kendine ait dünya görüşü ve değerleri vardır ve bunlar açık veya gizli bir şekilde kitaplar aracılığıyla aktarılabilir. Sadece ticari kaygı ile hazırlanan, öğrencileri yönlendirme amaçlı siyasal ve dinsel telkinlerde bulunan, onlara ne düşünceleri gerektiğini dikte eden, denetimden uzak olan bazı kitaplar bir takım sakıncaları beraberinde getirebilir. Öğrencilerin pek çoğunun edilgen bir alıcı konumunda okuduklarını hemen kabul etme eğiliminde olmaları göz önüne alındığında öğrencilere yönelik yayınlanan her ticari kitabın denetiminin olmaması önemli sorunları beraberinde getirebilir. Bu durumla başedebilmek için tarih biliminin yönteminin ve tarihin doğasının öğrencilere iyi kavratılması, öğrencilere eleştirel okuma ile okudukları metnin amaçlarını kestirebilme, taraflı bakış açısı ile hazırlanmış metinleri belirleyebilme, olgu ve görüşü ayırt edebilme gibi becerilerin

kazandırılması öğrencileri okudukları metinlerin olası olumsuz etkilerine karşı donanımlı hale getirmede etkili bir çözüm olabilir.

- Öğretim programlarının içeriklerinin yoğunluğu ve ders saati süresinin az olması bu kitaplardan sınıf içi öğretim sürecinde yararlanılmasını güçleştirebilir.
- Sınıf içi öğretimde ticari kitaplardan nasıl yararlanılabileceği öğretmenlerin bilgi ve becerilerinden önemli ölçüde etkilendiğinden (McGowan & Guzzetti, 1991) bu kitapların kullanımında öğretmenin rolü önemlidir.
- Ticari kitaplar ek bir maliyet getiren materyallerdir.

2.6. Tarih Yazımı Açısından Ticari Kitaplarda Dikkat Edilmesi Gereken Tarihin Kötüye Kullanılma Biçimleri

İyi hazırlanmış ticari kitaplar, öğretimde pek çok fırsat sunmasına rağmen, yanlış bilgiler içeren niteliksiz kitaplar okuyucunun yanlış tarih perspektifi edinmesine yol açabilir. Doğası gereği çarpıtmaya açık olan tarihin (Wirth, 2003, s. 19) yazımında açık veya örtük bir şekilde yer alabilen tarihin kötüye kullanılma biçimleri ile ticari kitaplarda karşılaşılabılır. Bu konu ayrı bir çalışma konusu olmakla birlikte burada ticari tarih kitaplarında tarih yazımı açısından dikkat edilmesi gereken tarihin kötüye kullanılma biçimlerinden bazılarını aşağıda kısaca değinilmiştir.

- ✓ Atlama (omission): Önemli tarihsel olay veya durumların kasıtlı ya da kasıtsız olarak tarihsel anlatıdan çıkarılarak ihmal edilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Bickford & Rich 2014a, 2015; Nokes, 2011).
- ✓ Kahramanlaştırma (heroification): Tarihsel bir kişiliğin hak ettiği değerden daha fazla tek yanlı olarak kahramanlaştırılması durumudur (Bickford, 2013; Bickford & Rich 2014a; Loewen, 1995, s. 9).
- ✓ Şimdilik (presentism): Geçmişin, günümüz perspektifinden değerlendirilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Bickford & Rich 2014a; Powers, 2003; Nokes, 2011)
- ✓ Kötüleme (villainification): Tarihi bir figürün veya grubun çok daha fazla kötülenmesi ve kınanması durumunda gerçekleşmektedir (Bickford & Rich, 2014a; 2015).
- ✓ Olağanüstücülük (exceptionalism): Tarihsel bir figürün veya durumun abartılarak sıra dışı olağanüstü tasvir edilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Bickford & Rich 2014a).

- ✓ Kronolojik etnosentrizm (chronological ethnocentrism): Çağdaş milletlerin geçmişteki milletlerden daha iyi, daha akıllı veya daha becerikli olarak tasvir edilmesi gibi tarihin zamana ilişkin yanlış sunumu ile ortaya çıkmaktadır (Loewen, 2010, s. 259).
- ✓ Belli bir olaya sabitleme: Bir başka olayı unutturmak veya haklı göstermek için belirli bir olaya sistemli olarak odaklanma ile ortaya çıkmaktadır (Wirth, 2003).
- ✓ Yadsıma: Belli olguları görmezden gelme ve inkar etme yoluyla çarpıtma eğilimidir (Wirth, 2003).
- ✓ Yanıltma: Sahte, uydurma kanıtlar yaratarak, bunlara dayalı olarak tarihsel olayların yanıltıcı bir biçimde sunulması ile ortaya çıkmaktadır (Wirth, 2003).
- ✓ Tembellikten ya da cahillikten kaynaklı tarihin çarpıtılması: Güncel araştırma bulgularına dayanan bilgileri göz ardı ederek, yanlış bilgilerin sunumu ile ortaya çıkmaktadır (Wirth, 2003).
- ✓ Ticari çıkarlar uğruna tarihi istismar etme: Reklamlarda, yayınlarda ya da işitsel görsel ürünlerde tarihi kullanarak, klişeleri, yanlışları veya ideolojileri çeşitli amaçlara ulaşmak için benimsetmeye çalışma yaklaşımı ile ortaya çıkmaktadır (Wirth, 2003).
- ✓ Son olarak ırkçı (Loewen, 1995; Powers, 2003) ve cinsiyetçi anlatım (Powers, 2003) anakronizm (tarih yanlışlığı) hataları, romantik tarih anlatımları (Groece & Groce, 2005; Wirth, 2003), bilinçli veya bilinçsiz tarihin yukarıda söz edilen sunum biçimleri okuyucunun yanlış tarih perspektifi edinmesine yol açabilmektedir.

Öğrencilere sunulan herhangi bir metnin doğruluğu değerlendirirken, yazar önyargısını araştırmak önemli bir konudur. Kasten ya da kasıtsız, yazarlar kendi değerlerini ve bakış açılarını bir anlatıma taşımaktadır (Ackerman, 2013). Bu durumla başa çıkabilmek için yazarın bakış açısını değerlendirmede çoklu kaynak kullanımına başvurulabilir (Groece & Groce 2005). Örneğin Bickford & Rich (2014b) ihmal edilen ve yanlış beyanlar içeren farklı kitapların kullanımının öğrencilerin çeşitli perspektifleri görebilmeleri ve incelemeleri açısından benzersiz bir fırsat sunduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle öğrencilere birbiriyle çelişen görüşleri içeren kitapların sunulması ve tartışılması öğrencilerin tarihin doğasını kavraması açısından yarar sağlayabilir. Tarihçilerin kullandığı disipline özgü yöntemlerin ve tarih okuryazarlığının (Nokes, 2011; Wineburg, 1991, 1998),

tarihin karmaşıklığının, kaynak güvenilirliği sorgulama, kaynakları eleştirel analiz etme (Wirth, 2003) gibi konuların öğrencilere öğretilmesi, öğrencilerin okuduğu kitaplarda yukarıda bahsedilen tarihin kötüye kullanılma biçimleri ile başa çıkmasında etkili olabilir.

2.7. Tarih Öğretiminde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Tarih öğretiminde materyal olarak kullanılacak ticari kitapların doğru seçilmesi belirlenen amaçlara ulaşılması açısından özenle ve dikkatle yaklaşılması gereken bir konudur. Tarih alan öğretiminde kullanılabilecek iyi bir ticari kitap nasıl olmalıdır? sorusunun cevabını öğretim materyallerinin seçimindeki ölçütlerden bağımsız ele almak mümkün değildir. Öğretim materyallerinin etkili olabilmesi için materyallerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar şu şekilde sıralanabilir: (Ergin, 1998; Öztürk, 2014; Paykoç, 1991; Yalın, 2002).

- Dersin öğretim programında yer alan hedef kazanımlara ulaşmaya yardımcı olması
- Öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olması
- Materyalin doğru, güvenilir ve güncel olması
- Materyalin öğrenciler açısından ilgi çekici ve güdüleyici olması
- Maliyet ve ulaşılabilirlik açısından uygun olması
- Materyalin özelliklerinin öğretim ortamına ve sınıfın fiziki şartlarına uygun olması
- Zaman açısından derste ayrılan süreye uygun olması
- Materyalin öğretmen tarafından kullanılabilir olması

Yukarıda öğretim materyallerinin seçiminde göz önüne alınması gereken unsurlar ile bir önceki başlıkta tarihin kötüye kullanım biçimleri göz önüne alındığında öğretimde ticari kitapların seçiminin ve kullanımının oldukça zor bir konu olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak ticari tarih kitaplarının seçiminde özellikle kitapların içeriğine ilişkin aşağıdaki şu sorulara cevap aranmalıdır:

- Kitap ideolojik tek bir bakış açısıyla okuyucuyu yönlendirmeyi amaçlayan bir anlayışla mı hazırlanmış?
- Kitapta kullanılan dil ve vurgulanan mesaj nasıl?
- Kitapların görsellerinde ne, nasıl ve ne amaçla kullanmış?
- Kitap sadece satış kaygısını veya eğlenmeyi ön planda tutan bir anlayışla mı hazırlanmış?

Alan ğretimine yönelik yayımlanan kitaplar arasında nitelikli kitaplar olduğu kadar sadece ideolojik veya ticari kaygılarla hazırlanan nitelsiz kitaplarla da karşılaşmak mümkündür. Öğrencilere yönelik olmasına rağmen pedagojik yaklaşımdan uzak, aşırı didaktik anlatımla örtük veya açık ideolojik iletilerle dolu, öğrencileri belli bir inanca ve düşünceye bağlı kılmaya çalışan, idealize edilen figürler aracılığıyla şiddeti olumlayan, denetimden uzak yayımlanan ticari kitaplar kitabı zararlı hale getirebilir, öğrencinin yanlış bilgi ve bakış açısı edinmesine neden olabilir. Öyle ki öğrencilerin pek çoğu okuduğu kitabı aynen olduğu gibi kabul etme eğilimindedir. Bu noktada yukarıdaki sorulardan hareketle kitabın hazırlanma amacı ve konuya yaklaşım biçimi, yayımlanan kitaptan kimlerin nasıl beklentisi olduğu hususuna özenle dikkat edilmelidir. Sever'in (2003, s. 10) de belirttiği üzere bir ideolojiyi veya bir inancı aşılamaya yönelik bir yetişkinin kendine oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayımlar çocuğun duygu ve düşünce dünyasını olumsuz etkileyerek, kitap okuma isteğini kreltebilir. Bu nedenle öğrencileri yazılı ve görsel her türlü materyalin taraflı ve yönlendirici olumsuz etkilerinden korumak için onlara tarih ile ilgili her türlü kaynağa şüphe ile yaklaşmasını gerektiren eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması gereklidir. Abartma, küçültme, saptırma gibi tarihin kötüye kullanma yolları (Kodaman, 1991, s. 33) ve tarihin göreceli yorumlara ve değişime açık bir bilim olduğu (Halkın, 1989, s. 13) bilgisi öğrencilere kavratılmalıdır. Özellikle 9. sınıf tarih programının ilk ünitesinde yer alan tarihçilerin bilimsel bilgiyi elde ediş biçimi, aynı belgeleri kullanan tarihçilerin farklı yorumları olabileceği gibi tarih biliminin karakteristik özelliklerini anlamaya yönelik konular öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılmalıdır. Tarihi olguların yorumlarla birlikte aktarıldığı için öğrencilere okutulan kitaplar üzerinde eleştirel metin analizleri yapma, olgu ve görüşü ayırt etme becerisini geliştiren çalışmalar yaptırılmalıdır. Okunan bir kitap ya da izlenen bir film ile bireyin tarih öğrenmesi hayat boyu sürmektedir. Bu yüzden tarihin doğası gereği tek ve değişmez anlatımının olmayacağına ilişkin bilgilerin ve becerilerin kazandırılması, eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi çalışmalarına önem verilmesi, öğrencilerin tarih ile ilgili karşılaştıkları her türlü bilgi kaynağını hemen kabul etmeden belli bir mesafeden yaklaşması ve sorgulaması yönünden yarar sağlayacaktır.

Bu noktada eğitim alanyazınında bazı araştırmacılar (Atkinson, Matusevich & Huber, 2009; Donovan & Smolkin, 2002; Groce & Groce, 2005; Moss, 1991, 1995; Saul & Dieckman, 2005; Sudol & King, 1996; Young & Moss, 2006) tarafından önerilen ticari kitapların ğretim amaçlı seçimi ve değerlendirilmesi ile ilgili ölçütlere bakmak faydalı

olacaktır. Bu araştırmacıların önerdikleri seçim ve değerlendirme ölçütleri incelendiğinde; genel olarak üç ana unsur olan *içerik*, *yazı* ve *tasarım* özelliklerine vurgu yaptıkları, önerilen ölçütlerin hem kurgu hem de kurgu dışı kitaplara uygulanabilir olduğu görülmektedir. *İçeriğin doğruluğu*, içeriğe dâhil edilen bilginin derinliği ve genişliği, dâhil edilen bilgilerin dışında bırakılan bilgilerin neler olduğu, konuya yaklaşım şekli ve perspektifi, yazarın güvenilirliği, yazarın sunduğu bilginin kaynakları ve bu kaynakların güvenilirliği, ırk, sınıf ve cinsiyet açısından önyargının olup olmadığı gibi unsurlar açısından değerlendirilmesini kapsamaktadır. İyi hazırlanmış bir kitap, yazma sanatı açısından etkili olmalı ve metinler bir bütün olarak tutarlı ele alınmalıdır. Tasarım açısından ise görsel organizasyon, metin ve illüstrasyonların birleşimine dikkat edilmelidir. Birbirinden ayrılamayan bu özelliğin birlikte nasıl çalıştığı ise kitabın kalitesini ortaya koymaktadır (Moss, 1995; Saul & Dieckman, 2005). Alan öğretiminde öğrencilere yönelik kullanılabilecek ticari kitapları seçme sürecinde araştırmacıların önerdiği bazı ölçütlere aşağıda yer verilmiştir.

Moss (1995) kurgu dışı ticari kitapları seçme ve değerlendirme sürecinde beş a'nın gözden geçirilmesini önermektedir. Bunlar; *yazarın yetkinliği* (the authority of the author), *metin içeriğinin doğruluğu* (the accuracy of the text content,) *kitabın okuyucu için uygunluğu* (the appropriateness of the book for its audience), *edebi (yazınsal) sanatı* (the literary artistry) ve *kitabın görünümüdür* (and the appearance of the book). Moss'un (1991, 1995) *kurgu dışı ticari kitapları değerlendirirken* önerdiği bu ölçütler doğrultusunda öğretmenlerin aşağıda Tablo 4'deki sorulara cevap vermeleri bu tür kitapları seçim sürecinde yardımcı olacaktır.

Tablo 4

Kurgu Dışı Ticari Kitap Değerlendirme Ölçütleri

Kriterler	Sorulacak Sorular
Yazarın uzmanlığı (yetkinliği)	- Yazar, araştırma sürecinde tanınan ve saygın uzmanlara başvurdu mu?
İçeriğin doğruluğu	- Metin içeriği doğru mu? - Haritalar, grafikler, tablolar ve diğer görsel yardımcıları açıkça sunuluyor mu?
Hedef kitleye uygunluğu	- Yazar, gerçekleri ve teorileri ayırt ediyor mu? - Bilgiler, hedef kitleye uygun şekilde sunuluyor mu?
Edebi (yazınsal) sanatı	- Yazar, okuyucuya saygı gösteriyor mu? - Bilgiler etkin bir şekilde organize edilmiş mi? - Kitapta edebi (yazınsal) sanat var mı?
Çekiciliği (görsel malzemelerin ve bilgilerin sunumu)	- Yazar, bilgiyi canlandırmak için edebi araçları kullanıyor mu? - Yazarın stili ilgi çekici mi? - Kitabın görünümü ve düzeni okuyucuları ikna edecek gibi görünüyor mu?

Sudol ve King (1996) de kurgu dışı ticari kitapları değerlendirmek için bir kontrol listesi hazırlamıştır. Sudol ve King'in (1996) beş bölümden oluşan bu kontrol listesinde ticari kitaplar bir ile üç puanla değerlendirilmektedir. Aşağıda Tablo 5'de sunulan bu kontrol listesinde kitaplar; doğruluk, düzenleme ve tasarım, metinde sunulan fikirlerin tutarlılığı, kitabın kelime hazinesi, kitabın çekici olup olmadığını ilişkin okuyucu ilgisi gibi ölçütlere göre değerlendirilmektedir.

Tablo 5

Kurgu Dışı Ticari Kitapları Değerlendirmek İçin Kontrol Listesi

Kurgu Dışı Ticari Kitapları Değerlendirmek İçin Kontrol Listesi		
Tema:.....	Fiyat:.....	
Yazar:.....	Telefon No:.....	
Adı:.....		
Yayımcı ve tarihi:.....		
Seriler:.....	ISBN:	
Toplam Puan:.....	Tavsiye:.....	Kimin için?.....
3: bütün kriterleri karşılıyor 2: bazı kriterleri karşılıyor 1: birkaç kriteri karşılıyor		
.....Doğruluk		
Yazarın uzmanlığı hakkında bilgi verme		
Fotoğrafların güven vermesi		
Metnin tamamında alıntı yapılan referansları sağlama		
Bilgilerin güncel ve doğru olması		
.....Düzenleme&Tasarım		
içerik tablosu	bölüm başlıkları	özetler
indeks	sözlük	tablolar
grafikler	haritalar	çizimler
organizasyon: sebep-sonuç, karşılaştırma, problem çözüm, zaman dizimi, tanımlama		
..... Fikirlerin Birliği		
metnin tamamında ana fikri mantıklı bir şekilde bağlama		
cümleleri birbiriyle mantıklı bir şekilde bağlama		
kavramaya uygun olma		
gereksiz detaylardan kaçınma		
açıklayıcı yazının iyi bir örneği sunma		
..... Özel Kelimeler		
tanıtıldığı gibi tanımlama		
resimleri, başlıkları, nitelemeleri veya açıklamaları görsel olarak tanımlama		
sözlük tanımları		
..... Okuyucunun İlgisi		
estetik çekicilik		
renkli çizimler ve fotoğraflar		
uygun format (sayfa ve baskı boyutu)		
cinsiyet ve etnik kökenlere saygılı olma konusunda olumlu rol model olma		
motive edici metinlerde aktiviteler ve deneyler sunma		
Not:		

Sudol, P., & King, C.M. (1996). A checklist for choosing nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 49(5), 422-424.

Elleman (1992) kurgu dışı bir kitap seçerken en fazla dikkat edilmesi gereken özelliklerin doğruluk ve özgünlük olması gerektiğini bu özellikler eksikse diğer özelliklere geçmenin önemli olmadığını belirtmektedir. Ayrıca Elleman (1992) kitabın güncel olması, klişeden kaçınması, gerçek, teori ve görüş arasında belirgin ayrımı yapması gibi hususlara dikkat

edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunların yanı sıra kitabın organizasyonunun iyi olması, ayrıntılı endeksler, sözlükler, haritalar, bibliyografya ve diğer kaynak materyalleri içermesi, yazma stili açısından okuyucunun kitaba katılmasına izin veren bir tonda yazılması, okuyucuya konuyla ilgili diğer kitaplara yönlendirmede teşvik edici olması, tartışmalı konularda farklı bakış açılarını sağlaması gibi özellikler kitap seçiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Altieri (2009), Tablo 6’da sunulduğu üzere ticari kitapları değerlendirilirken; içeriğin doğru olması, metinlerdeki fikirlerin mantıklı bir şekilde bütünlüğünün sağlanması, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun organizasyonun ve tasarımın olması, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmesi, okunabilirliğinin uygun olması, öğretmenin eğitsel amaçlarına uygun olması gibi ölçütler sıralamaktadır.

Tablo 6

Ticari Kitap Değerlendirme Formu

Ticari Kitap Değerlendirme Formu						
Puanlama: 1 = beklentileri karşılamıyor; 3 = beklentileri karşılıyor; 5 = beklentilerin üstünde.						
Kitap/Yazar	İçeriğin Doğruluğu	Fikirlerin Bütünlüğü	Organizasyon ve Düzenleme	Özel Kelime Hazinesi	Öğrencileri Dikkate Alma	Öğretmenin Amaçları
	Üstün özellikleri					
	Üstün özellikleri					
	Üstün özellikleri					
	Üstün özellikleri					

Altieri, J. (2011). Terrific trade books. Adapted from content counts! developing disciplinary literacy skills, K-6. *The Reading Teacher*, 65(1), 77-79.

McGowan ve Guzetti’ye (1991) göre nitelikli ticari kitaplar iyi araştırılmış, kalıp yargılardan arınmış, yanlış bilgi vermeyen kaynaklardır. Kurgu tarih kitaplarında tartışmalı konulara ilişkin ayrıntılar veya tüm olaylar atlanabildiğinden bu tür kitapların seçimi daha hassas bir dikkati gerektirmektedir. Groce ve Groce (2005) kurgu tarih kitaplarının seçiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin dikkate almaları gereken kategorilere ilişkin Tablo 7’de sunulduğu üzere hazırladıkları örnek şablonun göz önüne alınmasını önermektedir. Bu şablona göre öğrenciler kurgu tarih kitaplarını okuduktan sonra kitapları değerlendirip sözlü ve yazılı olarak sunabilir. Araştırmacılar öğrencilerin bu kategorileri dikkate alarak çalışmasının araştırma, yorumlama, analiz etme ve değerlendirme gibi becerileri geliştirmede onlara fırsat sunacağını belirtmektedir.

Tablo 7

Kurgu Tarih Kitaplarını Seçme ve Değerlendirilmede Kullanılabilecek Örnek Şablon

ROMANTİK AÇIKLAMALAR	BAKIŞ AÇISI	BASMAKALIP AÇIKLAMALAR	ÖNEMLİ ATLAMALAR veya GENİŞLİK	Anakronistik, (kronolojik hatayla ilgili) DETAYLAR
Geçmişe özlem	Yazarın geçmişi	Aşırı genellemeler	Bakış açısı nedeniyle atlama	Kültürel referanslar
Döneme ait pek mümkün olmayan olayların kanıtı	Basım tarihi	İrk veya cinsiyet	Potansiyel tartışmaları atlama	Çizimler
	Ulusal veya uluslararası olaylarla ilgisi	Sınıf veya dil	Bakış açısında genişlik	Düzenleme
	Yazarın bakış açısını etkileyen herşey		İhtilaflarda genişlik	Dil

Groce, E., & Groce, R. (2005). Authenticating historical fiction: Rationale and process. *Education Research and Perspectives*, 32(1), 99-119.

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda ticari kitaplar için önerilen ölçütlerde bazı farklılıklar olsa da araştırmacıların vurgu yaptıkları ortak ana noktanın, kitabın içeriği ve içeriğin doğruluğu olduğu görülmektedir. Ticari kitaplarda bilgilerin doğruluğuna önem verilmesinin araştırmacılar tarafından vurgulanmasına rağmen bu konuya yeterince özen göstermeyen ticari kitaplarla karşılaşmak mümkündür. Öğrencilerin öğrenmesine etki edebilecek materyallerden biri olan ticari kitapların öğrencilere yarar sağlayabilmesi için nitelikli olanlarının seçilmesi önemlidir. Ticari kitapların uygunluğunun ve kalitesinin değerlendirilmesi için çok mükemmel geliştirilmiş bir değerlendirme aracı olsa da kitabın metin ve görsel içerik alanı bilgisinin doğruluğu gibi uzmanlık gerektiren ölçütlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bu sebeple ABD’de öğretmenlerin bir öğretim aracı olarak kullanılabilecekleri uygun ve kaliteli ticari kitapları seçmelerine yardımcı olmak amacıyla uzmanlar tarafından seçilen kitap listeleri yayınlanmaktadır. Örneğin ABD’de Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS, National Council for the Social Studies) Çocuk Kitapları Konseyi (CBC, Children’s Book Council) ile işbirliği içerisinde oluşturduğu bir kitap inceleme komitesi tarih/sosyal bilgiler öğretimi alanında kullanılabilecek ticari kitapların listesini her yıl yayınlamaktadır (NCSS, 2017). Son olarak göz önünde tutulması gereken bir gerçek şu ki ticari kitaplar her ne kadar öğrencileri hedef alarak hazırlansa da belirli eğitsel ölçütler dışında bu kitapların ders kitapları gibi çok sıkı ölçütlere göre yazılması ve standartlaştırması beklenilemez. Ticari kitaplar içeriğindeki herhangi bir konuyu özgün bir yaklaşımla ele alabilir. Okullarda

okutulsun diye bu kitaplar için katı detaylandırılmış ölçütler belirlemek bu kitapların özgünlüğünü azaltarak birbirinin benzeri tek tip kitapların ortaya çıkması neden olabilir. Bu yüzden yukarıdaki açıklamalar ışığında nitelikli ticari kitapların seçiminde; dersin öğretim programının amaç ve kazanımlarına uygun olması, doğru ve güncel bir içeriğe sahip olması, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, iyi organize edilmesi, ilgi çekici ve özgün olması, öğrenilen dersin doğasına uygun anlamlı okuma deneyimleri sunması gibi genel eğitsel hususlara dikkat edilmelidir.

2.8. Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitaplar Nasıl Kullanılabilir?

Ticari kitaplar, sınıf içinde yardımcı bir materyal olarak, öğrencilerin ilgisini çekmek, içeriğinin anlaşılması için daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak, öğrencileri tartışmayı teşvik etmek, okuma becerilerini geliştirmek gibi değişik amaçlarla kullanılabilir (Vacca & Vacca, 2005). Öğretimde bir materyal olarak ticari kitaplar nasıl kullanılabilir? sorusunda en temel cevap, öncelikli olarak öğretmenin kullanılacak kitabın öğretim programı içindeki yerini ve amacını belirlemesidir. Öğretmen amacını belirledikten sonra bu amaca uygun bir planlama ile çeşitli teknikleri, etkinlikleri uygulayarak ticari kitapları öğretim sürecine dâhil edebilir. Ticari kitaplarda, sınıf içi derslerde bu kitapların nasıl kullanılacağı dair yönergeler ve teknikler yer almaz. Nitekim Kim ve Garcia (1996), ticari kitap yazarlarının ve çizerlerinin ana odak noktasının okuyuculara zevk vermesi olduğundan, bu amacın dışında öğretim sürecine dâhil edilmesinin öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla öncelikli amacı okuyucunun zevk almasını sağlamak olan ve mutlaka öğretim programları düşünülerek hazırlanmayan ticari kitapların okulda öğretim hedeflerine ulaşmada etkili bir materyal olarak kullanılmasında öğretmenin nitelikleri, bilgi ve becerisi önemli rol oynamaktadır. McGowan ve Guzzetti (1991) de ticari kitapların eğitsel işlevinin bu kitapları kullanan öğretmenin yaratıcılığına ve becerisine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ticari kitapların sınıf içi derste öğrenme sürecinde kullanımına yönelik uygulanabilecek bazı teknikler ve etkinlikler bulunmaktadır. İlkokuldan liseye kadar farklı öğretim kademelerinde kullanılabilecek bu teknik ve etkinliklerden bazılarını aşağıda kısaca değinilmiştir.

2.8.1. Okuyucu Tiyatrosu (Reader's Theatre) Tekniği

Okuyucu tiyatrosu tekniği, kitaptan seçilen bir metni okuyarak, metnin içeriğinde değişiklik yapılmadan içeriğın diyaloglara dönüştürülerek bir tiyatro metni hline getirilmesidir. Okuyucu tiyatrosu, öğrencileri metinle aktif olarak meşgul eden, ezber gerektirmeyen, oyuncuların ellerinde rollerini okudukları, okumaya motive etme gücüne sahip bir tekniktir. Set, kostüm, sahne veya ezber gerektirmeyen okuyucu tiyatrosu, tiyatro oyunundan farklıdır. Bu teknikte önemli olan oyuncuların metni, yüz ifadeleri ve bazı hareketler ile etkili bir şekilde sesli okuyarak canlı hale getirmesi ve böylece metnin anlamını iletme için seyircinin hareketi görselleştirmesini sağlamaktır (Cornwell, 2012). Bu teknikte öğrenciler senaryoların bölümlerini geliştirmek için çift olarak veya küçük gruplar halinde çalışabilirler. Her ğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır ve metin öğrenciler tarafından seslendirilir. Okuyucu tiyatrosu, genellikle anlatı metinlerinde kullanılsa da kurgu dışı kitaplarla da kullanılabilir (Vacca & Vacca, 2005; Young & Vardell, 1993; Young, Moss & Cornwell, 2007). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerini içeren okuyucu tiyatrosu, öğrencilere eğlenceli bir atmosfer sağlayarak onların katılımını ve kavrayışını arttırır. Bu teknik sayesinde, öğrenciler işbirliği içinde çalışırlar, karar verirler ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler (Vacca & Vacca, 2005).

2.8.2. Okuma emberi (Literature Circles) Tekniği

Okuma emberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, okudukları bölümleri, sınıf ortamında belirli aralıklarla yapılan toplantılarda seçtikleri role (birleştirici, sorgulayıcı, edebiyat bilgisi, ressam, özetleyici, araştırmacı, sözcük sihirbazı, sahne düzenleyicisi) göre grup arkadaşlarıyla tartıştikları bir tekniktir. Süreç sonunda gruplar kendi grup tartışmasının sonuçlarını tüm sınıfla paylaşabilir. Okuma emberinin yararı, öğrencilerin katılımı için sürekli fırsat vermesi ve tüm öğrencilerin derse katılımını mümkün kılmasıdır (Daniels, 2002). Geleneksel olarak okuma çemberi kurgu kitaplarına uygulansa da kurgu dışı metinlerle de kullanılmaktadır. Öğrencilerin ğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını gerektiren okuma çemberi, onların tarihsel bir olay hakkında çeşitli bakış açılarını yansıtan farklı ticari kitapları okuyup tartışmalarına ve bu kitapların güvenilirliğini eleştirmelerine olanak sağlayabilir. Bu amaçla okuma çemberi yazarın kullandığı kaynakları, metin yazımındaki amaçlarını değerlendirmede, tarihsel bir olayın güvenilir bir yorumu olup olmadığına karar vermede kullanabilir (McCall, 2010).

2.8.3. Drama Etkinliği

Sınıf içi öğretim sürecinde ticari kitaplardaki olaylar öğrenciler tarafından dramatize edilebilir (McGowan & Guzett, 1991). Öğrencilerin okumaya dayanarak yaptıkları drama, öğrencileri motive etme, anlamayı geliştirme, öğrenme sürecinde katılımı artırma gibi pek çok fırsatı sunabilir. Drama öğrencilerin metinlerin dünyasına girmelerine, karakterlerin duygularını görmelerine ve duygularını hissetmelerine ya da açıklanan olayları deneyimlemelerine yardımcı olur. Okuma ve dramayı birleştirme öğrencilerin kendine olan güvenini artırma, dinleme, sözlü dil ve işbirlikli öğrenme becerisini geliştirme konusunda yardımcı olabilir (Vacca & Vacca, 2005).

2.8.4. Bildiklerim, Bilmek İsteddiğim, Öğrendiğim (K-W-L) Şeması Oluşturma

Ogle (1986, s. 565) tarafından geliştirilen Tablo 8’de yer verilen bildiklerim, bilmek istediğim, öğrendiğim ve öğrenmeye ihtiyaç duyduklarım şeması (K-W-L) özellikle kurgu dışı açıklayıcı metinleri okuma sürecinde düşünmeyi etkinleştirmeyi amaçlayan bir stratejidir.

Tablo 8

Bildiklerim, Bilmek İsteddiğim, Öğrendiğim (K-W-L) Stratejisi

Bildiklerim, Bilmek İsteddiğim, Öğrendiğim (K-W-L) Stratejisi		
K- Ne biliyoruz? (What we know)	W- Ne bilmek istiyoruz? (What we want to find out)	L- Ne öğrendik ve hala ne öğrenmemiz gerekiyor? (What we learned and still need to learn)

Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. Reading Teacher, 39(6), pp. 564-570 kaynağından uyarlanmıştır.

Bu stratejide uygun bir okuma materyali seçildikten sonra yukarıda Tablo 8’de gösterildiği üzere öğretmen öğrenciye üç sütunlu bir grafik sunar; K ilk sütunda, W ikinci sütunda ve L en sondadır. K-W-L kısaltmasında, K sütunu öğrencilerin okumaya başlamadan önce konu hakkında sahip oldukları bilgileri temsil eder. Bu kısımda öğrenciler beyin fırtınası ile konuyla ilgili bilgilerini yansıtırlar ve bilgi kategorilerini tanımlarlar. W sütunu materyalin okunması sırasında öğrencilerin öğrenmek istediklerini temsil eder. L sütunu ise okuma sonucunda öğrencilerin öğrendiklerini gösterir. Son aşamada öğrenciler okuma sonrası öğrendiklerini paylaşır ve kaydedilen bilgiler tartışılır. Bu strateji, okumadan önce, okuma sırasında ve sonrasında öğrencilerin arka plan bilgilerini etkinleştirmeyi, öğrenme

gereksinimlerini belirlemeyi, öğrendiklerini özetlemelerini sağlayan önemli bir alıştırmadır (Ogle, 1986).

2.8.5. İkiz Metin Okuma (Reading Twin Texts)

Ticari kitapların sınıf içi kullanımında öğretmenler ikiz metinlerle öğretimin güçlü yönlerinden yararlanabilir. İkiz metinlerle (twin texts) öğretimde, kurgu kitapları ile kurgu dışı kitaplar eşleştirilerek birlikte kullanılır. Önce bir kurgu metnini okumak ve daha sonra daha zor olan kurgu dışı ticari kitabı okumak öğrencilerin bir konuyu daha derinlemesine incelemelerine olanak tanır. Bu yöntem sayesinde ikiz metinlerden bilgi edinen öğrenciler ders kitabını daha iyi anlayabilir (Camp, 2000). İkiz metinlerle öğretim; öğrenmeyi daha anlamlı hale getirme, okuduğunu anlama, ilgi ve katılımı artırma, bilgi ve hayal gücünü genişletme, kelime dağarcığını geliştirme gibi konularda öğrencilere anlamlı deneyimler sunar. İkiz metinlerle öğretim anaokulundan liseye düzeyine kadar olan öğrencilerde sınıf uygulamalarında venn diyagramı ile birlikte kullanılabilir (Camp 2000; Frye, Trathen & Wilson, 2009; Sliwka, 2008; Soalt, 2005). Kurgu ile kurgu dışını birlikte kullanmak öğrenmeyi geliştirir (Baer, 2012) ve her iki türün özellikleri hakkında anlayışı derinleştirebilir (Moss, 2003). Bickford & Rich (2015) öğrencilerin ikiz metinleri incelemesinin tarihsel düşünme ve disipline özgü okuma stratejileri açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin benzerlikleri, farklılıkları keşfetmesi ve sorgulama yapması için ders kitabı, birincil kaynaklar ve ticari kitaplar ikiz metin okumalarında birarada kullanılabilir. İkiz metin yöntemi öğrencilere bu kaynakların ne içerdiği, nasıl içerdiği ve neyi atladığı konusunda düşünmeye sevk eder. Öğrencilerin metin eşleştirme yöntemindeki uyumsuzluğa ilişkin çeşitli deneyimleri, onları okul boyunca ve sonrasında yapacakları okumalara hazırlamada faydalı olabilir (Soalt, 2005). Öğretmenler, bu yöntemle birbiriyle çelişen, taraflı yazılan, hata, ayrıntı eksikliği ve atlama içeren farklı türdeki ticari kitapları öğretime dâhil ederek öğrencilerin eleştirel okumasına, karşılaştırma ve sorgulama yapmasına yardımcı olabilir. Uyarıcı bir uygulama olan ikiz metin yönteminde kurgu ve kurgu dışını birbirine bağlamak çocukların kitaptan zevk almalarını tetikleyebilir (Elleman, 1992, s. 33).

2.8.6. Yazma Çalışması

Moss ve Leal (1994) bilgilendirici ticari kitaplar aracılığıyla okuma ve yazma arasında bağlantılar kurulabileceğini belirtmektedir. Örneğin öğrenciler bilgilendirici ticari kitaplardaki açıklayıcı metinleri kendi yazıları için model olarak kullanabilirler (Vacca & Vacca, 2005, s. 187). Bu anlamda bilgilendirici metinler, çocukların yazmanın ayırt edici özelliklerini tanımasına ve kullanmasına yardımcı olmada kullanılabilir (Duke & Bennett-Armistead, 2003; Harvey, 2002; Kletzien & Dreher, 2004). Öğretmenler ele alınan tarihsel dönemle bağlantılar kurma, dersi zenginleştirme adına öğrencilerden okudukları ticari kitaplardan tarihsel bağlamı dikkate alarak özet bilgi sayfası yazmalarını isteyebilir (Tomlinson vd., 1993). Öğrenciler bir kurgu kitabını okuduktan sonra kitapta tarihi olayın gerçekleştiği sırada basılmış olabilecek tarihi bir gazete tasarlayabilir (Sliwka, 2008). Öğretmenler öğrencilere metin türleri arasındaki farklılıkları göstermede, anlama stratejileri (sorular üretme, özetleme, açıklama, sesli düşünme, görsel temsiller oluşturma gibi) alıştırmalarında ticari kitaplardan yararlanabilir (Duke, 2004). Sınıf içi öğretimde öğrencilerin bilgileri görselleştirmelerine yardımcı olmada karşılaştırma ve zıtlık yapıları için venn diyagramı, iki sütunlu problem-çözüm, neden-sonuç gibi çeşitli grafik düzenleyicileri ve kavram haritaları kullanılabilir (Bickford & Rich, 2015; Camp, 2000; Read, Reutzel, & Fawson, 2008; Sandmann & Ahern'den aktaran Almerico, 2013).

2.8.7. Sesli Okuma Tekniği

Sesli okuma (reading aloud) öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için etkili yollardan biridir (Neuman'dan aktaran Young, Moss & Cornwell, 2007). Sınıf içinde ticari kitapların bir bölümünün sesli okunması, konu ile ilgili soruların sorulması ve kısa tartışmalarla ile dersin işleniş zenginleştirilebilir (McGowan & Guzzetti, 1991)

2.8.8. Sınıf İçi Tartışma

Ticari kitaplar çoğu zaman öğrencilerin okul dışı öğrenmelerinde ya da araştırmalarında bir kaynak olarak düşünülse de bu kitaplar sınıf içinde birçok kullanım alanına sahiptir. Sınıf içinde ticari kitaplar kullanılarak yapılan tartışmalar öğrencilerin ilgisini çekme, içeriği kavrama ve öğrenme konusunda katkı sağlayabilir. Bu tartışmalarda öğretmenler aktif bir rol üstlenirken, öğrenciler bir metin üzerinde anlam inşa etme sürecinde akranlarıyla ve

öğretmenle etkileşimde bulunur (Maloch & Bomer, 2013). Öğrencilere tarihte farklı bakış açılarının olduğunu göstermenin en iyi yolu, aynı konudaki birkaç kitabın kullanımını teşvik etmektir (Donelson & Nilsen, 1997, s. 189). Vacca ve Vacca (2005, s. 168) öğrencilerin belirli bir konuyla ilgili bilgilendirici ve okunabilir birden fazla bakış açısı ile karşılaştırmada özellikle kurgu dışı ticari kitapların önemli olduğunu ifade etmektedir. Ders kitabı genellikle konuların tek bir bakış açısının sunumunu verdiği için sınıfta çeşitli perspektifleri görmek açısından birden fazla kaynağın kullanılması gereklidir (McKay, 1998). Ticari kitaplar arasında birbiriyle çelişen görüşleri, ihmal ve yanlış beyanları içeren özellikteki kitapların bile öğretim sürecinde öğrencilere sunulması ve tartışılması öğrencilerin çeşitli perspektifleri görebilmeleri, incelemeleri açısından bir fırsat olduğu için öğrencilerin tarihin doğasını kavraması açısından yarar sağlayabilir (Bickford & Rich, 2014a).

2.8.9. Araştırma Projeleri

Ticari kitaplar, çoğunlukla öğrencilerin araştırma projelerinde ve performans sunumlarında kaynak olarak başvurdukları kitaplardır (Vacca & Vacca, 2005, s. 183).

2.8.10. Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesi (Directed Reading-Thinking Activity)

Yönlendirilmiş okuma-düşünme aktivitesi (DR-TA) hem grup hem de bireysel olarak uygulanabilen genellikle kurgu dışı kitaplarda, açıklayıcı metinlerde kullanılan bir okuma ve okuduğunu anlama aktivitesidir (Bean, Readence & Baldwin, 2011). Bu aktivitede öğrenciler, başlıklara, alt başlıklara, çizelgelere, grafiklere ve illüstrasyonlara odaklanması için öğretmen tarafından sorulan sorularla yönlendirilmektedir (Camp, 2000).

Ticari kitapların, öğrenci ve kitap sayısı bakımından kullanım seçenekleri ile ilgili alanyazında bazı öneriler yer almaktadır. Moss (1991) öğretmenlerin kurgu dışı ticari kitapların ders kitabı ile birlikte kullanımını bütünleştirmek için üç tür modelden bahsetmektedir. İlk model tek bir ticari kitabın kullanılmasıdır. Bu modelde öğretmen, tüm çocuklara okuması için aynı kitabı seçer ve seçilen bu kitap ders kitabı ile birlikte kullanılabilir. Ticari kitap ile ders kitabındaki bilgiler karşılaştırılabilir ve yararlanılan kitap okuyucu tiyatrosu, drama, yazma gibi etkinliklerde kullanılabilir. İkinci model, konunun daha derinlemesine öğretimi için ünite ve tema ile ilgili çeşitli kitapların

kullanılmasıdır. Öğrenciler oluşturduğu gruplarda kitapları paylaşır ve kitaplar drama, yazma gibi çeşitli etkinliklerde kullanılabilir. Üçüncü model bireyselleştirilmiş bir okuma programıdır. Bu modelde öğrenciler, bireysel ilgilerine dayalı olarak belirli konularda farklı kitapları okumaya teşvik edilir. Vacca & Vacca (2005) ticari kitapları sınıfa dâhil etmek için Moss'a (1991) benzer şekilde üç farklı gruplama modelini açıklamıştır. Bunlardan birincisi tüm grup/tek kitap modelidir. Bu modelde bir sınıftaki tüm öğrencilerin aynı kitabı okuyarak ortak okuma deneyimine sahip olması amaçlanır. Öğrenilen bilgiler ders kitaplarındaki bilgilerle karşılaştırılabilir ve sınıf içinde tartışılabilir. İkinci model küçük gruplar/çoklu kitap modelidir. Bu modelde ise öğrenciler, ortak bir konu ile ilgili farklı kitapları okuyarak küçük gruplarda bilgilerini paylaşarak tartışır. Ayrıca bu modelde öğrenciler daha sonra yeni farklı gruplar oluşturarak drama, proje sunumu ve tartışmalar gibi etkinliklerde bilgilerini paylaşabilirler. Üçüncü model ise bireysel araştırma/sorgulama modelidir. Bu modelde öğrenciler, bireysel araştırma projeleri için çeşitli kaynaklardaki topladıkları bilgileri analiz edip düzenleyerek bir proje olarak sunabilirler. Bu modelde öğrenciler aynı konu ile ilgili farklı kaynaklardaki çoklu bakış açılarını inceleyebilir ve bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirler. Araştırma sorgulama projelerinde ele alınan konu, kurgu ve kurgu dışı kitapların birleştirilmesi ile sunulabilir. McGowan ve Guzetti (1991) sınıf mevcudu kadar sayıda kitabın alınmasının gerek ekonomik açıdan gerekse farklı seviyelerdeki çocuklara aynı kitabın okutulması açısından bir sorun olabileceğinden, 5-6 öğrenciden oluşan gruplar oluşturularak ticari kitapların okutabileceğini belirtmektedir. Bu gruplar ünite ile ilgili okudukları kitaba ilişkin düşüncelerini sınıfta paylaşarak ders kitabındaki konuları daha ayrıntılı ele alabilirler.

Sonuç olarak yukarıda açıklanan ticari kitapların dersin işlenişinde kullanımına ilişkin uygulanabilecek teknikler ve etkinlikler, okuduğunu anlama yeteneği geliştirme, arka plan bilgisini artırma, derse katılımı artırma, eleştirel düşünme becerisini kazandırma gibi konularda öğrencilere fırsat sunabilir. Tarih programlarının içeriğinin yoğun, ders saatlerinin az olmasına rağmen seçilen kritik bir kazanımın ve konunun işlenişinde, derste bireysel ya da grup çalışmalarında ek kitapların kullanılması öğrencilerin çeşitli materyallerle karşılaşmasına olanak sağlaması açısından yarar sağlayabilir.

2.9. ABD’de Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Yeri

ABD’de ticari kitaplar (trade books), derslerin işlenişinde öğretim programlarının uygulanmasında tamamlayıcı ek bir materyal olarak görülmekte ve nitelikli kitapların kullanılması teşvik edilmektedir. Öğretimde materyal çeşitliliğini sağlama ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma noktasında belirlenen eğitsel ölçütleri karşılayan nitelikli kitapların bir materyal olarak kullanılmasının önemsenmesi ve desteklenmesi sonucu bu alanın ciddi bir sektör haline geldiği ve bu kitapların da *ticari kitap (trade book)* adıyla terimleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde kullanabilecekleri çeşitli ticari kitaplara kolaylıkla erişebilmeleri için bu kitapları tanıtan pek çok liste hazırlanmaktadır.

ABD’de sosyal bilimlerin öğretiminde önde gelen kuruluş olan Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS) tarih/sosyal bilgiler derslerinin içeriğinin öğretilmesinde bir materyal olarak ticari kitapların kullanılmasını desteklemektedir. Bu amaçla NCSS, 1972 yılından beri her yıl ilkokuldan liseye kadar farklı öğrenim kademelerinde yer alan öğrencilere yönelik yayımlanmış yüksek kalitedeki ticari kitaplara ait bir seçim listesi yayınlamaktadır. Öğretmenlerin derslerde başvurabileceği listelerden biri olan *Gençler İçin Önemli Sosyal Bilimler Ticari Kitapları (Notable Social Studies Trade Books for Young People)*, listesi alan uzmanları, öğretmenler ve kütüphanecilerden oluşan bir komitenin değerlendirmesi ile seçilmektedir. NCSS’in web sitesinde uzmanlar komitesince seçilen kitap listesinde; kitapların ilgili olduğu tema, kitaplarla ilgili bazı kısa açıklamalar, kitapların sınıf düzeyi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. NCSS’nin, Çocuk Kitabı Konseyi (CBC, Children’s Book Council) ile işbirliği içinde oluşturduğu kitap inceleme komitesi, kitapların seçimi konusunda göz önünde bulundurduğu ölçütleri şu şekilde açıklamaktadır:

“Kitap inceleme komitesi, insan ilişkilerini önemseyen, grupların çeşitliliğini temsil eden ve geniş bir yelpazede kültürel deneyime duyarlı, geleneksel bir konuyla özgün bir tema veya yeni bir eğilim sunan, kolay okunabilen, yüksek edebi kaliteye sahip, hoş giden bir formatta olan ve uygun illüstrasyonlarla metni zenginleştiren kitapları seçmektedir” (NCSS, 2017).

NCSS’nin kitap listesi dışında, derslerde işlenen temalara yönelik kitapları bulmayı kolaylaştıran *book review* adı altında kitap özetlerinden ve tanıtımlarından oluşan birçok liste de çeşitli dergilerde yayınlanmaktadır. Ayrıca kaliteli kitaplar için verilen bazı ödüller de bu kitapların tanıtımında etkili olmaktadır. Orbis Pictus, Robert F. Siebert, Coretta Scott King, Pura Belpre, Newberry ve Caldecott gibi saygın ödülleri kazanan seçkin kitaplar ve bu kitapları listeleyen web siteleri öğretmenlerin ve öğrencilerin kitap seçimine yardımcı olmaktadır (Krey, 1998).

Sınıfta kullanılabilecek ticari kitapların seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler eğitim alanyazınında araştırmacılar tarafından yayınlansa da öğretmenlerin bu listedeki ölçütlere göre kitapların uygunluğunu analiz etmesi için gerek uzmanlıkları ve gerekse zamanları yeterli olmayabilir. Bu nedenle, ABD’de güvenilir saygın kurumlar öğretmenlerin ve öğrencilerin kaliteli ticari kitaplara kolayca ulaşmalarını sağlayan rehber listeler yayınlamaktadır. Aşağıda ABD’de yayınlanan en dikkat çeken kitap listelerinin ve ödüllerinin bazılarına yer verilmiştir.

- Amerikan Kütüphanecileri Derneği (ALA) tarafından her yıl dikkat çeken çocuk kitapları listesinde kurgu ve kurgu dışı nitelikli ticari kitaplar seçilerek yayınlanmaktadır (ALA, t.y.).

- Orbis Pictus Kurgu Dışı Seçkin Kitaplar Ödülü, Ulusal İngilizce Öğretmenleri Konseyi (NCTE) tarafından her yıl seçkin kurgu dışı kitaplara verilmektedir (NCTE, t.y.).

- Robert F. Silbert Bilgilendirici Kitap Ödülü, Amerikan Kütüphane Derneği (ALA)’nin Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri Bölümü tarafından her yıl en seçkin bilgi kitaplarına verilmektedir (ALA, t.y.).

- Olağanüstü Fen Bilimleri Ticari Kitapları (OSTB) Listesi, Ulusal Fen Bilimleri Öğretmenleri Derneği (NSTA) ile Çocuk Kitapları Konseyi (CBC) tarafından her yıl anaokulundan 12. sınıfa kadar olan öğrenciler için seçilen olağanüstü fen bilimleri alanındaki ticari kitapların yayınlandığı listedir (NSTA, t.y.).

- Washington Post Çocuk Kitapları Derneği her yıl seçkin kurgu dışı kitaplara ödül vermektedir (Children's Book Guild, t.y)

- Uluslararası Okuma Birliği (ILA) öğretmenler için seçmeler listesi yayınlamaktadır. (ILA, t.y.)

Özetle ABD’de uzmanlar tarafından belirlenen öğrencilere yönelik yazılan nitelikli kurgu ve kurgu dışı ticari kitapların yayınlandığı listeler, bu kitaplara yönelik verilen ödüller, bu kitapları tanıtan, kitapların kullanımına ilişkin bilgiler sunan çeşitli web siteleri ve mesleki dergiler öğretmenlere, öğrencilere ve diğer ilgililere alan öğretiminde kullanılabilecek materyaller konusunda bilgiler sağlamaktadır.

2.10. Türkiye’de Öğretimde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Yeri

Yurt dışı eğitim alanyazınında ticari kitap (trade book) şeklinde terimleşmiş ticari kitap ifadesine Türkiye’deki eğitim alanyazınında pek yer verilmediği görülmektedir. Türkiye’de

öğrencilere yönelik yayımlanan ticari kitaplar *kaynak kitaplar*, *yardımcı kitaplar*, *çocuk kitapları*, *çocuk ve gençlik edebiyatı*, *edebi türdeki kitaplar* gibi çeşitli isimler adı altında anılmaktadır. Ticari kitap adlandırmasında anlam açısından akla ilk gelen çağrışım olarak okuru salt müşteri ve tüketici olarak gören kitapların algılanması söz konusu olabilir. Ticari kitapların para kazanmak gibi ekonomik gerekçeleri olmakla beraber ticari kitap sektöründe sadece satış kaygısını göz önünde bulunduran, kitabı eğlencelik bir tüketim nesnesi olarak gören kitaplar yayımlandığı gibi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten, eğitim ve öğretim ilkelerine uygun nitelikli kitaplar da yayınlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında kullanılan ticari kitap terimi ile önceki bölümlerde açıklandığı üzere alan öğretim sürecine katkı sağlayabilecek belirli ölçütleri karşılayan nitelikte olan kitaplar kastedilmektedir. Bu çalışmada ticari kitaplar için bir terim karmaşasının olmaması adına yukarıda adı geçen çeşitli adlandırmalar yerine yurt içi alanyazında pek yer almayan fakat yurt dışı alanyazında yer aldığı şekliyle *ticari kitap (trade book)* terimi kullanılmıştır.

Türkiye’de bu terimin kullanılmamasının nedenleri arasında, alan öğretimi açısından öğrencilere yönelik ticari kitapların eğitimsel yönden henüz gelişmiş ülkelerdeki gibi ciddi anlamda sektörleşmiş bir uğraş alanı olmaması ve okullarda ticari kitapların sınıf içi kullanımına yönelik bir takım kısıtlamaların olması görülebilir. Son yıllarda çocuk ve gençlik edebiyatı alanında bir gelişme olduğu gözlense de derslerin alan öğretimine yönelik kitapların nicelik ve nitelik açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Bu durumun önemli bir nedeni olarak Türk eğitim sisteminin ders kitabı dışındaki kitaplara bakış açısından kaynaklandığı söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye’de eğitim öğretimde ders kitabı dışında yer alan ticari kitapların kullanımı tartışmalı bir konudur. Bir önceki başlıkta açıklandığı üzere gelişmiş ülkelerin başında gelen ABD’de öğretim programlarında belirli ölçütleri karşılayan nitelikli ticari kitaplar bir öğretim materyali olarak okul ders kitabının bir tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak yer almasına rağmen Türkiye’de eğitim öğretim sistemi içerisinde bu kitaplar derslerde kullanılabilecek destekleyici bir materyal olarak görülmemektedir. Bu durumun nedenleri arasında eğitimdeki katı merkezîyetçi anlayışın yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bilindiği üzere çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin bilgiyi ezberlememesi, bireysel özelliklerinin dikkate alınması, öğrenme sürecinde aktif olması gibi ilkeler önemsenmektedir. Bu ilkelerin hayata geçirilmesi sürecinde kullanılan, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine olanak sağlayan materyaller arasında kitaplarda yer almaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı süreçte Türkiye’de uygulanmakta olan ortaöğretim tarih öğretim programlarında (MEB, 2007, 2011), programların amacına ulaşması ve

öğrencilerin kazanımları edinebilmesi için harita, grafik, fotoğraf, karikatür, temsili resim, mimari çizim, mektup, günlük, tarih şeritleri, tepegöz, slayt, bilgisayar vb. farklı materyallerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Türkiye’de öğretim programlarında öğretimde farklı materyallerin kullanılması, ders kitabının farklı materyallerle desteklenmesi gerektiği belirtilmesine rağmen, MEB tarafından yayınlanan uyarıcı yazılarda (EK1, EK2, EK3, EK4) okullarda ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarının esas materyal olduğu vurgulanarak, ders kitapları dışında yardımcı kitapların kullanımı ile ilgili uyarılarda bulunmaktadır.

Bilindiği üzere MEB’in 2003 yılında almış olduğu bir kararla, zorunlu eğitim basamağında olan öğrencilere yönelik ücretsiz ders kitapları projesi kapsamında, 2003-2004 öğretim yılından beri ilköğretim kurumlarında, 2006-2007 öğretim yılından başlayarak ortaöğretim kurumlarında, ücretsiz kitap dağıtım projesi kapsamında öğrencilere ders kitaplarını ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Bu kapsamda MEB’in okullara dağıttığı ders kitapları öğretimde temel materyal olarak kullanılmaktadır. Bu durum özellikle eğitimde dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler açısından fayda sağlamaktadır. Diğer taraftan bu durum ders kitaplarının tümünün merkezi olarak devlet tarafından dağıtılması sonucu tek tip kitap uygulamasına gidilmesini nedeniyle öğretmenlerin kendi okutacakları derslerin kitaplarını eskiden olduğu gibi kendilerinin seçememesi ve MEB tarafından yayınlanan uyarıcı yazılara bağlı olarak destekleyici ek kitapları kullanamamaları sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri için uygun buldukları materyalleri seçme ve kullanma konusunda öğretmen özerkliğine dikkat çekmektedir ki bu konunun önemi yapılan bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Özaslan’ın (2015) MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerkliğe ve bunun sonuçlarına ilişkin ortak algılarını, öğretmenlerin perspektifinden görmeyi amaçladığı araştırmasında, “katılımcıların öğretmen özerkliği ne anlama gelmektedir?” sorusu kapsamında öğretmenlerin ortak algılarında özerklik uzmanı oldukları alan içerisinde görevlerinin bazı boyutlarında mesleki tercihlerine karışılmaması ve bu özerklik durumu bakanlık tarafından belirlenmiş olan kazanımları öğrencilerine kazandırabilmeleri için gereklidir bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada mesleki özerklik kapsamında öğretmenlerin sınıf içerisinde kendi tercihlerini yansıtan materyalleri kullanabilmeyi ve öğrencileri için uygun kaynağı seçmeyi istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada, katılımcılar için MEB tarafından merkezi olarak belirlenen ders kitaplarının dışına çıkamamak öğretim sürecinde işlerini zorlaştıran bir durum olduğu, öğretmenin

mesleki eğitimi ve yıllar süren çalışmalarıyla oluşturduğu mesleki deneyimini öğrencileri için eğitsel materyal seçiminde kullanabilmesi gerektiği ulaşılan temel bulgulardan biri olmuştur. Ayrıca bu araştırmanın dikkat çeken diğer bulgularından biri de öğretmenlerin kimi görev boyutlarında özerklikliği gerekli ve önemli görmesi, özerklik eksikliğini ise etkili öğretmenliğin önünde bir engel ve düşük mesleki saygınlık sebebi olarak anlamlandırmasıdır.

Öztürk (2009b) yaptığı bir çalışmada “Türkiye’deki gibi, öğretmenin neyi nasıl öğreteceğinin müfredatla sıkı sıkıya belirlendiği ve ders kitabı dışına çıkmasının pek hoş karşılanmadığı bir sistemde, öğretmenlerin kendilerini ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek için sorumluluk ve motivasyon sahibi olmalarını beklemek çok gerçekçi değildir” ifadesi öğretmenlerin materyal boyutundaki özerkliğinin eksikliğine dikkat çekmektedir. Öztürk (2009b) bu çalışmada öğrenci merkezli olmayı amaçlayan tarih programlarının amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin karar verme ve yetki alanlarının genişletilmesine, materyal seçimi boyutunda ve benzeri konularda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öztürk’ün (2012) yaptığı diğer bir çalışmada tarih öğretimin büyük ölçüde ders kitaplarına dayandığı, tarih öğretmenlerinin öğretimin neredeyse tamamen ders kitabından yürüttüğü, bu anlamda öğrencilerin ihtiyaç ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada tüm okullarda MEB tarafından dağıtılan aynı kitapların okutulmasının öğretmenlerin öğretim materyallerini seçmesi konusunda kısıtlayıcı bir durum oluşturduğu belirtilmiştir.

Türkiye’de eğitim öğretimde katı merkezîyetçi uygulamaya bağlı olarak bu konuya ilişkin özerklik konusu Türkiye’nin katıldığı uluslararası öğrenci performanslarını belirleyen çalışmalara yönelik hazırlanan değerlendirme raporlarında da dikkat çeken bir konu olmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Şirin ve Vatanartıran (2014) tarafından hazırlanan PISA araştırma raporunda Türkiye PISA’ya katılan ülkeler içinde gerek okul yönetiminde özerklik bakımından gerekse kaynak ve müfredat belirlemede en son sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak araştırmacılar okul yöneticilerinin okul başarı kriterlerini belirleyebildiği, ders kitaplarını seçebildiği, müfredatı çeşitlendirebildiği, özerk okullar yaratmanın yollarının aranması gerektiği gibi öneriler getirmişlerdir. Bu raporda okulların ve öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi uygulamalar geliştirebilmesi, potansiyellerini ortaya koyması için özerkliğe ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Bilinen bir gerçek olarak Türkiye’de eēitim ēretim politikaları günün siyasi düşünce yapısından etkilenmekle birlikte, geçmişten günümüze derslerin işlenişinde temel bir materyal olarak kullanılan merkezi tek tip ders kitaplarının yanında farklı kitaplara yer verilmesini destekleme yönünde önemli bir zihniyet deēiřiminin yařanmadıēı görülmektedir. Okullarda ēretmenlerin ders kitabı ve dışındaki kitapları seçme ve kullanma zerkliēine sahip olamamasında, MEB’in özellikle ders kitabı konusunda çok hassas ve duyarlı davranmasında okutulan ders kitaplarının eēitim ēretim boyutu dışında siyasi, toplumsal ve ekonomik boyutları olan bir konu olmasından kaynaklandıēını söylemek mümkündür. Nitekim okullarda ders kitabının işlevi sadece ēretim alanı ile sınırlı deēildir. Ders kitapları gelecekte toplumda yaşayacak insanlar olarak ērencilere aktarılmak istenen bilgileri içermekle birlikte çok sayıda kurala, norma ve davranış kalıbına açık göndermelerde bulunur. Bu nedenle kitaplar toplumun siyasal ve toplumsal normlarını ērencilere kazandırmaya çalışan araçlardır (Pingel, 2003).

Sonuç itibariyle Türkiye’de eēitim aēındaki ērencilerin derslerde alan ēretimine yönelik nitelikli ticari kitaplarla karşılaşmasını saēlayacak eēitim yayıncılıēının gelişebilmesi için ērencilerin ders kitabı dışındaki farklı kitapları okumaya teşvik eden bir eēitim anlayışının ve politikasının gözden geçirilmesine ihtiyaç olduēu görülmektedir. Nitekim Avaroēulları, Coşkun ve Yıldıray (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da Türkiye’de MEB tarafından sosyal bilgiler ve tarih derslerinde ēretmenlerin kullanılabilecekleri kitapları seçmelerinde kolaylık saēlayacak herhangi bir listenin yayınlanmaması, ēretmenlerin ērencilere kitap önerirken gz önünde bulundurması gereken kriterlerin belirlenmemesi sorunu dile getirilmiştir. Bu araştırmada MEB’in her yıl ēretmenlerin derslerde kullanmaları için öneri mahiyetinde ocuk kitapları listesi yayınlaması ve uygun kitapların seçimi için açık ltleri belirlemesi önerilmiştir. Bu noktada bu konu ile ilgili eēitim araştırmalarının sayısının artırılması, ABD’de olduēu gibi alan ēretimine destek olabilecek kaliteli ticari kitapların seçimini kolaylaştıran kitaplara seçkin ödüllerin verilmesi, nitelikli kitap listelerinin yayınlanması ve bu kitapların ēretime dâhil edilmesi yönündeki eēilim ēretime yardımcı kaliteli kitapların hazırlanmasına ivme kazandırabilir.

2.11. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılan alanyazın taramasında bu araştırmanın konusu olan lise tarih öğretiminde kurgu dışı ticari tarih kitaplarının kullanımının öğrencilerin ders başarısı ve tutumuna olan etkilerini doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aşağıda araştırma konusu kapsamında öğretimde materyal kullanımı, tarih öğretiminde kurgu ve kurgu dışı kitaplarının kullanımı konusunda yapılan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir. Konu ile ilgili yurt içi alanyazında tarih öğretimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, *ticari kitapları (trade books)* doğrudan bu terim adı altında ele alan kapsamlı herhangi bir araştırma ve yayına rastlanmamıştır. Yurt içi ilgili alanyazında *ticari kitap (trade book)* ifadesine biri Doğanay (2004) tarafından yapılan çeviri makalede (McGowan & Guzzetti, 1991) diğeri hikâye kitaplarına (Aktaş, 2011) yönelik olmak üzere iki yayında yer verildiği tespit edilmiştir. *Kurgu dışı* kitapların kullanımının öğrenci başarısına etkisine yönelik sadece bir araştırmada rastlanmıştır. Aşıcı, İnce ve Akyol'un (2015) yaptığı bu çalışmada, *ticari kitap (trade boook)* terimi *ilgi kitabı* şeklinde adlandırılmış ve bu araştırmada bilgilendirici kitapların ilkökul fen öğretiminde kullanılmasının etkileri bir eylem araştırmasında incelenmiştir. Bunun dışında Güngör'ün (2014) yaptığı bir araştırmada ticari kitap, yardımcı kitap adı altında ele alınmış ve ilkökul matematik dersinin öğretiminde yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Tarih öğretiminde materyal olarak ek kitapların kullanımı konusunda yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, tür açısından ağırlıklı olarak ilgi odağının kurgu kitapları kapsamında tarihi roman ve hikâye kullanımına yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda kurgu türündeki kitapların öğretim açısından katkılar sağladığı belirtilmektedir. Yurt içi araştırmalarda gerek tarih öğretiminde ve gerek diğerk alanların öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının öğretimdeki etkileri üzerine deneysel bir araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretimde ticari kitapların kullanılmasının etkilerine yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak ilkökul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının öğretiminde yapıldığı tespit edilmiştir. Özetle hem yurt içi hemde yurt dışı araştırmalarda hikâye, roman gibi kurgu türündeki kitapların tarih öğretiminde kullanılmasının olumlu etkileri vurgulanmasına rağmen, kurgu dışı kitap türlerinin kullanımının etkileri konusunun ihmal edildiği görülmektedir. Burada genel olarak değerlendirilen konu ile ilgili yayın ve araştırmalara,

aşağıda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında yer verilmiştir.

2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ata (2000) “tarih öğretiminde bir araç olarak; tarihi romanlar” adlı çalışmada tarihî romanın tanımı, gelişimi, türleri, tarih ve edebiyat arasındaki ilişki, tarih öğretiminde tarihi romanların bir araç olarak kullanılmasının dayandığı program geliştirme anlayışı, eğitim felsefesi ve pedagojik temelleri gibi konuları ele almıştır. Bu çalışmada tarih öğretiminde ders kitaplarının ansiklopedik yapısından kaynaklanan sınırlılıklarını aşmada, ders kitaplarının tamamlayıcı bir parçası olarak tarihi romanların eğitim amaçlı bir materyal olarak kullanılmasının yararları ve kullanım yolları açıklanmıştır. Ayrıca çalışmada Türkiye’de çocuklara özgü yeterli sayıda yerli tarihî romanın olmadığı, tarih programlarının ünitelerine paralel olarak, eğitimsel kriterlere, çocukların düzeyine uygun iyi edebi üslubu olan ve gerçeği yansıtan tarihî romanların sayısının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Şimşek (2000) “ilköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (storytelling) kullanımı” adlı çalışmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih konularının işlenişinde kullanılan hikâye anlatım yöntemi ile düz anlatım yönteminin, öğrenci başarılarına olan etkilerini incelemiştir. Deneysel desende tasarlanan araştırmaya Kırşehir’de bir ilköğretim okulunun 6. ve 7. sınıfında öğrenim gören 120 öğrenci katılmıştır. Araştırmada hikâye anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin başarıları ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin başarıları arasında hikâye anlatım yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna dayalı olarak sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin kullanılabilmesi için öğretmenlerinde bu yöntemden haberdar edilmesi, öğretmenlerin bu yönteme göre derslerini işlemesi, hikâye ve kısa biyografiler gibi kitapların yeterli sayıda sağlanabilmesi önerilmiştir.

Şimşek (2001) “tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü” konulu çalışmasında efsane ve destanın genel özellikleri, mitoloji efsane ilişkisi, efsaneyi oluşturan öğeler, efsane ile destan arasındaki fark, destanlardaki süreklilik ve değişim, Türk destanlarının sınıflanması, tarihsel bilgi kaynağı olması açısından Türk destanları, Türk destanlarında ortak motifler

ve tipler, efsane ve destanların çocuğun zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki eğitimine olası etkileri ve tarih öğretimine katkıları gibi konuları ele almıştır. Çalışmada Türk destanlarının gençlere öğretilmesinin milli bilincin geliştirilmesinde rol oynayabileceği vurgulanmıştır.

Otluoğlu (2001) “ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi” adlı çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini (roman, hikaye, destan, efsane, masal, deneme, seyahatnameler vb.) ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmadaki etkisini araştırmıştır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında yapılan araştırmaya, İstanbul’da bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 70 öğrenci katılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde yapılan çalışmada, Vatan ve Millet ünitesi kontrol grubunda geleneksel ders araçları kullanılarak, deney grubunda ise geleneksel ders araçlarının yanında yazılı edebiyat ürünleri kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretimde yazılı edebiyat ürünlerinin kullanımının bilişsel yeterlilikleri kazanmada anlamlı bir düzeyde katkısının olmadığı, duyuşsal davranış özelliklerini kazanmada anlamlı düzeyde katkısının olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2002) “tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması” adlı çalışmada ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının işlenmesinde tarihi romana dayalı tarih öğretimi ile düz anlatım yönteminin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 2000-2001 öğretim yılında Ankara’da bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 120 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın uygulaması sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu ünitesinin işlenişinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, tarihi romana dayalı tarih öğretim yönteminin kullanıldığı sınıflar ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı sınıfların başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, tarihi romana dayalı tarih öğretim yönteminin uygulandığı sınıfların, düz anlatım yönteminin uygulandığı sınıflara göre bilgi, kavrama ve toplam erişim bakımından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, tarih konularının öğretiminde tarihi romana dayalı öğretim yönteminin kullanılabileceği, bu yöntemle uygun bir şekilde tarih programlarının düzenlenebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Candan (2003) “tarih öğretiminde ayrıntılı okuma becerilerinin geliştirilmesi” adlı çalışmada tarih öğretiminde öğretim etkinliklerinin planlanması sürecinde ders kitabı dışında öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, yeteneklerine uygun farklı destekleyici

okuma materyallerinin kullanılmasının, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde gerekli ve önemli olduğu konusu üzerinde durmuştur.

Şimşek'in (2003) "tarihsel hikâyeye yönelik öğretmen görüşleri" konulu çalışmasında, öğretmenlerin öykülerle tarih öğretimine olumlu baktıkları, eğitim öğretime uygunluk açısından Türkiye'de tarihi hikâyenin, kalite ve sayı bakımından yetersiz olduğu, öğretmenlerin konulara uygun tarihi hikâye kitaplarını ihtiyaç olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Koçak (2004) "ilköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti'nin XIX. ve XX. yüzyılların öğretiminde hatıra ve hikâyelerin kullanılması" adlı çalışmada, sosyal bilgiler dersinde bir materyal olarak tarihi hikâyelerin kullanılmasının tarih konularının öğretiminde öğrencilerin bilgi ve kavrama seviyelerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Dilek ve Yapıcı (2005) "öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı" adlı nitel çalışmada, öğrencilerin tarihsel anlamalarının gelişiminde öykülerin önemli bir rolü olduğu, ilköğretim çağındaki öğrencilerde öğrenmenin somuttan soyuta gerçekleşeceği ilkesinin aksine bu kademede yer alan öğrencilerin soyuttan somuta öğrenilebileceği, çocukların kendilerine özgü bir soyut düşünme tarzı olduğu ve tarihi öykülerin öğrencilerin soyut düşünebilme becerilerini geliştirmede bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demircioğlu (2005) "hikâyelere dayalı tarih öğretimi" adlı çalışmada tarih öğretiminde hikâyelerin faydaları, hikâye yoluyla kazandırılabilir tarihsel beceriler, tarih derslerinde hikâye kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar ve tarih derslerinde hikâye kullanımının sınırlılıkları üzerinde durmuştur. Çalışmada öğrencilerin hikâyeler aracılığıyla, geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabilme, sebep sonuç ilişkisini anlama, farklı bakış açılarını inceleme, kanıtları kullanma, zaman, kronoloji, süreklilik ve değişim gibi becerileri kazanabileceği belirtilmiştir. Hikâyelere dayalı tarih öğretimini etkili yürütebilmek için öğretmenlerin bu konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmalarının önemi vurgulanmıştır.

Tekgöz (2005) "ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde edebiyat temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi" adlı çalışmada edebiyat temelli öğretim yönteminin sosyal bilgiler öğretiminde, öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre yürütülen araştırma 2003-2004 eğitim öğretim yılında Adana'da bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunun akademik başarısının ve

öğrenilenlerin kalıcılığının, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca edebiyat temelli öğretimin; öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını artırma, öğrenilenleri zihinde canlandırma, konular arasında bağlantılar kurma, öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileme, öğrenilenleri hatırlamayı kolaylaştırma gibi olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gençtürk (2005) “tarih öğretiminde biyografi kullanımı” adlı çalışmada 9. sınıf tarih dersi konularının işlenişinde kullanılan biyografiye dayalı tarih öğretim yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrenci erişilerine olan etkilerini incelemiştir. Deneme modelinde yürütülen araştırma, Ankara’da bir lisede öğrenim gören toplam 149 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda biyografiye dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunun bilgi düzeyi erişileri ve toplam erişilerinin, düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2006a) “tarihsel romanın eğitimsel işlevi” adlı çalışmada tarihsel romanın anlamı, tarihsel roman kullanmanın tarih eğitimi açısından gerekçeleri, tarih bilinci ve tarihsel roman ilişkisi, ergen ve tarihsel roman ilişkisi, tarihsel romanın tarih eğitiminde bir eğitim aracı olarak kullanılmasının yararları ve sınırlılıkları konularını ele almıştır. Tarihsel romanların eğitimsel değerinin yeterince anlaşılamaması, öğretmenlerin konu hakkında yeterli deneyime sahip olmaması, MEB’in konuya ilişkin somut bir çalışmasının bulunmaması gibi nedenlerden dolayı ortaöğretim tarih derslerinde tarihsel romanlardan yararlanılamamasına rağmen, tarih eğitiminde gençlerin tarihe olan ilgi ve dikkatini artırmak adına okul dışında önemli bir eğitim ve öğretim aracı olarak faydalanılabileceği belirtilmiştir.

Şimşek (2006b) “bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri” adlı çalışmada tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen öğrenci ve öğretmen anketleri Kırşehir il merkezinde bulunan çeşitli türdeki liselerde toplam 87 öğrenciye ve 30 tarih öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonunda, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin tarihsel romana yönelik olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tarih öğretmenleri derslerde, öğrencilere tarihsel roman önerme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmiştir. Şimşek bu durumun nedenleri olarak öğretmenlerin Türkiye’deki tarihsel romana ait bilgilerinin yeterli olmamasından ve öğretim materyali olarak tarihsel romanlardan nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bilgilerinin eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarihsel romanların yararlarının yanı sıra taraflı bilgi sunması ve abartılı anlatımı ile gencin tarihsel gerçeğe olan inancını sarsması gibi zararlarının olabileceğini belirtmiştir.

Şimşek (2006c) “ilköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel hikâyeye yönelik tutumları, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, devam ettiği sınıf, ailenin geliri, anne ve baba eğitim düzeyi, kitap okuma, tarihsel film izleme ve tarihsel hikâye okuma durumuna) göre incelenmiştir. Araştırmaya 2002-2003 eğitim öğretim yılında, Kırşehir il merkezinde bir ilköğretim okulunda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkuş (2007) “tarih öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi” adlı çalışmada, tarih öğretiminde edebî ürünlerle desteklenen öğrenci merkezli öğretim ile düz anlatım yöntemine dayalı öğretmen merkezli öğretim sürecinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelemiştir. Atatürk Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ikinci sınıf lisans eğitimine devam eden öğrencilerle yürütülen çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Osmanlı Tarihi dersinin Osmanlı Devleti’nin Doğuşu ve Gelişimi ünitesine yönelik geliştirilen 30 sorudan oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada, edebî ürün destekli öğrenci merkezli öğretim yapılan deney grubunun Osmanlı Tarihi dersindeki başarı ortalamasının, düz anlatım yöntemine dayalı öğretmen merkezli öğretim yapılan kontrol grubunun başarı ortalamasına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2007) “ilköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi” adlı çalışmada sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırma sürecinde 6. sınıfta öğrenim gören 46 öğrenciye bir tarih ünitesi içeriği kapsamında resimlendirilmiş öykü tekniğini uygulamıştır. Çalışmada öğrencilerin öykü çözümlemelerini, görsel okumalarını ve görsel imgeler oluşturma izlenimlerini içeren veriler, nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz, doküman analizi ve içerik analizine göre incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin resimlerle sadece bilgi ve hatırlama düzeyinde değil, analiz ve sentez düzeyinde çalışabildikleri, resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve derse yönelik olumlu etkilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2008) ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek, öğrencilerin sürece yönelik görüşlerini ele almak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında İzmir ili Ödemiş ilçesinde bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 46 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veriler, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgularına göre, ilköğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanıldığı deney grubunun akademik başarısının ve bilgileri hatırlama düzeyinin, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencileri ünitenin öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, yapılan uygulamanın öğrenmeyi desteklediği, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı tespit edilmiştir.

Keskin (2008) “romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi” adlı çalışmada sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde tarihi romanların öğrenmeye olan etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında, 2007-2008 öğretim yılında Çorum ili İskilip ilçesinde belirlenen iki ilköğretim okulunda okuyan öğrencilere tarihi romana ilişkin öğrenci değerlendirme anketi uygulanmıştır. Uygulanan ankette tarihi romanların öğrencilerde uyandırdığı duygular, öğrencilerin tarihi romana bakış açıları ve sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde roman kullanımına yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda tarihi romanların öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdığı, empati becerisinin gelişmesine katkı sağladığı, ders kitaplarına göre tarihi bilgilerin öğrenilmesinde tercih edilen kaynaklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde bir eğitim aracı olarak tarihi romanlar kullanılması önerilmiştir.

Düzgün (2008) “tarih öğretiminde romanların yeri-Mehmed Niyazi’nin romanları” adlı çalışmada tarih edebiyat ilişkisi, tarihi romanların özellikleri ve tarihi romanların tarih öğretiminde kullanılması konuları üzerinde durmuştur. Araştırma kapsamında tarih öğretiminde kullanılabilecek tarihi romanlara örnek olarak Mehmed Niyazi’nin üç romanı incelenmiştir. Araştırmada tarih öğretiminde romanlardan faydalanılmasının öğrencileri etkin kıldığı, tarihi romanların etkili bir öğretim aracı olduğu, tarihsel bilincin, milli şuurun

oluşmasına katkı sağladığı ve Mehmet Niyazi'nin romanlarının da tarih öğretiminde faydalanılabilecek tarihsel romanlar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusoy (2009) “lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara örneği)” adlı çalışmada, öğrencilerin siyasi tarih konuları işlenirken sıkılma nedenleri, öğrencilerin tarih dersinde kullanılmasını istedikleri materyaller, öğrencilerin tarih dersinde en sevdiği ve en sevmediği konular hakkında görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki lise 1., 2. ve 3. öğrencileri, örneklemi ise 2007-2008 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan iki ayrı devlet okulunda öğrenim gören ankete cevap veren 660 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarih dersinin sıkıcılıktan, ezberden, tek düzelikten kurtarılmasını istedikleri, dersin işlenişinde materyal kullanımının gerekli olduğunu düşündükleri, derste kaynak olarak genelde ders kitabına bağımlı olduğu ve ayrıca ders kitabının dışında konuları pekiştirecek anılar, şiirler, romanlar gibi farklı kaynakları kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Top (2009) “ilköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi” adlı çalışmada 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin Ya İstiklâl, Ya Ölüm! ve Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar ünitelerinde edebî ürünlerle desteklenmiş öğretim ile mevcut programa dayalı yürütülen öğretim arasında öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini ve edebî ürünlerle desteklenmiş öğretim süreci ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel deseninin kullanıldığı araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada edebi ürünlerle desteklenmiş öğretimin uygulandığı deney grubu ile mevcut programa dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun sontest başarı puan ortalamaları, sontutum puan ortalamaları ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, edebî ürünlerle desteklenmiş öğretimin öğrencilerin derse karşı olan ilgisini artırdığı, dersten zevk almalarını sağladığı, temel beceri ve değerlerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şimşek (2009) “sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler” adlı çalışmada, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde edebiyatın önemi, tarihsel edebi ürünlerin neler olduğu, sosyal bilgiler dersinin öğretim programında edebi ürünlerden yararlanma durumu, edebi ürünleri kullanmanın sınırlılıkları, edebi ürünlerin nasıl kullanılacağı ile ilgili açıklamalara yer vermiştir.

Yılmaz (2010) “tarih öğretmenlerinin Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve önerileri (Ankara ili ortaöğretim kurumlarında)” adlı çalışmada 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinde ortaöğretimde görev yapan tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih ders kitabında yer alan Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi ünitelerinin işlenişi ve her iki alanın eğitimine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi konularının öğretiminde materyal kullanımının önemli olduğunu, 9. sınıf tarih ders kitaplarında görsellerin yeterli sayıda ve kaliteli olmadığı görüşünde olduğu ve alan eğitiminde görsel malzemelerin gerekliliğini vurguladığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak da Eskiçağ Tarihi ve Eski Türk Tarihi öğretiminde görsel malzemeleri içeren yardımcı ders kitapların, özellikle de ilköğretime yönelik hareketli, oyun ile öğrenmeyi sağlayan kitapların hazırlanması gerektiği önerilmiştir.

Akbaba (2010) “İnkılâp Tarihi öğretiminde biyografiler” adlı çalışmada, biyografinin tarih öğretiminde işlevi, çağdaş biyografilerde aranan özellikler, İnkılâp Tarihi öğretiminde biyografi kullanmanın avantajları ve sınırlılıkları konularını ele almıştır.

Şimşek (2010) “tarih öğretiminde tarihsel hikâye ve roman” adlı çalışmada tarih derslerinin öğretiminde tarihsel hikâye ve roman kullanımının yararları, tarih öğretiminde tarihsel hikâye ve roman kullanımının öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri, tarih öğretiminde yararlanılacak tarihsel roman ve hikâyelerde bulunması gereken özellikler, ders ortamında tarihsel hikâye ve romandan nasıl yararlanılabileceği ile ilgili bilgilere yer vermiştir.

Er (2010) “sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin biyografi kullanımına ilişkin görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi kapsamında biyografi kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki üç farklı ilçede bulunan, sosyoekonomik açıdan üst, orta ve alt düzeyi örnekleyen üç ilköğretim okulundan 4-8. sınıflarda okuyan toplam 457 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmada ilköğretim Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında farklı meslek gruplarına ait kişilerin biyografisinin derste bulunmasına yönelik öğrencilerin istek ve önerilerinin olduğu, bu iki dersin öğretim programının biyografi kullanımı açısından öğrencilerin beklentilerini istenilen düzeyde karşılayamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çencen (2010) “11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri” adlı çalışmada 11. sınıf T.C.

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde edebi ürün kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla Ankara ilinde bulunan 8 merkez ilçede görevli 221 tarih öğretmene bir anket uygulanmıştır. Araştırmada, tarih öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde edebi ürün ürünleri kullanma konusunda olumlu görüşe sahip olmasına rağmen edebi ürünleri kullanma konusunda eksikliklerinin olduğu ve edebi ürünleri kullanma konusunda bir kılavuz kitaba ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çifçi (2011) “sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin işlenişinde bir materyal olarak kullanılan tarihi romanların, öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, çalışma grubunu Ankara ilinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında okuyan 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada deney grubuna tarihi romanların bir materyal olarak kullanıldığı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme, kontrol grubuna ise tarihi romanların kullanılmadığı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun toplam başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Taşıyürek (2011) “tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçler hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği)” adlı çalışmada tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçlerle ilgili görüşlerini araştırmıştır. Betimsel tarama modelinde tasarlanmış bu araştırmanın evrenini Erzurum’da görev yapan tarih öğretmenleri, örneklemi ise bu evrenden tesadüfi yöntemle seçilmiş 30 tarih öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede öğretmenlere, lisans ve hizmet içi eğitiminde, bilgisayar ve öğretim teknolojileri derslerini alıp almadıkları, derslerde kullanmaktan zevk aldıkları ve kendilerini yeterli hissettikleri araç-gereçlerin neler olduğu, tarih dersinde araç-gereç kullanmanın genel olarak sağladığı faydaları, derslerde daha fazla yer verdikleri ve daha uygun olan araç-gereçlerin neler olduğu, derslerde kullandıkları araç-gereçleri seçerken hangi kriterleri ön planda tuttukları, derslerde araç-gereçleri hangi amaçla kullandıkları, görev yaptıkları okulun araç-gereç bakımından yeterli olup olmadığı, derslerde araç-gereç kullandıklarında karşılaştıkları sıkıntıların neler olduğu, tarih dersleri için kendileri ya da öğrencileriyle birlikte araç-gereç hazırlama durumlarıyla ilgili görüşleri ve okullarında bulunmasını istedikleri araç-gereçlerin neler olduğuna yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmada, tarih öğretmenlerinin derslerinde araç-gereç kullanmak istedikleri fakat

müfredatın çok yoğun olmasından dolayı derslerinde araç-gereç kullanımına fazla yer veremedikleri, araç gereç kullanmalarının derslere katkı sağladığına inandıkları, materyal kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim semineri almak istedikleri, derslerde görsel araç gereçleri kullanmaktan daha çok hoşlandıkları, yeni tarih ders kitaplarını genel anlamda olumlu buldukları ve okullarda araç-gereçlerin yeterli olmadığını bir sorun olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada tarih öğretmenlerinin müfredatlarının çok yoğun olması nedeniyle derslerde istedikleri gibi araç-gereçlere yer veremedikleri görüşlerine bağlı olarak müfredat da bulunan konuların azaltılması, öğretmenlerin derslerde daha rahat araç-gereç kullanmalarına imkân sağlanması önerisi getirilmiştir.

Aktaş (2011) “ABD’de ticari amaçlarla yayımlanan savaşlarla ilgili çocuk hikâyeleri” adlı çalışmada, ABD’de ticari amaçlarla yayımlanmış savaşlarla ilgili çocuk hikâyelerinin çocuklar üzerinde bırakabileceği etkileri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmada hikâye kitaplarının, savaş ve barışı çocuklara anlatış biçimi ele alınarak, “hikâyeler öğrencilerin savaş ve barış algısını nasıl etkileyebilmektedir?”, “savaşın kötü yüzünü ve barışın değerini öğrencilere yeterince gösterebilmekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Doküman analizi yöntemi ile incelenen hikâye kitaplarının genel olarak dil ve resimleme bakımından oldukça başarılı olduğu, ders kitaplarının aksine yaşanan savaşlarda insanların yaşadıkları acıları ortaya koyduğu, resimlerle anlatılan savaş hikâyeleri çocuklara savaşın kötü yanını barışın ise değerini hissettirdiği, kitaplarda savaşların yalnızca insanlara değil şehirlere, hayvanlara hatta kitaplara verdiği zararların anlatıldığı, savaşların çok yönlü zararlarının gösterildiği, barışın, hoşgörünün ve insanların birbirlerine karşı önyargıyı yıkması gerektiği mesajını çocuklara ilettiği, ülkelerin sahip olduğu kültürel öğeleri yansıttığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna bağlı olarak ABD’de yayımlanmış bu hikâyelerden diğer alan uzmanlarının da görüşünün alınarak propaganda amacı gütmeyen, pedagojik açıdan uygun olanların Türkçeye çevrilmesinin faydalı olacağı ve dünyanın çeşitli yerlerinde olan savaşların acı yüzünü anlatan, barışın değerini çocuklara aktaran hikâye kitaplarının Türkiye’de yazılmasının önemli olduğu, bu anlamda çalışmada incelenen hikâye kitaplarının yazılacak olan kitaplar için de örnek olabileceği ifade edilmiştir.

Altunay (2011) “Şu Çılgın Türkler Romanının Kurtuluş Savaşı bilgisini öğrenmeye etkisi” adlı çalışmada Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin temel konularından biri olan Kurtuluş Savaşı bilgisinin öğrenilmesinde Turgut Özakman tarafından yazılan Şu Çılgın Türkler romanının akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada zayıf deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Amasya Üniversitesi Eğitim

Fakültesi öğrencileri, örneklemini 2009-2010 öğretim yılında, ortak ve zorunlu ders olarak okutulan ve içeriği aynı olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersini aynı öğretim elemanından alan sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik ve okul öncesi öğretmenliği programlarının 1. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Deney grubunda 140, kontrol grubunda 110 kişi olmak üzere toplam 250 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Araştırma sırasında, deney ve kontrol gruplarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin Kurtuluş Savaşı konusu öğretmen merkezli, soru-cevap, tartışma gibi yöntemlerle işlenmiştir. Deneysel süreçte deney gurubu öğrencileri romanı ders dışı zamanlarda okumuş, dersin işlenişinde öğrencilerin roman ile ilgili görsel materyallerle desteklenen sunumlar yapmaları sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 35 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testi kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken Kurtuluş Savaşı ile ilgili hem derste işlenen hem de romanda olan ayrıntılar dikkate alınmış, bununla beraber konunun hedeflenen kazanımlarına yönelik genel sorulara da yer verilmiştir. Elde edilen bulgular sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasında Kurtuluş Savaşı bilgisine yönelik deney grubu lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada tarih öğretiminde eğitimsel değeri olan tarihi romanlardan yararlanılmasının yararlı etkisi olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Pata (2011) “ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri” adlı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmek için herhangi bir faaliyet yürütüp yürütmediklerini, eğer yürütüyorlarsa bu faaliyetlerin neler olduğunu, herhangi bir faaliyet yürütmüyorlar ise bunun nedenlerini ve öğrencilerin tarihle ilgili bir faaliyet yürütmeleri için nelerin yapılabileceğini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2010 yılında Trabzon ilinde üç farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 236 öğrenciye içinde açık uçlu sorularında bulunduğu bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarihe ilgilerinin orta seviyede olduğu ve çoğunun kendi başlarına tarih öğrenmek için çok fazla zaman ayırmadıkları ve çaba sarf etmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik başlıca etkinliklerinin tarihi film, belgesel ve dizi izlemek, tarihi roman okumak ve tarihi mekânları ziyaret etmek olduğu görülmüştür. Öğrenciler boş zamanlarında öğrendiklerinin okulda öğrendiklerine göre daha kalıcı olduğunu düşünmekle birlikte okulda öğrendikleri bilgileri daha yüksek oranda güvenilir bulduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler güvenilir bilgi edinebilme hususunda yazılı kaynak ve materyalleri ön planda tuttıkları, öğrencilerin büyük bir kısmının tarihi romanlardan keyif aldıkları ve bu romanlardan elde ettikleri

bilgilerin oldukça kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin tarihi romanlardaki bilgilerin güvenilirliğine yönelik kanaatlerinin çok yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencileri motive etmek için yeni materyallerin ve kaynakların geliştirilmesi, öğrencilerin ders dışında kullanabilecekleri materyal ve kaynakların ulaşılabilirliği artırılması, bunların öğrencilere tanıtılması, öğrencilerin bunları kullanmak üzere yönlendirilmesi, öğrencilere ders dışında bu malzemelerden faydalanırken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda yardımcı olunması gerektiği önerilmiştir. Araştırmada öğrencileri derste daha aktif konuma getirecek etkinliklerin ve materyallerin kullanılmasıyla, dersin sıkıcı ve monoton olmasının önüne geçilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Artan (2012) “millî mücadele döneminin işlenişinde Ateşten Gömlek romanının kullanılması” adlı çalışmada İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde millî mücadele konusunun işlenişinde Ateşten Gömlek romanının kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini araştırmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bu araştırmaya Trabzon’da bir lisenin 11. sınıfında öğrenim gören toplam 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilere Halide Edip Adıvar’ın Ateşten Gömlek adlı romanı okutulmuş, daha sonra öğrencilerin kitap hakkındaki düşünceleri ile kitabın İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ilgili konusunun öğrenilmesine katkısı olup olmadığına ilişkin bir anket formu uygulanmıştır. Araştırmada, Ateşten Gömlek romanının öğrencilerin konu ile ilgili tarihî olayları zihinlerinde canlandırmalarına, konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olduğu, kelime hazinesini geliştirdiği ve konuyu daha kalıcı bir şekilde öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2012) “tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihi romanların tarih öğretimine katkısı” adlı çalışmada tarihi romanların içerdiği tarihi bilgilerle okuyucuya fayda sağlama, gençlere tarihi sevdirmeye, yaşanan zaman ile geçmiş zaman arasında bir kıyaslama yapma gibi konularda tarih öğretimine katkısının olduğu, tarih derslerinde tamamlayıcı bir unsur olarak tarihi romanlardan yararlanılabileceği, Türkiye’de çocuklar için yazılmış tarihi romanların çok az olduğu ve bu nedenle çocuklara ve gençlere yönelik kendi tarihleri ile ilgili romanların sayısının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Keçe (2013) “sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi” adlı çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlığı durumlarını ve farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine olan etkisini araştırmıştır.

Çalışmada ayrıca öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve deneysel sürece katılan öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birarada kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel aşamasında 7. sınıf sosyal bilgiler dersi, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde deney1 grubu öğrencilerine tarihi romanları bireysel okuma tekniği, deney2 grubu öğrencilerine tarihi romanları bilgisayar destekli okuma tekniği ve deney3 grubu öğrencilerine tarihi romanı grupla okuma tekniği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı ünite, öğretim programının gerektirdiği yaklaşım ile işlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve bilgi, beceri ve tutum bileşenlerinden oluşan tarih okuryazarlığı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel taraması sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olma noktasında seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın deneysel bulgularına göre tarih okuryazarlığının alt boyutlarından tarihsel dili anlama ve geçmiş ile günümüzü ilişkilendirme becerileri üzerinde tarihi romanı bireysel okuma tekniğinin, kronolojik düşünme, tarihsel empati ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma becerileri üzerinde tarihi romanı bilgisayar destekli okuma tekniğinin, tarihsel olaylar bilgisi, neden sonuç ilişkilerini kurma, anlatımsal ifade ve çelişkili ifadeleri ayırt etme becerileri üzerinde tarihi romanı grupla okuma tekniğinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın deney sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği nitel bulgularında öğrencilerin tarihi romanlarla ders işleme sürecine ilişkin olumlu görüş ve düşünceler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Kablan, Topan ve Erkan (2013) “sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması” adlı çalışmada sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla birbirinden bağımsız öğretim materyali kullanımının etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalardan elde edilen sonuçları değerlendirmiştir. Meta-analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada 57 adet deneysel araştırmaya yapılan meta-analiz hesaplaması sonucunda sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı açısından olumlu yönde etkili olduğu, bu etkililik düzeyinin öğretim kademeleri, ders türleri ve materyal türlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2014) “ilkokul 4. sınıf matematik dersi kesirler konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi” adlı çalışmada, matematik dersinde kesirler konusunun işlenişinde yardımcı kitap kullanılmasının

akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modele göre yürütülen araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Van ilinin merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 62 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yardımcı kitap kullanılarak ders işlenen deney grubunun akademik başarısı ve kalıcılık testi sonucunun sadece ders kitabıyla öğretim yapılan kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Avaroğulları, Coşkun ve Yıldırım (2014) “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde kullanılabilecek edebi eserlerin analizi” adlı araştırmada T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimini destekleyebilecek edebî türdeki çocuk kitaplarının tarihsel içeriklerini analiz ederek, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılabilecek çocuk edebiyatı eserlerini seçme kriterlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada 8. sınıf öğrencilerine uygun 55 çocuk kitabından, yansız seçilen 10 kitap araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 kriterden oluşan bir kontrol listesi ile analiz edilmiştir. Araştırmada doküman analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre incelenen kitapların kitabın yazarının uzmanlığı ve yararlanılan kaynakların güvenilirliği kriterinde yetersiz puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Bununla beraber kitapların tümünün, geliştirilen kriterlere göre % 50'nin üzerinde tatmin edici düzeyde olduğu, değerler eğitimi açısından yararlı olduğu, kitapların öğrencileri okumaya teşvik ettiği, öğrencilerin tarih bilgilerini ve tarihsel düşüncelerini destekleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2014) ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın uygulaması 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ve Yozgat ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarından tesadüfî yöntemle seçilen 10. sınıfta öğrenim gören 198 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 102, kontrol grubunda 96 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın uygulaması ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi müfredatında yer alan XVIII. Yüzyılda Değişim ve Diplomasi Ünitesinin III. Ahmet Dönemi başlıklı bölümün Lale Devri konuları kapsamında toplam 20 ders saati sürmüştür. Araştırmada, deney grubunda ilgili konular tarihsel dokümanlar, görsel materyaller kullanılarak öğrenci merkezli yaklaşımla işlenirken, kontrol grubunda konular deney grubunda gösterilen materyallerle birlikte düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, taşrada yapılan uygulamalarda akademik başarı deney grubu lehine gerçekleşmesine rağmen merkezdeki okullarda böyle bir farklılık bulunmamıştır. Kontrol

gruplarında, akademik başarı durumu merkez okulları lehine gerçekleşmiştir. Taşradaki deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları benzerlik göstermesine rağmen, merkezde bu durum deney grubu lehine gerçekleşmiştir.

Turan ve Hali (2015) araç gereçlere dayalı tarih öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmak amacıyla Ankara’da görev yapmakta olan 240 öğretmene (lise tarih öğretmenleri ile ilköğretim okullarında görev yapan tarih lisanslı sosyal bilgiler öğretmenleri) bir anket çalışması uygulamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretimde araç gereç kullanımı konusunu önemli gördükleri, araç gereç kullanımının tarih dersini daha kalıcı kılacağı yönünde görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre MEB’in, araç gereç bakımından okulları ve öğretmenleri desteklemesi ve öğretmenlere ders araç gereçlerini etkin kullanma konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenlemesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Aşıcı, İnce ve Akyol (2015) tarafından yapılan bir araştırmada araştırmacılar tarafından ilgi kitapları şeklinde adlandırılan bilgilendirici türdeki ticari kitapların (trade books) ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinin işlenişinde kullanılmasının, öğrencilerin ders başarısına ve okuryazarlık becerilerine etkisi ve öğrencilerin bilgilendirici kitaplara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. İstanbul ilinde yapılan araştırmaya 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bilgilendirici kitapların, ders başarısına olan etkisinin incelenmesinde 23 öğrenci, okuma becerilerine olan etkisinin incelenmesinde ise 26 öğrencinin verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Uygulamada ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersine ait Gezegelimiz Dünya ünitesinin işleme sürecinde bilgilendirici kitaptan yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre bilgilendirici kitapların, öğrencilerin alan bilgisini ve okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici kitabı okuduktan sonra işlenen konularla ilgili daha detaylı ifadeler kullandıkları ve ifadelerin sayısının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumun bilgilendirici kitapların, ders kitaplarına göre daha derin bilgiler içermesinden kaynaklanabileceği belirtmiştir. Araştırmada ayrıca bilgilendirici kitaplara ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri, öğrencilerin genelinin bilgilendirici kitapları okumaktan hoşlandıkları, bu kitapları diğer derslerde de kullanmak istedikleri tespit edilmiştir.

İlhan (2016) sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımının öğrencilerin ders başarılarına, tutumlarına, tarih algılarına ve çizgi romana bakış açısına olan etkilerini

karma yöntem yaklaşımı ile tasarlanan bir araştırmada incelemiştir. Araştırmanın uygulaması, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, İstanbul'da yer alan bir ortaokulda ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde Türk Tarihinde Yolculuk ünitesindeki İstanbul'un Fethi konusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öntest, son test ve izleme testleri ile öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumları ölçülmüş, bunların yanı sıra görüşme, gözlem ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden toplanan bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanın kullanımının öğrencilerin derse yönelik başarısında, tutumunda, tarih algısında ve çizgi romana yönelik bakış açısında olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Guzzetti, Kowalinski ve McGowan (1992) sosyal bilgiler dersinde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının kavram kazanımı, okuma ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 6. sınıfta öğrenim gören 41 öğrenci katılmıştır. 5 hafta boyunca 12,5 saat süren ünitenin işlenişinde ders kitabını desteklemek için ticari kitaplardan yararlanılmıştır. Dersin işlenişinde soru cevap, tartışma gibi yöntemler kullanılmıştır. Kavram kazanımını ölçmek için çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kavram kazanımı testi, okuma ve derse yönelik tutumları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmesine de öğrencilerin ticari kitapları okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu, kitaplardan ek kavramlar öğrendiği tespit edilmiştir.

Smith, Monson ve Dopson (1992) 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihi romanların kullanımının içerik öğrenimi üzerindeki etkisini belirlemek için bir eğitim öğretim yılını kapsayan bir araştırma yapmıştır. Deneysel modele göre yürütülen bu araştırmaya 145 öğrenci katılmıştır. Yapılan bu çalışmada kontrol ve deney grupları oluşturulmuş sürecin başında ve sonunda her iki gruba ABD tarihinin dönemlerini kapsayan soruların yer aldığı bir test uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna ABD tarihine ilişkin üç tarihi roman, kontrol grubuna ise ders kitapları okutulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre ABD tarihine ilişkin bilgilerinin daha fazla olduğu ve daha çok tarihi ayrıntıyı bildikleri tespit edilmiştir. Araştırmada tarih öğretiminde tarihi

romanların araç olarak kullanıldığında başarıya katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Richgels, Tomlinson ve Tunnell (1993) yaptıkları bir çalışmada ABD’de 5. sınıf tarih ders kitapları ile ticari tarih kitaplarının benzer konuların yer aldığı paragrafları inceleyerek bu iki tür kitabın metin yapılarını analiz etmiş ve bu kitapların anlaşılabilirliğini karşılaştırmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında dört adet 5. sınıf tarih ders kitabı ile ikisi anlatı türünde ve biri bilgilendirici türde üç ticari tarih kitabı incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ders kitaplarında okunabilirlik açısından problemlerin olduğu, cümlelerin sıralanışında düşüncelerin bütünlüğünün olmamasının bağlantı kurmayı ve anlaşılabilirliği azalttığı tespit edilmiştir. Ticari tarih kitaplarının, ders kitaplarına göre daha uzun ve kompleks cümleler içermesine ve daha derin ayrıntılı içeriğe sahip olmasına rağmen ders kitaplarına göre okunabilirliğinin, anlaşılabilirliğinin yüksek olduğu, ticari kitapların hem metin yapısı açısından daha mantıklı, hem de biçimsel olarak daha iyi yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma bağlı olarak ticari kitapların ders kitaplarına göre çocukların konuya odaklanmalarını sağladığı ve bu kitapların çocuklar için daha kolay kavranabilir olduğu belirtilmiştir.

Tomlinson, Tunnell ve Richgels (1993) Kendimizin Hikâyesi: Çocuk Edebiyatı Aracılığıyla Tarih Öğretmek adlı kitabın “Ders Kitapları ve Ticari Kitaplarda Tarihin İçeriği ve Yazımı” adlı bölümünde tarih ders kitapları ile kurgu ve kurgu dışı ticari tarih kitaplarının içeriğini ve yazımını karşılaştırmıştır. Ticari kitaplar ile tarih ders kitapları *içerik* açısından karşılaştırıldığında; ticari kitapların dünya liderlerinden, ünlü insanlardan ve büyük olaylardan ziyade sıradan insanlara ve büyük tarihi olayların sıradan insanlar üzerindeki etkilerine daha fazla vurgu yaptığı, ele alınan konulara daha derin bakabildiği, öğrencileri etkileyerek onların okuma motivasyonunu sağladığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında tartışmalı konuların tek perspektifle ele alınmasına ve atlanmasına rağmen ticari kitaplarda tartışmalı konularda farklı perspektiflere, popüler olmayan bakış açılarına yer verildiği, empatiyi geliştirmeye yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Ticari kitaplar tarih ders kitapları ile *yazım* açısından karşılaştırıldığında belli başlı yazım farklılıkları olarak; açıklayıcı metinlerin yanı sıra hikâyeci metinlerin olması, daha zengin kelime dağarcığına sahip olması, daha güçlü betimlemelerle paragrafların daha açık anlaşılabilir olması, paragraflardaki düşünceler arasında bağlantıların iyi kurulması, yazımda okuyucu için uzak, soğuk, mesafeli bir anlatım yerine daha canlı ve yakın bir anlatımın olması, hem ele aldığı konularla hem de bunun anlatımı yönünden okuyucuyu kitaba daha çok dâhil etmesi,

daha hatırlanabilir olması gibi özellikler belirtilmiştir. Araştırmacılar ticari kitapların, ders kitaplarına göre öğrencileri daha çok dikkate alan, öğrenciler açısından daha ilgi çekici, iyi düzenlenmiş ve daha tutarlı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle bu çalışmada ticari tarih kitaplarının öğrenciler için tarih ders kitaplarından daha cezbedici ve eğitici olduğu, öğretmenlerin ders kitaplarının yanında tarih derslerine bu kitapları dâhil etmeleri konusunda cesaretlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

McKinney ve Jones (1993) yaptıkları bir araştırmada ticari kitap ve ders kitabı kullanımının, 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler başarı ve tutumlarına olan etkilerini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Bu çalışmaya toplam 57 öğrenci katılmış ve bu öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Çalışmada sosyal bilgiler dersi kapsamında Amerikan Devrimi konusunun öğretiminde bir gruba ticari kitap, ikinci bir gruba ders kitabı, üçüncü gruba da hem ders kitabı hem de ticari kitap okutulmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilere ön-sontest başarı ve tutum testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ticari kitapların öğrencilerin başarı ve tutum puanlarına olumlu etki ettiği saptanmıştır. Ticari kitapların daha fazla içeriğe sahip olduğundan, bu kitapları okuyan öğrencilerin, ders kitabı okuyan öğrencilere göre daha fazla ek bilgileri öğrendiği tespit edilmiştir. Çocuklara yönelik ticari kitapların ders kitabını etkin bir şekilde tamamlamak için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Jones, Coombs ve McKinney (1994) yaptıkları deneysel bir araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ticari çocuk kitaplarının öğrencilerin başarı ve tutumlarına olan etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada 45 altıncı sınıf öğrencisi iki sınıfa ayrılarak, bu sınıflardan biri kontrol grubu (ders kitabı), diğeri deney grubunu (çocuk edebiyatı grubu) olarak belirlenmiştir. 12 günlük bir süre içinde kontrol grubunda ders kitabı, deney grubunda ise ticari kitaplar kullanılarak dersler işlenmiştir. Araştırmada ticari çocuk kitaplarının kullanıldığı deney grubunun başarı ve tutum test puanları ders kitabının kullanıldığı kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Araştırmada deney grubunun kontrol grubuna oranla daha fazla bilgi öğrendiği, deney grubu öğrencilerinin daha fazla bilgiyi hatırlayabildiği ve öğrenmeye yönelik ilgi ve isteğin daha çok arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada deney grubuna uygulanan ankette öğrenciler ticari kitap kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda sosyal bilgiler programına ticari kitapların dâhil edilmesinin yararlı olacağı önerilmiştir.

VanSledright'in (1995) ABD tarihinin öğretiminde birden fazla metin kaynağının okutulmasının 5. sınıf öğrencilerinin öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmada derste tarih konuları işlenirken ders kitabının yanında ticari kitaplardan yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler 3-5 kişiden oluşan küçük gruplarda çalışarak çok sayıda tarihi metin kaynağını aktif olarak kullanılmışlardır. Araştırmanın verileri sınıf gözlem notları ve ortalama başarıya sahip 6 öğrenci ile yapılan ünite konularına ilişkin derinlemesine görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ticari kitapları ilginç ve bilgilendirici buldukları, onları okumaktan hoşlandıkları, ticari kitapların öğrencilerin tarih okuma motivasyonlarını artırdığı ve öğrencilerin tarih öğrenirken araştırma projeleri için de bu kitapları tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Tindall (1996) ders kitabına bağlı öğretim ile edebiyat temelli öğretimin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmada 6 haftalık uygulama sürecinde İkinci Dünya Savaşı ünitesi, deney grubuna edebiyat temelli öğretim kapsamında ticari kitaplarla, kontrol grubuna ise ders kitabı ile işlenmiştir. Deneysel süreçte öntest-sontest tutum testi, başarı testi ve uygulama sonrası kalıcılık testi uygulanmıştır. Çalışma toplam 37 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulamadan önce her iki grubun başarı testinde ve derse yönelik tutumunda anlamlı bir farklılık bulunmazken uygulamadan sonra öğrencilerin sosyal bilgiler konusundaki tutumları ve başarı testinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda edebiyat temelli öğretimin sosyal bilgiler öğretim programına dâhil edilmesi önerilmiştir.

Edgington (1998) çocuk edebiyatının/ticari kitapların sosyal bilgiler öğretiminde kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi üzerine yirmi yıllık dönemde yapılan araştırmaları incelemiştir. Bu çalışmada konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, çocuk edebiyatının/ticari kitapların öğretimde kullanımının etkilerine yönelik farklı bulguların ortaya çıktığı, bu nedenle bu kitapların öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkilelerini görebilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ayrıca konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, çocuk edebiyatının/ticari kitapların derse insan unsuru getirdiği, döneme ait duygu ve anlayışı daha iyi geliştirdiği, empatiyi geliştirme konusunda yarar sağladığı, yazarların bu kitaplarda özgün ayrıntıları anlatı yoluyla verdiği konusunda ortak sonuçların olduğu tespit edilmiştir.

McGrain (2002) ticari kitapların sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin üst düzey soruları cevaplandırma becerileri üzerinde etkisini araştırmıştır. Bu araştırma

sosyal bilgiler dersinde tarih konularının işlenişi sürecinde 3., 4. ve 5. sınıflarda okuyan 23 öğrenciden oluşan bir deney grubu üzerinde yürütülmüştür. Uygulama sürecinde ilk olarak Amerikan Yerlileri ile ilgili ünite ders kitabı kullanılarak 3 haftalık bir sürede işlenmiş ve ünitenin bitiminde işlenen konular ile ilgili üst düzey 5 sorudan oluşan bir yazılı sınav yapılmıştır. Bu sınavdan sonra Amerikan Devrimi hakkındaki ünite yalnızca ticari kitapları kullanarak 3 haftalık bir sürede işlenmiştir. Ünitenin sonunda öğrencilere bir kez daha, bu kez Amerikan Devrimi hakkında üst düzey 5 sorudan oluşan bir yazılı sınav uygulanmıştır. İki ünitenin sonunda uygulanan sınavlarda öğrencilerin aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Ticari kitapların kullanıldığı ünitenin sonunda uygulanan sınavın puanları, ders kitabı ile işlenen ünitenin sonunda uygulanan sınavın puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu öğrencilerin ticari kitaplarla işlenen üniteyi daha fazla kavradıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca her iki ünitenin işlenişi sırasında öğrencilerin davranışlarının çok farklı olduğu gözlenmiştir. Ticari kitaplar ile işlenen ünite öğrencilerin kitaplarda yer alan farklı bilgileri paylaşma konusunda çok istekli oldukları bu kitapları okuma konusunda daha iyi odaklandıkları görülmüştür. Ders kitabı ile işlenen ünite ise öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu, ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekmediği, sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin sorulara cevap verme düzeyinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Moss ve Hendershot (2002) iki yıl süren yaptıkları bir çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin kurgu dışı kitap seçimlerinde etkili olan faktörleri araştırmıştır. Öğrencilerin kitap seçimlerinde; merak etme, görsellik, belli yazarların kitapları olması, metinlerarasılık, kitap ödülleri ve türü, kişisel hayatlarıyla bağlantıların olması, diğer okuyucular gibi faktörlerin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerde görsel açıdan çekiciliğe sahip yüksek kaliteli kurgu dışı kitapların kullanılmasının, onları okumaya motive edebileceği, içerikle ilgili konularda öğrencilerin ilgisini artırabileceği, öğrencilerin zevk alarak daha fazla bilgi öğrenme fırsatı sunabileceği belirtilmiştir.

Roser ve Keehn (2002) yaptıkları bir araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde insan hakları, cesaret, ahlak ve fedakârlık gibi evrensel temaların işlenişinde çeşitli metin türlerini içeren bir öğretimin sonuçlarını incelemişlerdir. Bu amaçla dersin işlenişinde uygulama sürecinde biyografi, tarihi kurgu ve bilgilendirici ticari kitaplarından yararlanmışlardır. Araştırmada uygulama öncesine göre uygulama sonrasında çocukların konuyla ilgili bilgilerin arttığı, konu ile ilgili yanlış anlamaların yarıya indiği, bazı

çocukların konuyla ilgili okumaya devam etme konusunda daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vacca ve Vacca (2005) “İçerik Alanı Okuma: Okuryazarlık ve Müfredat Üzerinde Öğrenme” adlı kitabın “Ticari Kitaplarla Öğrenme” adlı bölümde öğretimde ders kitaplarının kullanımı ile ilgili sorunlar, ticari kitapların kullanılma gerekçeleri, öğretimde kullanılabilecek ticari kitaplar türleri ve bu kitapların sınıfta nasıl kullanılabileceğine ilişkin konuları ele almıştır. Araştırmacılar bu çalışmada öğretimde ders kitabı terk edilmeden içeriği zenginleştirmede, müfredatı desteklemede ticari kitapların yardımcı bir materyal olarak kullanımına yönelik detaylı açıklamalara yer vermiştir.

Tucker (2013) ortaokul 8. sınıf sosyal bilgiler kapsamında tarih konularının öğretiminde işbirliğine dayalı gruplarda literatür temelli öğretim uygulamalarının ders başarısı ve tutumuna olan etkisini yarı deneysel bir çalışma ile araştırmıştır. Araştırma ABD’de kırsal bir okul bölgesinde öğrenim gören 28’i deney grubunda, 48’i kontrol grubunda olmak üzere toplam 76 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunda 3 hafta süresince İç Savaş Ünitesi işlenirken işbirliğine dayalı küçük gruplarda ders kitabını tamamlamak için ticari kitaplar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise sadece ders kitabına dayalı geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulamadan önce ve sonra her iki gruba başarı ve tutum testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu ile kontrol grubunun ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını görülmüştür. Tutum ölçeğinde ise test edilen dokuz boyutun ikisini oluşturan derse karşı tutum ve dersin yararlılığına ilişkin öğrenci algısında deney grubunda uygulama öncesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin diğer boyutlarında ise anlamlı bir farklılık çıkmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada sınıf gözlemlerine dayalı olarak uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse daha aktif katıldığı ve dersten daha fazla keyif aldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda benzer araştırmalardan farklı olarak öğrenci başarılarında anlamlı bir farklılık çıkmamasında sonuçları etkileyebilecek unsurlar olarak şunları belirtilmiştir: (1) Uygulama süresinin diğer araştırmalara göre kısa olması (üç hafta sürmesi), (2) Öğrencilerin ticari kitaplardan daha derinlemesine içerik bilgisi ile karşılaşmasına rağmen başarının değerlendirilmesinde üst düzey bir test yerine bilgi düzeyinde bir test uygulanması (3) Uygulamanın okulun son üç haftası öğrencilerin dikkatlerinin azaldığı bir zaman diliminde yapılması.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, deneysel işlemin uygulama aşamaları, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Tarih öğretiminde bir materyal olarak kurgu dışı ticari kitapların kullanılmasının öğrencilerin tarih dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve görüşlerine etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı *Karma Yöntem (Mixed Method)* kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma verilerinin birleştirilmesi ya da bütünleştirilmesini gerektiren bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017, s. 14). Farklı iki paradigma üzerine kurulu nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının kendine özgü güçlü ve zayıf yanları vardır. Nicel araştırmalarda olay ve olguların nicel özelliklerinin açıklanması, nitel araştırmalarda ise bu olay ve olguların kendi doğası içinde derinlemesine betimlenmesi, yorumlanması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Karma yöntemde, nicel ve nitel araştırma yöntemiyle toplanan verilerin birleştirilmesi, her iki yaklaşımın sınırlılıklarını ve zayıflıklarını azaltması, araştırmaya güç katması bakımından avantajlıdır (Balcı, 2016, s. 46; Creswell, 2017, s. 218). Ancak daha fazla zaman gerektirmesi, farklı yaklaşımları karmalayabilmenin zor olması, çatışan bulguların yorumlanması gibi sorunlar karma yöntem araştırmalarının belli başlı zayıf yönleridir (Balcı, 2016, s. 47). Alanyazın incelendiğinde karma yönteme ilişkin farklı tipolojilerin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden *açımlayıcı sıralı desen* kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desende öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir. Daha sonra nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerden yararlanılır

(Creswell, 2017, s. 224). Söz konusu bu desende nicel ve nitel çözümlemelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanır. Bu araştırmada ilk olarak nicel boyut kapsamında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tarih dersine yönelik akademik başarılarının, tutumlarının belirlenmesi ve ardından nitel boyut kapsamında tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının etkilerine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin gerekli açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.1.1. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutunda başarı değişkenini incelemek üzere öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desende temel amaç, araştırma konusu olan değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkilerini ortaya koymak, bir başka deyişle bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini araştırmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 203; Karasar, 2006). Yarı deneysel desende amaç gerçek deneysel desenle aynı olmakla birlikte aralarındaki temel farklılık, yarı deneysel desende, deney ve kontrol gruplarının rastgele değil belli ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2009; Karasar, 2006). Bu araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce denek gruplarını oluşturmada ilk olarak olarak iki denek grubuna kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Uygulanan kişisel bilgi formlarının (EK 5) değerlendirilmesi sonucu grupların belli değişkenler açısından birbirine benzer yapıda olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, denek gruplarını oluşturmada ikinci olarak araştırmaya katılan sınıfların araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan akademik başarı öntest ölçümlerinin birbirine denk olmasına dikkat edilmiştir. Başarı öntestinin analizi sonucu her iki sınıfın birbirine denk olduğu tespit edilmiş (Tablo 19), bu sınıflardan biri deney (9/B sınıfı) diğeri kontrol (9/D sınıfı) grubu olmak üzere seçkisiz (yansız) olarak atanmıştır. Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmemiştir. Deneysel işlem sonrası aynı ölçme aracı (akademik başarı öntesti ve tutum ölçeği) uygulanarak grupların bağımlı değişkene ait ölçümleri elde edilerek deneysel işlemin etkisi karşılaştırılmıştır.

Araştırmada deneysel işlemin başarı değişkeni üzerindeki etkisini incelemek üzere kullanılan *öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desenin* simgesel görünümü aşağıda Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9

Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	M	O1	X	O3
K (Kontrol)	M	O2		O4

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Tablo 9’da D deney grubunu, K kontrol grubunu, M deneklerin gruplara eşleştirilmiş atandığını, O1 ve O3, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, O2 ve O4, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Araştırmada tarih öğretiminde bir materyal olarak ticari kitapların kullanımının tutum değişkeni üzerine etkilerine belirlemek için sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende öntestin denekler üzerindeki uyarıcı olası etkisi nedeniyle dış geçerliğin bir miktar düşebileceği belirtilmektedir. Bir tutum ölçeğinin öntest olarak verildiği durumda denekler ölçekte geçen bir ifadeye veya konuya duyarlı hale gelebilir. Bu durumun özellikle deney grubundaki deneklerin işleminden farklı etkilenmeleri, öntest ve deneysel işlem etkileşiminin sontesti etkilemesi ihtimaline (Büyüköztürk vd., 2017, s. 213) karşı sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait öntest yapılmazken, deneysel işlem sonrası grupların ölçümleri karşılaştırılır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 217) Araştırmada kullanılan sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desenin simgesel görünümü aşağıda Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup		İşlem	Sontest
D (Deney)	M	X	O1
K (Kontrol)	M		O2

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Tablo 10’da D deney grubunu, K kontrol grubunu, M deneklerin gruplara eşleştirilmiş atandığını, O1 deney grubunun sontest ölçümlerini, O2 kontrol grubunun sontest ölçümlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Yarı deneysel desende tasarlanan bu araştırmanın, bağımlı değişkenleri akademik başarı, tarih dersine yönelik tutum puanları ve öğrenci görüşleridir. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen deneysel işlem ise tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanılmasıdır. Araştırma MEB'e bağlı Ankara il merkezinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okulun 9/B şubesi deney grubu, 9/D şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin işlenişinde deney grubunda materyal olarak ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitaplar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise ünite sadece ders kitabı kullanılarak programın öngördüğü şekilde işlenmiştir. Her iki grupta da tarih ders kitabı olarak MEB tarafından dağıtılan kitaplar kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler, tarih dersine yönelik akademik başarı testinin (öntest-sontest) ve tutum ölçeğinin (sontest) uygulaması ile elde edilmiştir. Tablo 11'de araştırmanın amaçları doğrultusunda deneysel desende izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.

Tablo 11

Araştırmanın Deneysel Deseni ve İzlenen Süreç

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Süresince	Uygulama Süreci Sonunda
Deney Grubu	Kişisel bilgi formu Başarı testi (öntest)	Dersin işlenişinde materyal olarak ders kitabı ile birlikte kurgu dışı ticari kitapların kullanılması	Başarı testi (sontest) Tutum ölçeği (sontest) Görüşme formu
Kontrol Grubu	Kişisel bilgi formu Başarı testi (öntest)	Dersin işlenişinde materyal olarak sadece ders kitabının kullanılması	Başarı testi (sontest) Tutum ölçeği (sontest)

3.1.2. Nitel Boyut

Bu araştırmanın diğer bir boyutu nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 39).

Araştırmanın nitel boyutunda tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının etkilerine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri ortaya çıkartılması amaçlandığından deneysel işlemin sonrasında deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri belli bir konuda veri üretmek üzere katılımcılar arası iletişime odaklanan bir tekniktir (Balcı, 2016, s.171). Odak grup görüşmelerinde esas amaç katılımcıların tutumlarını, duygularını, inançlarını, deneyimlerini ve diğer metodlarla elde edilemeyecek olan tepkilerini ortaya çıkarmaktır (Kuş, 2002, s. 102). Odak grup görüşmelerinde, 6-8 kişiden oluşan bir gruba onların görüşlerini almak için sorular sorulmaktadır. Bu teknik gruptaki bireylerin etkileşimi nedeniyle bireysel görüşmelere göre araştırmanın problemi ile ilgili daha derin ve daha zengin veri elde etme fırsatını vermesi açısından önemlidir. Araştırmada odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, araştırmadan elde edilen veriler belirlenen temalara göre düzenlenmiş ve özetlenmiş bir biçimde okuyucuya sunulur. Daha sonra elde edilen bulgular açıklanır, yorumlanır ve neden sonuç ilişkilerine göre irdelenerek sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, karma yönteme bağlı olarak nicel ve nitel yöntem birlikte kullanıldığı için iki aşamada çalışma grubu seçimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutu için oluşturulan çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Ankara ilinde bulunan bir devlet okulunda okuyan 33'ü deney grubunda (9/B sınıfı) ve 32'si kontrol grubunda (9/D sınıfı) olmak üzere toplam 65 öğrenci oluşturmuştur (EK 6, EK 7). Araştırmanın *nicel boyutu* için çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 92). Uygun örnekleme yönteminde ise araştırmacı kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verileri toplamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017, s. 95). Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde çalışma grubuna ulaşma kolaylığı ve okul idaresinin uygulama için olumlu yaklaşım sergilemesi gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmanın uygulaması için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin (EK 8, EK 9) alındıktan sonra

deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinde uygulama okulunda öğrenci sayıları birbirine denk olan iki 9. sınıf şubesi belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla uygulama süreci öncesi bu iki şube öğrencilerine ilk olarak kişisel bilgi formu ve akademik başarı öntesti uygulanmıştır. Böylece deneysel işlem öncesinde grupların bazı değişkenler açısından benzer olmalarına özen gösterilmiştir. Çalışma grubuna uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilere aşağıda Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Annenizin mezuniyeti							
Grup	Okur Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü	Toplam
9 B	-	14	11	8	-	-	33
9 D	1	16	8	7	-	-	32
Toplam	1	30	19	15	-	-	65
Babanızın mezuniyeti							
Grup	Okur Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü	Toplam
9 B	-	9	11	11	1	1	33
9 D	-	13	10	9	-	-	32
Toplam	-	22	21	20	1	1	65
Annenizin mesleği							Toplam
Grup	Ev hanımı	İşçi	Memur	Esnaf	Serbest		
9 B	27	1	-	-	5		33
9 D	25	2	1	1	3		32
Toplam	52	3	1	1	8		65
Babanızın mesleği							Toplam
Grup	İşçi	Memur	Esnaf	Serbest	Cevap vermeyen		
9 B	3	6	6	16	2		33
9 D	1	2	9	20	-		32
Toplam	4	8	15	36	2		65
Ailenizin toplam aylık geliri							
Grup	1000 ₺ ve daha az	1000-2000 ₺	2000-3000 ₺	3000-4000 ₺	4000 ₺ 'den yukarı	Cevap vermeyen	Toplam
9 B	4	15	6	4	-	4	33
9 D	4	13	4	4	1	6	32
Toplam	8	28	10	8	1	10	65
Yılda ders kitabı dışında kitap okuma sayısı							
Grup	5'ten az	5-10	10-15	15'den fazla			Toplam
9 B	10	11	6	6			33
9 D	11	10	6	5			32
Toplam	21	21	12	11			65
Tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu							
Grup	Evet		Hayır				Toplam
9 B	10		23				33
9 D	10		22				32
Toplam	20		47				65

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait kişisel bilgiler genel olarak incelendiğinde, çalışma grubunun anne mezuniyet durumunun yaklaşık yarısının (n=30) ilkokul, baba mezuniyet durumunun sırasıyla ilkokul (n =22), ortaokul (n=21) ve lise

(n=20) olduğu görülmektedir. Çalışma grubu öğrencilerinin annelerinin büyük bir kısmının ev hanımı (n=52) olduğu, babalarının serbest meslek (n=36) grubunda yer aldığı, aile gelir durumunun yaklaşık yarısının 1000 ile 2000 TL (n=28) arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yılda ders kitabı dışında kitap okuma durumları incelendiğinde çoğunluğun 5'ten az (n=21) ve 5-10 (n=21) arası kitap okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okumadıkları (n=47) görülmektedir. Amerikan Kütüphane Derneği'nin (ALA, American Library Association) geliştirdiği ölçütlere göre bir yılda 5 kitaptan az okuyanlar az okuyan okur tipi, 6-20 kitap arası okuyanlar orta düzeyde okuyan okur tipi, 20 kitaptan fazla kitap okuyanlar ise çok okuyan okur tipi olarak tanımlanmıştır (Sağlamtunç, 1990). Buna göre öğrencilerin önemli bir bölümünün az okuyan ve orta düzey okuma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubu öğrencilerine ait kişisel bilgiler genel olarak değerlendirildiğinde her iki grubun; anne-baba öğrenim durumu, anne-baba mesleği, ailesinin aylık gelir durumu, kitap okuma ve tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu açısından benzer yapıda olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yukarıda ele alınan özellikler bakımından benzerliği iç geçerliliği etkileyebilecek faktörlerin en aza indirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamının kız öğrenci olması grupların cinsiyet açısından homojen olmasını sağlamıştır.

Araştırmanın *nitel boyutu* için çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tercih edilmiştir. Yargısal örnekleme de denilen amaçlı örneklemede, araştırmacı araştırmanın amacına uygun ve bilgi açısından istenen özellikleri taşıyanları örnekleme alma konusunda kendi yargısını kullanır (Balcı, 2016, s. 104). Uygun örneklemede daha önce belirtildiği üzere araştırmacı kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verileri toplayabilmektedir (Büyüköztük vd., 2017).

Nitel boyutta görüşme yapılmadan önce deney grubu öğrencilerinin tamamına araştırmacı tarafından görüşmenin ayrıntılarıyla ilgili bilgi verilmiş ve bu tür bir görüşmeye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrencilerden 30'u görüşmeye katılmada gönüllü olması nedeniyle nicel boyutun sonuçlarının daha derinlemesine araştırılması amacıyla odak grup görüşmesi yapılmasına karar verilmiştir. Böylece araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu gönüllü katılım ile belirlenen 30 öğrenci oluşturmuştur. Bu aşamada önce nitel boyutun çalışma grubunda yer alan ve rastgele seçilen 6 kişiden oluşan ilk grup ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun deneme

uygulaması yapılmıştır. Görüşme formunun deneme uygulamasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamış ve daha sonra 6 kişiden oluşan 4 grup ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 13’de görüşme için belirlenen araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 13

Odak Grup Görüşmeleri İçin Oluşturulan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Gruplar	Öğrenciler	Cinsiyet
1. Grup	Ö1	Kız
	Ö2	Kız
	Ö3	Kız
	Ö4	Kız
	Ö5	Kız
	Ö6	Kız
2. Grup	Ö7	Kız
	Ö8	Kız
	Ö9	Kız
	Ö10	Kız
	Ö11	Kız
	Ö12	Kız
3. Grup	Ö13	Kız
	Ö14	Kız
	Ö15	Kız
	Ö16	Kız
	Ö17	Kız
	Ö18	Kız
4. Grup	Ö19	Kız
	Ö20	Kız
	Ö21	Kız
	Ö22	Kız
	Ö23	Kız
	Ö24	Kız
5. Grup	Ö25	Kız
	Ö26	Kız
	Ö27	Kız
	Ö28	Kız
	Ö29	Kız
	Ö30	Kız

Tablo 13’de görüldüğü gibi, görüşmelerin yapıldığı deney grubunda yer alan toplam 30 öğrenci beş gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin tamamı kız öğrenci olduğu için cinsiyet açısından öğrenciler gruplarda homojen bir şekilde yer almıştır. Araştırmada gizlilik ilkesi gereği görüşmeye katılan öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

3.3. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmanın uygulama basamakları; deneysel işlem öncesi, deneysel işlemin uygulaması ve deneysel işlem sonrası şeklinde açıklanmıştır.

3.3.1. Deneysel İşlem Öncesi

Araştırmada deneysel işleme başlamadan önce deneysel süreçte okutulacak kitapları seçmek için kurgu dışı ticari tarih kitaplarının kütüphane, kitapevleri ve internet aracılığıyla taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sürecinde kurgu dışı ticari tarih kitapların 9. sınıf tarih dersinin Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesi konularına yönelik sayıca daha fazla olduğu tespit edildiğinden araştırmanın uygulamasının bu ünite kapsamında yapılmasına karar verilmiştir. Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin konuları öğrencilere gerek zaman gerekse kültür açısından uzak olan ve diğer tarihi dönemlere göre bilgi ve belgenin daha az olduğu dönemi ele alması açısından anlamlıdır. Ayrıca bu ünite tarih programının zaman ve mekân boyutu açısından en geniş içeriğe sahip ünitesi olmasına rağmen ders kitabında oldukça sınırlı ele alınmaktadır. Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin içeriği ağırlıklı olarak Türklerin yaşadığı coğrafyalarda hüküm sürmüş olan uygarlıklara ait konulardan oluşsa da 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında (2007) tamamıyla Türk-İslam tarihi dışında dünya tarihine ayrılan tek ünite dir. Dolayısıyla öğrencilerin insanlık tarihinde önemli yer edinmiş farklı kültür ve medeniyetleri tanımaları ve onlar arasında kendi kültürünü görebilme noktasında bu ünite de uygulamanın yapılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Uygulamada işlenecek ünite tespit edildikten sonra deneysel süreçte kullanılacak kitapların seçiminde dikkate alınan temel ölçütler şunlar olmuştur:

- ✓ Kitapların işlenecek ünitenin kazanım ve konularına uygun olması
- ✓ Kitapların eğitsel özelliklerinin (içerik, dil, görsel tasarım) araştırmanın çalışma grubunda yer alan 14-15 yaş aralığında ilköğretimden henüz çıkmış 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin seviyesine uygun olması

Bu aşamada uygulamada işlenecek ünite ile ilgili bu ölçütleri karşıladığı düşünülen 7 kitap seçilmiştir. Bu kitapların yukarıda belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığı konusunda yüksek lisans mezunu alanında deneyimli 2 tarih öğretmeni tarafından değerlendirilmiş, böylece kitap seçim sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca kitap seçim sürecinde, kitapların yaş grubuna uygunluğu açısından bu araştırmanın çalışma grubuna dâhil olmayan 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Böylece ünitenin işlenişinde kullanılacak belirlenen temel ölçütleri karşılayan 3 kitap belirlenmiştir (EK 11, EK 12). Deneysel işlem öncesi son olarak deney grubunda ünitenin işlenişinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımına ilişkin bir plan (Tablo 14) yapılmış ve deneysel işlemin uygulamasına geçilmiştir.

3.3.2. Deneysel İşlemin Uygulaması

Araştırmanın deneysel işlemleri 21/11/2016 ile 23/12/2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tarih dersi 9. sınıflarda haftada 2 ders saati olduğundan ünitenin işlenişi 10 ders saati, toplam 5 hafta sürmüştür. Ünite işlenmeden 1 hafta önce öntest (başarı) ve ünite bittikten sonraki haftada sontest (başarı, tutum) uygulaması yapılmıştır. Testlerin uygulamasından sonraki bir haftada deney grubu öğrencilerine görüşme formu uygulanmıştır. Böylece çalışma toplam 8 hafta sürmüştür.

Deneysel işlem sürecinde 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında (2007) yer alan Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin işlenişinde deney ve kontrol grubunda aynı yöntem ve etkinliklerle (soru-cevap, tartışma, yazma çalışması) dersler işlenmiştir. Bu süreçte deney grubunda öğretim materyali olarak, MEB tarafından dağıtılan ders kitabının yanında ek materyal olarak kurgu dışı ticari kitaplar, kontrol grubunda sadece ders kitabı kullanılmıştır. Araştırmada deneysel işlem sürecinde her iki gruptaki dersler, uygulamanın tam ve eksiksiz yapılması, sorun yaşanmaması için araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlem sürecinde ünitenin işlenişinde deney grubunda kurgu dışı ticari kitapların kullanımına ilişkin plana aşağıda Tablo 14’de yer verilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubunda Ünitenin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanım Planı

HAFTA	DERS SAATI	UYGARLIĞIN DOĞUŞU VE İLK UYGARLIKLAR ÜNİTESİNİN İŞLENİŞİNDE KURGU DIŞI TİCARİ KİTAPLARIN KULLANIM PLANI
1. HAFTA (21-25 KASIM 2016)	2	Yararlanılan kitap: Çizgilerle Anadolu Uygarlıkları Uygulanan etkinlikler: Soru-Cevap, Tartışma, Yazma Çalışması - Öğrencilerden derse gelmeden önce kitabın 21-38. sayfalarını okumalarının ve kitapta en ilginç buldukları, dikkatlerini çeken bilgileri yazarak gelmelerinin istenmesi. - Öğretmenin derste öğrencilere tarih öncesi Çatalhöyük hakkında kitaptan neler öğrendiklerine dair sorular sorması ve cevapların paylaşılması. - Derste öğrencilerin kitapta en ilginç buldukları, dikkatlerini çeken bilgileri paylaşması (Dersin sonunda bu bilgilerin sınıf panosuna asılarak sergilenmesi). - Konunun ders kitabında ve ticari kitapta nasıl ele alındığının karşılaştırılması, konu ile ilgili ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması.
2. HAFTA (28 KASIM-2 ARALIK 2016)	2	Yararlanılan kitap: Keşfedin Eski Mısır Uygulanan etkinlikler: Soru-Cevap, Tartışma, Yazma Çalışması - Öğrencilerden derse gelmeden önce Keşfedin Eski Mısır kitabını okumalarının ve kitapta en ilginç buldukları, dikkatlerini çeken bilgileri yazarak gelmelerinin istenmesi. - Derste öğrencilerin kitapta en ilginç buldukları, dikkatlerini çeken bilgileri paylaşması (Dersin sonunda bu bilgilerin sınıf panosuna asılarak sergilenmesi). - Konunun ders kitabında ve ticari kitapta nasıl ele alındığının karşılaştırılması, konu ile ilgili ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması
3. HAFTA (5-9 ARALIK 2016)	2	Yararlanılan kitap: Çizgilerle Anadolu Uygarlıkları Uygulanan Etkinlikler: Soru-Cevap, Tartışma, Yazma Çalışması - Öğrencilerden kitabın 39-60. sayfalarında yer alan Hititler konusunu okumalarının istenmesi. Öğrencilerin kitaptan öğrendikleri bilgiler doğrultusunda Hititler zamanı ile günümüz insanın yaşam şekline dair benzerlikler/farklılıklar karşılaştırmasını yazarak gelmelerinin istenmesi. Derste öğretmenin tahtayı ortadan ikiye bölerek bu benzerlikleri-farklılıkları öğrencilerin söylediklerine göre yazması. Değişenler ve değişmeyenler üzerinde tartışılması. - Konunun ders kitabında ve ticari kitapta nasıl ele alındığının karşılaştırılması, konu ile ilgili ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması.
4. HAFTA (12-16 ARALIK 2016)	2	Yararlanılan kitap: Çizgilerle Anadolu Uygarlıkları Uygulanan Etkinlikler: Soru-Cevap, Tartışma, Yazma Çalışması - Öğrencilerden kitabın 61-78. sayfalarında yer alan Urartular konusunu okumalarının istenmesi. Öğrencilerin kitaptan öğrendikleri bilgiler doğrultusunda Urartular zamanı ile günümüz insanın yaşam şekline dair benzerlikler/farklılıklar karşılaştırmasını yazarak gelmelerinin istenmesi. Derste öğretmenin tahtayı ortadan ikiye bölerek bu benzerlikleri-farklılıkları öğrencilerin söylediklerine göre yazması. Değişenler/değişmeyenler üzerinde tartışılması ve değerlendirmelerin yapılması. - Konunun ders kitabında ve ticari kitapta nasıl ele alındığının karşılaştırılması, konu ile ilgili ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması.
5. HAFTA (19-23 ARALIK 2016)	2	Yararlanılan kitap: Antik Dünya Mısır-Roma-Yunan Uygulanan Etkinlikler: Soru-Cevap, Tartışma, Yazma Çalışması - Öğrencilerden kitabın Yunan Uygarlığını anlatan 48-69. sayfalarını okumalarının istenmesi. Öğrencilerden kitaptan okuduklarından yola çıkarak Yunan Uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarına vurgu yapan “Yunan Uygarlığında Bir Gün” adlı bir metin yazmaları istenmesi. - Derste öğrencilerin yazdıkları “Yunan Uygarlığında Bir Gün” adlı bir metnin paylaşılması. - Konunun ders kitabında ve ticari kitapta nasıl ele alındığının karşılaştırılması, konu ile ilgili ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması. Yararlanılan Kitap: Antik Dünya Mısır-Roma-Yunan. Uygulanan Etkinlikler: Soru-Cevap, Tartışma, Yazma Çalışması - Öğrencilerden kitabın Roma Uygarlığını anlatan 27-47. sayfalarını okumalarının istenmesi. - Öğrencilerden kitaptan okuduklarından yola çıkarak Roma Uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarına vurgu yapan “Roma Uygarlığında Bir Gün” adlı bir metin yazmaları istenmesi. - Derste öğrencilerin yazdıkları “Roma Uygarlığında Bir Gün” adlı bir metnin paylaşılması. - Konunun ders kitabında ve ticari kitapta nasıl ele alındığının karşılaştırılması, konu ile ilgili ders kitabı ile ticari kitap arasında bağlantıların kurulması

3.3.3. Deneysel İşlem Sonrası

Deneysel işlem sonrasında son testlerin (akademik başarı ve derse yönelik tutum) ve yazılı görüşme formunun uygulanmasının ardından öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra deneysel süreçte veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılan araçlara ve bu araçların özelliklerine yer verilmiştir.

3.5. Başarı Testi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999, s. 15). Bu çalışmada, 9. sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında (2007) yer alan Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin işlenişinde materyal olarak kullanılan kurgu dışı ticari kitapların akademik başarı üzerindeki etkisini tespit edilebilmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testi öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Eğitimde başarının ölçülmesinde en sık kullanılan ölçme araçlarından biri olan çoktan seçmeli testler; test ve madde analizlerinin yapılmasına elverişli olması, puanlamada objektifliği sağlaması, farklı düzeyde öğrenme ürünlerini ölçebilmesi gibi özelliklere sahip olması açısından kolaylık sağlamaktadır. Ancak doğru cevabın seçenekler arasında olması, şans başarısı olasılığının olması ve üst düzey öğrenme ürünlerini ölçmede uzmanlık istemesi gibi özellikler çoktan seçmeli testlerin dezavantajıdır (Yılmaz, 2009, s. 199). Bu çalışmada uygulanan başarı testinin 19 sorusu araştırmacı tarafından geliştirilmiş, 6 sorusu ise yükseköğretime giriş sınavlarında çıkmış sorulardan oluşmuştur. Başarı testinin hazırlanma sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

- *Alanyazın taramasının yapılması*

Başarı testinin hazırlanma sürecinde ilk olarak çoktan seçmeli test geliştirme konusu ile ilgili alanyazın taraması ve incelemesi yapılmıştır.

- Testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması

Ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması araştırma sonuçları açısından önem taşımaktadır. Ölçme aracında geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 121). Güvenirlik ise belli bir ölçme aracı ile yapılan ölçme sonuçlarının tutarlılığı olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 113). Bu çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan başarı testinin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

- Kapsam geçerliği

Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliliği) ölçmede yeterli ve uygun olup olmadığına cevap aranması olarak açıklanabilir. Başarı testlerini geliştirmede belirtke tablosu hazırlamak testin kapsam geçerliğini arttırmada izlenen bir yoldur (Büyüköztürk vd., 2017, s. 122). Bu amaçla alanyazın taramasından sonra 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim programında yer alan Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesinin kazanımları incelenmiştir. Bloom'un bilişsel alan taksonomisi göz önünde bulundurularak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ünitenin kazanımlarını yoklayan başarı testi, tarih öncesi çağlar (Çatalhöyük), Mısır, Roma, Yunan, Hitit ve Urartu Uygarlığı konularını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde tarih ders kitabı ve çeşitli soru bankaları incelenmiştir. Ayrıca ÖSYM'den üniversiteye giriş sınavlarında araştırmanın uygulama ünitesi konuları ile ilgili çıkmış soruların yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılması için yazılı olarak izin (EK 13) alınmıştır. Ünitadaki her kazanıma ilişkin en az 5 soru olacak şekilde 30 soru araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu soru havuzuna üniversiteye giriş sınavlarında çıkmış 12 sorusunda dâhil edilmesi ile toplam 42 soruluk ön deneme formu oluşturulmuştur.

Başarı testlerinin geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliliği ile ilgili olarak genellikle uzman görüşüne başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2017, s. 122). Bu nedenle hazırlanan ön deneme başarı testi soruları, kapsam geçerliliği açısından alan uzmanı eğitim fakültesinde görev yapan 2 öğretim elemanı ve yüksek lisans mezunu deneyimli 2 tarih öğretmeni tarafından içerik ve biçim yönünden incelenmiştir. Ayrıca sorular dil, yazım ve anlaşılabilirlik açısından alanında uzman deneyimli bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılan 42 maddelik ön deneme test formu pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön deneme için geliştirilen başarı testi, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinde bulunan iki ayrı devlet lisesinde

araştırmanın çalışma grubuna girmeyen 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 263 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışmada 16 öğrenci çeşitli nedenlerle değerlendirme kapsamından çıkarılmış, 247 öğrencinin testi istatistikî değerlendirmeye alınmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı okullara ait bilgiler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Akademik Başarı Testinin Pilot Uygulamasının Yapıldığı Okullar

Okul	Öğrenci Sayısı
Okul 1	134
Okul 2	113
Toplam	247

Toplam 247 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde geçerliğe ve güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla aşağıda açıklanan madde analizleri yapılmıştır.

- Madde Güçlük İndeksi

Geçerlik çalışmaları kapsamında ön deneme formunun pilot uygulaması sonucu elde edilen verilere, madde analizi yapılarak her bir maddenin *güçlük* ve *ayırt edicilik* indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizindeki temel amaç, test maddelerinin, bilenle bilmeyen öğrenciyi ayırt edip etmediğini ve ne derece iyi işlediğini ortaya çıkarmaktır. Madde güçlük indeksi (p), testte yer alan her bir maddenin doğru yanıtlanma oranı olup maddelerin zorluk düzeyini göstermektedir. Bir başka deyişle, madde güçlük indeksi maddeyi doğru yanıtlayanların, tüm yanıtlayıcı sayısına oranı ile elde edilmektedir. Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değerler alabilir. Bir madde için bulunan değer 0’a yaklaştıkça maddenin zor olduğu, 1’e yaklaştıkça kolay olduğu şeklinde yorumlanır. Buna göre bir başarı testinde güçlük indeksinin 0,50 civarında orta güçlükte olması gerekir (Bayrakçeken, 2009, s. 315). Bu sınırlamalar çerçevesinde Tablo 16’da görüldüğü üzere yapılan madde analizi sonucunda, başarı testinde madde güçlük indeksi (p) değeri 0,22 ile 0,66 arasında olan sorular yer almış ve testin ortalama madde güçlüğü (p) 0,37 olarak hesaplanmıştır.

- Madde Ayırt Edicilik İndeksi

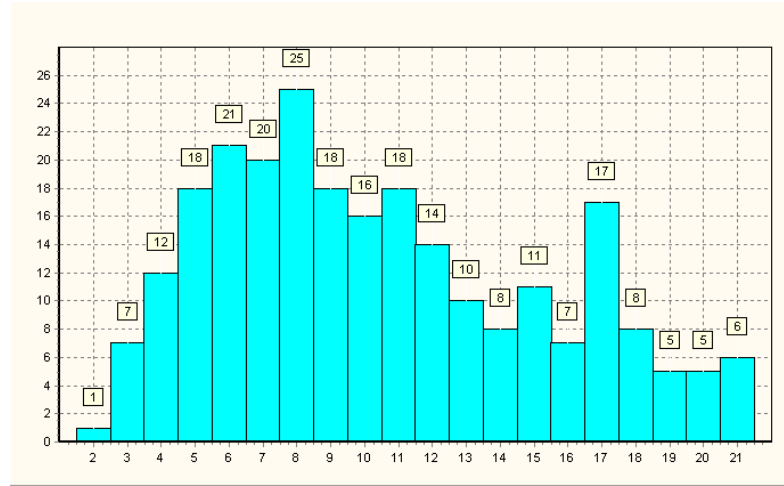
Test geliştirme sürecinde, bir maddeyi bilenle bilmeyeni ayırt etme yüzdesi olarak ele alınan değer, madde ayırt edicilik indeksi (D) olarak adlandırılır. Bu indeks -1.0 ile +1.0 arasında değişen değerler alır. Madde ayırt ediciliğin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtladığı, 0’a yaklaşması, maddenin üst ve alt grubu ayırt ediciliğinin düşük, +1’e yaklaşması ayırt ediciliğinin yüksek olması anlamına gelmektedir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve sıfır civarında olan maddelerin testte kullanılmaması

gerekir. Çünkü madde ayırt edicilik indeksinin negatif değer alması, maddenin doğru cevaplanma oranının alt grupta daha yüksek olması anlamına gelir (Bayrakçeken, 2009, s. 315). Bu açıklamalar dikkate alınarak ayırt edicilik indeksi çok küçük ve negatif değerde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Aşağıda Tablo 16’da ve Şekil 1’de görüldüğü üzere, yapılan madde analizi sonucunda ayırt edicilik indeksinin (D) 0,24 ile 0,69 arasında değiştiği testin ortalama ayırt edicilik indeksinin 0,42 olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliğinin yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Yapılan madde analizleri sonucunda alanyazında test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin belirtilen aralıktaki değerlerini alan maddeler seçilerek ve testin kapsam geçerliğini göz önünde bulundurularak 25 soruluk nihai başarı testi (EK 14) oluşturulmuş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Başarı testi içerisindeki maddelerin her birinin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 16’da ve Şekil 1’de gösterilmiştir.

Tablo 16

Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Güçlük Dereceleri (p) ve Ayırt Edicilik İndeksleri (d)

Soru no	Güçlük dereceleri (p)	Ayırt edicilik indeksleri (d)
Soru 1	0,39	0,47
Soru 2	0,48	0,36
Soru 3	0,66	0,41
Soru 4	0,32	0,20
Soru 5	0,53	0,29
Soru 6	0,22	0,25
Soru 7	0,38	0,46
Soru 8	0,62	0,69
Soru 9	0,45	0,46
Soru 10	0,24	0,25
Soru 11	0,40	0,42
Soru 12	0,50	0,66
Soru 13	0,33	0,35
Soru 14	0,44	0,52
Soru 15	0,36	0,45
Soru 16	0,34	0,66
Soru 17	0,44	0,66
Soru 18	0,26	0,41
Soru 19	0,51	0,73
Soru 20	0,30	0,43
Soru 21	0,23	0,26
Soru 22	0,25	0,25
Soru 23	0,22	0,24
Soru 24	0,32	0,25
Soru 25	0,39	0,61



Şekil 1. Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları

- Testin Güvenirlik Çalışması

Bir ölçme aracı geliştirilirken testten öğrencilerin aldığı puanların güvenilirliğini tespit etmeye yönelik farklı bazı analizler yapılmaktadır. Madde analizi yapılmış testlerde güvenilirlik katsayısını (iç tutarlılık) hesaplamak için kullanılan yöntemlerden biri KR-20 (Kuder-Richardson) ve KR-21 (Kuder-Richardson) formüllerini kullanmaktır. KR-20 ve KR-21 istatistik teknikleri, doğru yanıtı bir, yanlış yanıtı sıfır puan verilen testlerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Bunlardan KR-20 testteki her bir maddenin güçlük indekslerinin bilinmesi durumunda, KR-21 ise bilinmemesi durumunda kullanılır (Atılğan, 2013; Demircioğlu, 2009, s. 106). Güvenirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değişen bir sayı ile ifade edilir. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183; Demircioğlu, 2009, s. 105).

Bu araştırmanın ön uygulaması sonrasında ölçme aracının iç geçerliliğini ölçmek için başarı testi içerisindeki maddelerin çoktan seçmeli olması ve 1-0 madde yapısı göstermesi nedeniyle KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Aynı özelliği ölçmek için yazılan maddeler arasındaki benzerliğin bir derecesini ifade etmekte kullanılan KR-20 bir defa uygulanan bir ölçme aracının iç tutarlık ölçüsünü veren bir güvenilirlik katsayısıdır (Demircioğlu, 2009, s. 105). Ön uygulama testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı madde kovaryanslarından yararlanılarak hesaplanmış ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır. Pilot çalışma sonrasında elde edilen verilere yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir test oluşturulmuştur. Hazırlanan bu test, deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Başarı testinin 5 sorusu bilgi, 12 sorusu kavrama, 8 sorusu analiz basamağındadır. Geliştirilen başarı testi kapalı uçlu çoktan

seçmeli sorulardan oluşturulduğu için uygulama, sentez ve değerlendirme basamağında sorular yer almamıştır. Uygulanan başarı testine ilişkin belirtke tablosu, Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Başarı Testi Belirtke Tablosu (Bilişsel Alan)

Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Analiz	Toplam
1. Tarih öncesi çağlar ve tarih çağları ile bu dönemlerde meydana gelen gelişmeleri değerlendirir.	-	3	-	3
2. İlk Çağ uygarlıklarının oluşumuna ve yayılışına etki eden faktörleri açıklar.	-	-	2	2
3. Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz’de kurulan ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapıları ile bu uygarlıkların birbirleriyle etkileşimini kavrar.	1	1	3	5
4. Anadolu’da yaşamış ilk uygarlıkların siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını ve çevre uygarlıklarıyla etkileşimini açıklar.	2	3	1	6
5. Ege ve Eski Yunan uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	1	3	1	5
6. Roma uygarlığının siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarını kavrar.	1	2	1	4
Toplam	5	12	8	25

3.6. Tarih Dersi Tutum Ölçeği

Bu araştırmada tutum ölçeği geliştirme sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

- Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Tarih dersi tutum ölçeği maddeleri hazırlanmadan önce konuya ilişkin alanyazın taraması yapılarak tutum ölçeğinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken aşamalara ilişkin kuramsal açıklamalar, başka araştırmacıların geliştirdiği tutum ölçekleri ve tarih dersine yönelik tutum ölçekleri incelenmiştir. Bu süreçte 43 lise öğrencisinden tarih dersine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonların analiz edilmesi sonucu tutumun öğeleri (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) ile ilgili olduğu düşünülen olumlu ve olumsuz tutum ifadeleri tespit edilmiştir. Madde havuzu oluşturma aşamasında, konu ile ilgili alanyazın taramasında incelenen ölçekler, öğrenci kompozisyonları ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak tarih dersine ilişkin tutumu ölçmeye yönelik beşli Likert tipinde 45 maddelik bir madde havuzu

oluşturulmuştur. Tutumların ölçülmesinde kolay geliştirilebilir, puanlanabilir ve yorumlanabilir olması bakımından Likert tipi ölçek (Nartgün, 2008, s. 171) tercih edilmiştir. Tutum maddeleri yazılırken, kolay anlaşılabilir, sade ifade biçimlerinin kullanılması, olgusal ifadelerle yer verilmemesi, bir maddede birden fazla yargı, düşünce, duygu olmaması, boş bırakma tepkisi ya da kalıp yargılara dayalı tepkilerden kaçınmak için ölçek maddelerinin yarısı olumlu, yarısı olumsuz ifadelerden oluşması (Tezbaşaran, 1997) gibi hususlara dikkat edilmiştir.

- Testin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması

Bu araştırmada ölçeğin geçerliğini belirleme aşamasında *kapsam geçerliği* ve *yapı geçerliği* sınaması yapılmıştır.

- Kapsam Geçerliği

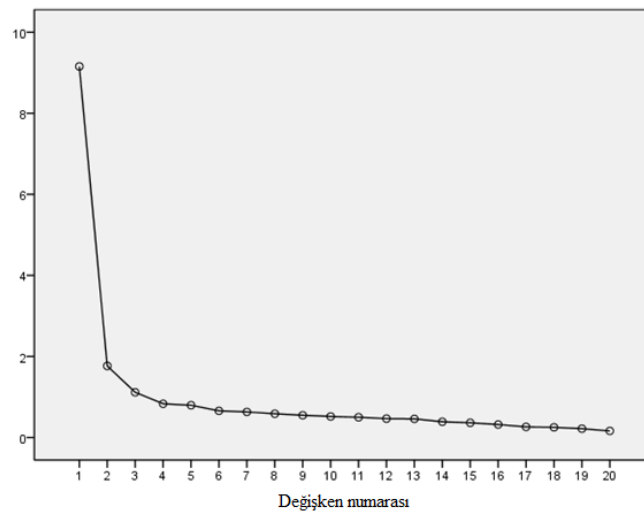
Ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak sağlanmıştır. Hazırlanan denemelik madde havuzu oluşturulduktan sonra alan uzmanı eğitim fakültesinde görev yapan 2 öğretim elemanı ve deneyimli 2 tarih öğretmeni tarafından incelenmiştir. Ayrıca maddeler dil ve anlaşılabilirlik açısından deneyimli bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Görüşlerine başvuru uzmanların önerileri doğrultusunda 5 madde ölçekten çıkarılmış ve pilot uygulama öncesi 45 maddelik likert tipi ön deneme tutum ölçeği oluşturulmuştur. Likert tipi tutum ölçeklerinde birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2006, s. 138). Öğrenciler, 5 kategorili derecelendirme ölçeğine göre; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) seçeneklerinden birini seçerek tepki vermişlerdir. Ayrıca pilot uygulama öncesi ön deneme ölçeğinin, cevaplama süresi, dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla beş öğrenciye uygulanmış ve alınan dönütler sonucu gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, madde analizi ve faktör analizi için madde sayısının beş katı kadar denek kullanılmasının (Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1997) gerekliliği göz önünde bulundurularak, ölçeğin pilot uygulaması çalışmanın gerçek grubunda yer almayan Ankara ilinde bulunan iki ayrı devlet okulunda öğrenim gören 290 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ön deneme uygulamasından elde edilen verilerin madde analizleri yapılmıştır.

- Yapı Geçerliği

Testin ölçölmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesi yani hazırlanan soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü *yapı geçerliği* ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yapılarak sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik yapılan bir işlemdir (Büyüköztürk, 2014).

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplama sürecinde ilk olarak ölçeğe faktör analizi yapıp yapılamayacağının belirlenmesinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve Bartlett's Testi (Bartlett's Test of Sphericity) hesaplanmıştır. Araştırmada ölçeğin ön deneme uygulamasında ölçek maddelerinin, (i) yapı geçerliği, (ii) güvenilirlik analizleri, z-puanı kullanılması sonucu uç değeri olduğu belirlenen veri analizleri veri seti ayıklanarak 290 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yürütölmüştür. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO uyum ölçüsü değeri ,88 olarak tespit edilmiş ve Bartlett testi ($p < ,05$) ise anlamlı bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için KMO değeri ,60 ve üstünde olması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell'den aktaran Gürbüz & Şahin, 2014, s. 291). KMO değeri ,88 olması örneklemin faktör analizi için oldukça yeterli olduğuna işaret etmektedir. Bartlett's Testi korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bu testin sonucunun anlamlı olması ($p < ,05$) değişkenler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu ve faktör analizi yapılabileceği anlamına gelmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014, s. 291). Ulaşılan bu değerler doğrultusunda, deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmış ve ölçeğin yapısı hakkında fikir edinmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleriyle boyutları arasındaki korelasyonların tespitinde Pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır.

Birinci aşamada, Oblimin döndürme ile temel eksen faktör analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Oblimin döndürme kullanılmasının gerekçesi, ölçeğin faktörlerinin ilişkili olabileceği varsayımdır. İkinci aşamada maddeleri faktörlere atamak için faktör yükleri teorik olarak uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Faktör yükleri $|,35|$ 'ın altında olan veya faktör yükü en az iki faktör için $|,35|$ 'ın üstünde olan maddeler faktörlere atanmamıştır.



Şekil 2. Faktör Dağılımını Gösteren Yapı

Çalışmanın faktör analizinde temel bileşenler analizi sonucunda ölçek için varyansın %60'ını açıklayan üç faktörlü bir yapı önerildiği görülmüştür. Önerilen maddeler incelendiğinde teorik geçerliliğin olduğu görülmektedir. Oblimin temel eksen döndürmeyle açımlayıcı faktör analizi yapıldığında, 45 maddeden 20 maddenin $|,35|$ 'in üzerinde sadece bir faktörde yüklendiği belirlenmiştir. Faktör yükü en düşük olan maddeden başlanarak faktör yükü $,35$ 'in altında olan maddeler teker teker faktör analizinden çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analizler sonucunda 20 maddeden oluşan ölçeğin nihai formuna ulaşılmıştır. Şekil 2'de ve Tablo 18'de görüldüğü üzere 3 faktörlü ölçeğin faktörlerindeki açıklanan varyans yüzdesi toplamı 60,2 ve maddelerinin faktör yükleri ise $|0,43|$ ile $|0,80|$ arasında değişmektedir. Bu doğrultuda yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 18'de görüldüğü üzere tarih dersine yönelik tutum ölçeği için toplam 20 madde; derse yönelik olumlu duygu tutum boyutu, derse yönelik olumsuz duygu tutum boyutu ve derse yönelik davranışa dönük tutum boyutu olmak üzere üç faktör olarak düzenlenmiştir.

Tablo 18

Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Derse yönelik olumlu duygu tutum boyutu faktör yükü	Derse yönelik olumsuz duygu tutum boyutu faktör yükü	Derse yönelik davranışa dönük tutum boyutu faktör yükü
Madde 1	,80	-	-
Madde 5	,75	-	-
Madde 8	,72	-	-
Madde 12	,71	-	-
Madde 14	,60	-	-
Madde 17	,59	-	-
Madde 19	,73	-	-
Madde 3	-	,76	-
Madde 7	-	,55	-
Madde 9	-	,54	-
Madde 11	-	,43	-
Madde 13	-	,73	-
Madde 16	-	,62	-
Madde 20	-	,69	-
Madde 2	-	-	,56
Madde 4	-	-	,65
Madde 6	-	-	,43
Madde 10	-	-	,48
Madde 15	-	-	,51
Madde 18	-	-	,63
Açıklanan Varyans $\Sigma = 60,2$	45,8	8,8	5,6

- Güvenilirlik Hesaplama Aşaması

Faktör analizi sonrası ölçeğin güvenilirliğini test etme aşamasında, Likert tipi ölçekler için uygun olan *Cronbach Alpha (a)* güvenilirlik (iç tutarlılık) katsayısı hesaplanmıştır (Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 1996). Cronbach Alpha (a) güvenilirlik katsayısı ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Ölçeğin Cronbach Alpha (a) katsayısı ne kadar yüksekse bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluşturduğunu gösterir. Alanyazında ,70 ve üstü güvenilirlik için kabul edilir bir değer olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2014). Ölçeğin Cronbach Alpha (a) iç tutarlılık katsayısı (i) derse yönelik olumlu duygu tutum boyutu ,95, (ii) derse yönelik olumsuz duygu tutum boyutu ,89 ve (iii) derse yönelik davranışa dönük tutum boyutu ,91, ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha (a) iç tutarlılık katsayısı ,94 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre, tarih dersine yönelik

geliştirilen tutum ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olarak araştırmada kullanılabileceği tespit edilmiştir.

3.7. Görüşme Formu

Bu araştırmanın amaçlarından biri deney grubu öğrencilerinin tarih öğretiminde materyal olarak kurgu dışı ticari kitapların kullanımının etkilerine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaçla veri toplama aracı olarak araştırmanın bağımlı değişkenleri olan başarı ve tutum değişkenleri dikkate alınarak, 3 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci önceden hazırladığı soruları yöneltmekle birlikte gelen cevaplar doğrultusunda hazırladığı soruları dikkate alarak görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve daha derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla ek sorular sorabilmektedir (Balcı, 2009; Kuş, 2012). Bu tür görüşmeler katılımcılara aynı soruları cevaplama olanağı tanırken, araştırmacıya da verilerin karşılaştırılması, toplanması, organize edilmesi ve analizi konularında kolaylık sağlamaktadır.

Araştırmanın amacına yönelik görüşme formunun hazırlanması sürecinde konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında; anlaşılır olma, odaklı sorular hazırlama, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi hususlar dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için deneme uygulaması yapılmadan önce görüşme formu, alan uzmanı 2 öğretim elemanının, deneyimli 2 tarih öğretmeninin ve 1 Türkçe öğretmeninin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra, gönüllülük ilkesine bağlı kalarak form deney grubundan seçilen 6 kişilik bir gruba deneme amacıyla uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere sorularda anlaşılmayan ifade var ise bunları belirtmeleri istenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla yapılan bu pilot uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Öğrencilerden alınan yanıtların incelenmesi sonucu formun bu haliyle uygulamaya hazır olduğu tespit edilmiştir (EK 16).

- Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik kavramı nicel araştırmalara göre bazı farklılıklar göstermektedir. Nitel araştırmalarda, geçerlik, doğru bilgiye ulaşmada gereken

önlemlerin alınması, güvenilirlik ise araştırma sürecinin, elde edilen verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesine olanak verecek biçimde sunulması şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu araştırmanın nitel boyutunda geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya yönelik alınan önlemler şunlardır:

- Veri toplama araçlarının oluşturulmasında ilgili alanyazın incelenmiş ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.
- Araştırmada çalışma grubunun demografik özellikleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Araştırmada bulguların sunumunda öğrenci görüşlerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulguların güvenilirliği ve anlaşılabilirliği artırılmıştır.
- Görüşme formu çalışma grubu öğrencilerine hem yazılı hemde yüz yüze uygulanmış böylece farklı veri toplama yöntemleri bir arada kullanılarak çeşitleme yapılmıştır.
- Araştırmada elde edilen nitel veriler kategoriler, alt kategoriler altında sayısallaştırılarak frekansları ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada nitel verinin frekanslar ile gösterilmesindeki nedenler; güvenilirliği artırma, yanlışlığı azaltma, yorumların daha adil biçimde yapılmasını sağlama, ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlamadır (Yıldırım & Şimşek, 2006).
- Nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmak için verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alınarak ulaşılan sonuçların teyit edilmesi önemlidir. Bu araştırmanın verilerinin analiz edilmesi sürecinde deneyimli bir alan uzmanından yardım alınmış ve görüşme formlarının analizinde kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla yansız seçilen 6 görüşme formu dökümü araştırmacı ve alan uzmanı tarafından çözümlenerek ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Karşılaştırma sonucunda tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulurken benzer kodlamaların yapıldığı gözlenmiştir. Bu aşamada kodlama güvenilirliği uyum yüzdesi indeksi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi, aynı kodlamanın yapıldığı durumların, mevcut tüm durumlara (üzerinde uzlaşmaya varılan ve varılamayan kodlama durumları) oranı hesaplanarak bulunan bir indekstir. Puanlayıcılar arası veya puanlayıcılar içi güvenilirliği tespit etmek için kullanılan uyum yüzdesinin %70'den daha yüksek olması beklenir (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 81). Bu aşamada iki kodlayıcı

arasındaki uyum yüzdesi indeksi ,92 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlama işlemi güvenilirlik açısından önemli bir konu olduğundan araştırmacı ayrıca iki ayrı zamanda kendi yaptığı kodlamalardaki tutarlılığı da incelemiştir. Bu amaçla araştırmacı 4 hafta sonra yansız seçilen 6 görüşme formunu ikinci kez kodlayarak kendi tutarlılığını sınamış ve hesaplanan araştırmacı kodlama uyum yüzdesi indeksi ,96 olarak hesaplanmıştır.

- Görüşme tekniğinde veri toplama aracı olarak görüşmeci kullanıldığından güvenilirlik, görüşmeciye bağlı olarak incelenmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu amaçla iç geçerliğin sağlanması amacıyla yansız seçilen 10 görüşme formundan elde edilen bilgiler çalışma grubundaki öğrencilere incelenilerek teyit edilmesi sağlanmıştır.

3.8. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın başlangıcında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin benzer özelliklere sahip olup olmadığını tespit etme amacıyla yedi sorudan oluşan kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Kişisel bilgiler formu uygulanmadan önce taslak olarak hazırlanmış, hazırlanan taslak form uzman görüşlerine sunulmuş ve getirilen öneriler ışığında forma son şekli verilmiştir (EK 5). Kişisel bilgiler formunda; anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, ailenin ortalama aylık geliri, yılda ders kitabı dışında okunan kitap sayısı, tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumuna ilişkin sorular yer almıştır.

3.9. Verilerin Analizi

3.9.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 18.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma amaçları doğrultusunda öğretim yönteminin öğrencilerin başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için deney-kontrol gruplarının öntest puanları arasındaki farkın incelenmesinde bağımsız örneklem t-testi, öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki farkın incelenmesinde bağımlı örneklem t-testi, deney-kontrol gruplarının sontest puanları arasındaki farkın incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-

testi, aynı değişkenin iki farklı grupta ölçüldüğü zaman kullanılmaktadır. Bağımlı (ilişkili) gruplar t-testi, bir denek grubunun iki farklı durumda ya da farklı zamanlarda ölçüldüğü zaman kullanılmaktadır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007).

Deneysel işlem sonrasında deney-kontrol grubundaki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun incelenmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının tarih dersine yönelik tutumlarının; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yılda ders kitabı dışında okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile tarih dersinde ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır. Parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal-Wallis testi iki ya da daha fazla bağımsız (ilişkisiz) örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan ve parametrik testlerden tek yönlü ANOVA testine karşılık gelen bir testtir (İslamoğlu, 2014, s. 452). Mann-Whitney U testi parametrik olmayan kategoride yer alan, iki bağımsız (ilişkisiz) örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmede kullanılan ve parametrik testlerden t-testine karşılık gelen bir testtir (İslamoğlu, 2014, s. 441). Araştırmada kullanılan parametrik istatistiksel teknikler kullanılmadan önce gerekli varsayımlar test edilmiştir. Gerekli varsayımların karşılanmadığı durumda parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada yapılan hipotez testleri için ,05 manidarlık düzeyi benimsenmiştir.

3.9.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel boyutun verileri araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasından sonra odak grup görüşmeleri yapılmadan önce ilk olarak öğrencilerin bazılarının düşüncelerini yazılı, bazılarının ise sözlü olarak daha iyi ifade etme ihtimali göz önünde bulundurularak öğrencilerden görüşme formundaki soruları öncelikle yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Bu amaçla yazılı formlar 23/12/2016 tarihinde uygulanmıştır. Daha sonra 26-30 Aralık 2016 tarihleri arasında çalışma grubu ile yüz yüze odak grup görüşmeleri yapılarak gerekli veriler toplanmıştır. Okul kütüphanesinde gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüş ve öğrencilerin de onayı ile ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sonrası ses kayıtları, öğrencilere verilen kod adlarıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırma kapsamında yazılı ve

yüz yüze uygulanan görüşme formundan elde edilen veriler aşağıda yer verilen dört aşamadan oluşan betimsel analiz tekniği (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 224) yoluyla analiz edilmiştir.

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Betimsel analizde ilk olarak araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da gözlem/görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı belirlenir.
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada elde edilen veriler tanımlama amacıyla seçilerek, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek düzenlenir.
- Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen veriler anlaşılır bir dille tanımlanır ve gerektiğinde bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir.
- Bulguların yorumlanması: Son aşamada tanımlanan bulgular açıklanır, yorumlanır, bulgular arasındaki neden ve sonuç ilişkilendirilir ve bir takım sonuçlara ulaşılır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular, nicel boyuta ilişkin bulgular ve nitel boyuta ilişkin bulgular olmak üzere iki başlıkta ele alınmış, aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Tarih Dersi Akademik Başarı Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p [*]
Deney	33	18,9	7,20	62	-,399	,69
Kontrol	32	19,6	7,82			

^{*},05

Tablo 19’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun tarih dersi öntest başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(62)=-,399$, $p>,05$). Deneysel işlem öncesinde uygulanan başarı testinden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubunun öntest başarı puanları ortalamasının ($\bar{x}=18,9$), kontrol grubunun ise ($\bar{x}=19,6$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tarih dersindeki akademik başarı düzeylerinin süreç başında benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubunun araştırmanın deneysel uygulaması için uygun olduğu söylenebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde, deneysel işlem sonrasında hem deney hem de kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla öncelikle betimsel istatistikler elde edilmiş ve ulaşılan bulgulara Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Puanları Farkı Betimsel İstatistikler

Grup	Ölçüm	N	$\bar{x}$	S.S.
Kontrol	Başarı (Öntest)	32	19,38	7,40
	Başarı (Sontest)	32	47,75	16,88
Deney	Başarı (Öntest)	33	19,64	7,70
	Başarı (Sontest)	33	60,36	15,54

Öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki farklara ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunun sontest puanları ortalamasının öntest puanları ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 20 incelendiğinde deney grubunun öğretim süreci sonunda öntest puanlarına göre sontest puanları ortalamasında 40,73 puanlık bir artış oluşurken, kontrol grubunun ise 28,38 puanlık artış olduğu görülmektedir. Elde edilen farkların manidar olup olmadığının incelenmesi için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin birbiri ile ilişkili olduğu durumlarda puanlar arasındaki farkın manidarlığının incelenmesi için bağımlı örneklem t-testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bağımlı örneklem t-testi parametrik bir yöntemdir ve analiz yapılmadan önce öntest-sontest farklarının normalliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle hem deney hem de kontrol grubunun öntest-sontest puanlarının farkı alınarak dağılımın normalliği incelenmiştir. Öntest-sontest puanları farkının normalliğinin incelenmesi için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda hem deney hem de kontrol grubu için dağılımların normal olduğu belirlenmiştir ($p>,05$). Hem deney hem de kontrol grubunun öntest-sontest puanları farkı için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Ölçüm	$\bar{x}_{Fark}$	S.S.	t	sd	p
Kontrol	Öntest-Sontest	28,38	18,27	8,786	31	0,000
Deney	Öntest-Sontest	40,73	17,90	13,070	32	0,000

Tablo 21’de verilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki ortalama 28,38 puanlık artışın manidar olduğu görülmektedir. Buna göre kontrol grubundaki kullanılan ders kitabının öğrencilerin başarıları artırmada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasındaki farkın incelenmesi sonucunda, öğretim süreci sonrasında öğrencilerin puanlarında ortalama 40,73 puanlık artışın manidar olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubunda kullanılan ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların öğrencilerin başarıları artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle deneysel süreçte kullanılan her iki öğretim materyalinin öğrencilerin başarılarında artış sağladığı fakat deney grubunun başarılarındaki artışın kontrol grubunun başarılarındaki artıştan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretimde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların kullanımının sadece ders kitabı kullanımına göre öğrencilerin deney öncesine göre akademik başarılarını arttırmada daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, deney ve kontrol grubunun başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Gruplar birbirinden bağımsız olduğunda bağımsız örneklem t-testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bağımsız örneklem t-testi için öncelikle deney ve kontrol grubunun sontest puanlarının dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda her iki grup için de puanlarının dağılımının normal dağılımdan farklı olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın manidarlığı için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S.S.	t	sd	p
Kontrol	32	47,75	16,88	-3,136	63	0,003
Deney	33	60,36	15,54			

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasındaki farkın manidarlığının incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin sontest puanları arasındaki 12,61 puanlık farkın manidar olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesinde başarıları bakımından benzer olan iki grubun, sontest puanları arasında oluşan manidar fark, deney grubunda öğretim materyali olarak ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların kullanımının, kontrol grubunda sadece ders kitabı kullanımına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların öğretimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını artırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney ve kontrol grubunun deneysel işlem sonrasında tarih dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen tutum ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23’de verilmiştir.

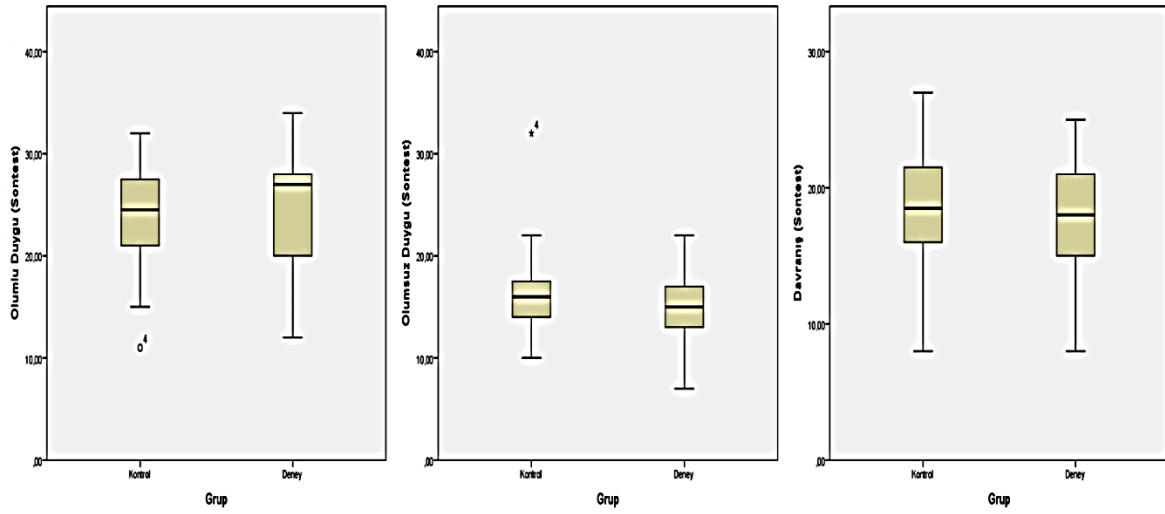
Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubu Tarih Dersine Yönelik Tutum Betimsel İstatistikleri

Tarih Dersine Yönelik Tutum	Grup	N	$\bar{x}$	S.S.
Olumlu Duygu (Sontest)	Kontrol	32	23,97	4,67
	Deney	33	24,52	5,39
Olumsuz Duygu (Sontest)	Kontrol	32	16,41	4,16
	Deney	33	15,21	3,38
Davranış (Sontest)	Kontrol	32	18,50	4,00
	Deney	33	17,70	4,28

Deney ve kontrol grubunun tarih dersine *olumlu duygu* boyutundaki puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubunun tutumlarının kontrol grubundan 0,55 puan daha yüksek olmakla birlikte oldukça benzer olduğu görülmektedir. Olumlu duygu boyutundaki puanların düzeyi değerlendirildiğinde öğrencilerin orta düzeyde olumlu

tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Olumlu duygu boyutundaki bulgulara paralel olarak öğrencilerin *olumsuz duygu* boyutundaki puanlarının dağılımı incelendiğinde deney grubunun, kontrol grubuna göre 1,2 puan daha düşük düzeyde olumsuz tutuma sahip olduğu görülmekle birlikte benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun düşük düzeyde olumsuz tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin *davranış* boyutunda tarih dersine yönelik tutumları incelendiğinde kontrol grubunun 0,80 puan daha yüksek olmakla birlikte benzer tutuma sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun tutumlarına ilişkin yapılan betimsel değerlendirmeye Şekil 3’de kutu grafiğinde yer verilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Tarih Dersine Yönelik Tutum Kutu Grafiği

Şekil 3’de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim materyalinden bağımsız olarak her iki gruptaki öğrencilerin de tarih dersine yönelik tutumlarının benzer olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemünde, deney grubunun tarih dersine yönelik tutumları *anne eğitim düzeyi*, *baba eğitim düzeyi*, *yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı*, *tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu* değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla deney grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının *anne eğitim durumuna* farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Anne eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Olumlu duygu tutumu	İlkokul	14	14,62	2	,914	,633	-
	Ortaokul	11	18,00				
	Lise	8	17,50				
Olumsuz duygu tutumu	İlkokul	14	18,27	2	,838	,658	-
	Ortaokul	11	15,68				
	Lise	8	14,75				
Davranışa dönük tutumu	İlkokul	14	15,69	2	,272	,873	-
	Ortaokul	11	16,45				
	Lise	8	17,88				

Tablo 24'e göre, deney grubunun tarihi dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranışa dönük tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2) = ,914 / ,838 / ,272$ p>,05]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda tarih dersine yönelik tutumların olumlu duygu tutum boyutu sırası ile ortaokul, lise, ilkokul; olumsuz duygu tutumu, ilkokul, ortaokul ve lise; davranışa dönük tutum boyutunda ise lise, ortaokul, ilkokul sıralamasını izlediği görülmektedir.

Deney grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının *baba eğitim durumuna* farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Baba eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Olumlu duygu tutumu	İlkokul	9	13,22	4	6,398	,171	-
	Ortaokul	11	15,95				
	Lise	11	20,73				
	Üniversite	1	20,50				
	Lisansüstü	1	1,00				
Olumsuz duygu tutumu	İlkokul	9	19,61	4	4,745	,314	-
	Ortaokul	11	16,80				
	Lise	11	12,27				
	Üniversite	1	22,50				
	Lisansüstü	1	26,00				
Davranışa dönük tutumu	İlkokul	9	16,61	4	3,419	,490	-
	Ortaokul	11	14,95				
	Lise	11	19,27				
	Üniversite	1	14,00				
	Lisansüstü	1	3,00				

Tablo 25'e göre, deney grubundaki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranışa dönük tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(4)=6,398/ 4,745/ 3,419$ $p>,05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda tarih dersine yönelik tutumların olumlu duygu boyutu sırası ile lise, üniversite, ortaokul, ilkokul ve lisansüstü; olumsuz duygu boyutu, lisansüstü, üniversite, ilkokul, ortaokul ve lise; davranışa dönük tutum boyutunda ise lise, ilkokul, ortaokul, üniversite ve lisansüstü sıralamasını izlediği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutumlarının *yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısına* göre farklılığına yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 26'da verilmiştir:

Tablo 26

Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Yılda Ders Kitabı Dışında Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Kitap sayısı	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Olumlu duygu tutumu	5'den az	10	15,06	3	1,702	,637	-
	5-10	11	15,82				
	11-15	6	20,92				
	15'den fazla	6	15,50				
Olumsuz duygu tutumu	5'den az	10	17,78	3	2,274	,518	-
	5-10	11	18,86				
	11-15	6	12,83				
	15'den fazla	6	13,92				
Davranış dönük tutum	5'den az	10	14,00	3	3,130	,372	-
	5-10	11	17,18				
	11-15	6	21,75				
	15'den fazla	6	13,75				

Tablo 26'ya göre, deney grubunun tarih dersine yönelik tutumlarının yılda ders dışı okuduğu kitap sayısına göre; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranışa dönük tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 1,702 / 2,274 / 3,130$ $p > ,05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda tarih dersine yönelik tutumların olumlu duygu boyutu sırası ile 11-15, 5-10, 15'den fazla ve 5'den az; olumsuz duygu boyutu, 5-10, 5'den az, 15'den fazla ve 11-15; davranışa dönük tutum boyutunda ise 11-15, 5-10, 5'den az ve 15'den fazla sıralamasını izlediği görülmektedir.

Deney grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının tarih ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları aşağıda Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Deney Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Tarih Ders Kitabı Dışında Tarih Kitabı Okuma Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olumlu duygu tutumu	Evet	10	18,67	168,00	84,000	,409
	Hayır	23	15,65	360,00		
Olumsuz duygu tutumu	Evet	10	15,06	135,50	90,500	,583
	Hayır	23	17,07	392,50		
Davranışa dönük tutum	Evet	10	19,44	175,00	77,000	,264
	Hayır	23	15,35	353,00		

Tablo 27'e göre, deney grubunun tarih dersinde ders kitabı dışında okuduğu tarih kitabı okuma durumu; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranış düzeyinde tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=84,000 / 90,500 / 77,000$, $p>.05$). Kontrol grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının *anne eğitim durumuna* farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Anne eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Olumlu duygu tutumu	Okuryazar değil	1	22,50	3	3,681	,298	-
	İlkokul	16	14,19				
	Ortaokul	8	15,75				
	Lise	7	21,79				
Olumsuz duygu tutumu	Okuryazar değil	1	8,50	3	1,244	,743	-
	İlkokul	16	17,22				
	Ortaokul	8	17,69				
	Lise	7	14,64				
Davranışa dönük tutumu	Okuryazar değil	1	24,00	3	3,748	,290	-
	İlkokul	16	14,72				
	Ortaokul	8	14,56				
	Lise	7	21,71				

Tablo 28'e göre, kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranış düzeyinde tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2)= 3,681/ 1,244 / 3,748$, $p>.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda tarih dersine yönelik tutumların olumlu duygu boyutu sırası ile okuryazar değil, lise, ortaokul ve ilkokul; olumsuz duygu boyutu, ortaokul, ilkokul, lise ve okuryazar değil; davranışa dönük tutum boyutunda ise okuryazar değil, lise, ilkokul ve ortaokul sıralamasını izlediği görülmektedir. Kontrol grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının *baba eğitim durumuna* farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 29'da verilmiştir:

Tablo 29

Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Baba eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Olumlu duygu tutumu	İlkokul	13	13,46	2	2,422	,298	-
	Ortaokul	10	19,25				
	Lise	19	17,83				
Olumsuz duygu tutumu	İlkokul	13	16,96	2	,137	,934	-
	Ortaokul	10	15,60				
	Lise	19	16,83				
Davranışa dönük tutumu	İlkokul	13	15,42	2	,295	,863	-
	Ortaokul	10	17,10				
	Lise	19	17,39				

Tablo 29'a göre, kontrol grubunun tarih dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranışa dönük tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2) = 2,422 / ,137 / ,295$, $p > ,05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda tarih dersine yönelik tutumların olumlu duygu tutum boyutu sırası ile ortaokul, lise ve ilkokul; olumsuz duygu tutum, ilkokul, lise ve ortaokul; davranışa dönük tutum boyutunda ise lise, ilkokul ve ortaokul sıralamasını izlediği görülmektedir.

Kontrol grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının *yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısına* göre farklılığına yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Yılda Ders Kitabı Dışında Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Kitap sayısı	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Olumlu duygu tutumu	5'den az	11	17,91	3	2,197	,532	-
	5-10	10	13,20				
	11-15	6	16,50				
	15'den fazla	5	20,00				
Olumsuz duygu tutumu	5'den az	11	16,73	3	1,890	,596	-
	5-10	10	17,95				
	11-15	6	17,92				
	15'den fazla	5	11,40				
Davranışa dönük tutum	5'den az	11	15,41	3	2,901	,407	-
	5-10	10	14,15				
	11-15	6	17,42				
	15'den fazla	5	22,50				

Tablo 30'a göre, kontrol grubunun tarih dersi yönelik tutumlarının yılda ders dışı okuduğu kitap sayısına göre; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranışa dönük tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3) = 2,197/ 1,890/ 2,901$, $p > ,05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında kontrol grubunda tarih dersine yönelik tutumların olumlu duygu tutum boyutu sırası ile 15'den fazla, 5'den az, 11-15 ve 5-10; olumsuz duygu boyutu, 5-10, 11-15, 5'den az ve 15'den fazla; davranışa dönük tutum boyutunda ise 15'den fazla, 11-15, 5'den az ve 5-10 sıralamasını izlediği görülmektedir. Kontrol grubunun tarih dersine ilişkin tutumlarının *tarih dersinde ders kitabı dışında okuduğu tarih kitabı sayısına* göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları aşağıda Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Kontrol Grubunun Tarih Dersine Yönelik Tutumlarının Tarih Ders Kitabı Dışında Tarih Kitabı Okuma Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Ders kitabı dışında tarih kitabı okuma durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Olumlu duygu tutumu	Evet	10	19,55	195,50	79,500	,213
	Hayır	22	15,11	332,50		
Olumsuz duygu tutumu	Evet	10	16,10	161,00	106,000	,870
	Hayır	22	16,68	367,00		
Davranışa dönük tutum	Evet	10	20,85	208,50	66,500	,076
	Hayır	22	14,52	319,50		

Tablo 31'e göre, kontrol grubunun tarih dersinde ders kitabı dışında okuduğu tarih kitabı okuma durumu; sırası ile olumlu duygu, olumsuz duygu, davranışa dönük tutum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=79,500/ 106,000/ 66,500$, $p>,05$).

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde nitel verilerin analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde *tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının etkilerine yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşleri nasıldır?* sorusu ile ilgili olarak öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Bu alt probleme yönelik görüşme formunda 3 açık uçlu soru yer almıştır. Toplanan verilere ilişkin betimsel analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

“Tarih dersinde bu ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların ders başarısına yönelik katkısının olup olmadığı konusunda neler düşünüyorsunuz? Cevabını sebepleriyle birlikte açıklayınız?” Sorusunun Analizi

Görüşme formunda yer alan *tarih dersinde bu ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların ders başarısına yönelik katkısının olup olmadığı konusunda neler düşünüyorsunuz? Cevabını sebepleriyle birlikte açıklayınız?* sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Ders Başarısına Katkısının Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Katkısı oldu	25
Derinlemesine öğrenmeyi sağlama	24
Bilgi açısından ayrıntılı olma	24
Daha anlaşılır olma	22
Görsellerin etkisi ile daha iyi anlama	23
İçeriğin sunumunun öğrenmeyi kolaylaştırması	17
Severek okuma	14
Kalıcılık	19
Öğrenmeyi kalıcı kılma	19
Katkısı olmadı	5
Kısa anlatımı tercih etme	3
Konuya ilgi duymama	2
Üniversite sınavında çıkmama	1
Sayısal öğrencisi olma	1
Okumaktan hoşlanmama	1

Tablo 32’de öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin hemen hemen tamamının (f=25) kurgu dışı ticari kitapların kullanımının ders başarısına olumlu yönde katkısının olduğunu ifade etmektedir. Bu soruya yönelik öğrencilerden gelen yanıtlar *derinlemesine öğrenmeyi sağlama*, *daha anlaşılır olma* ve *kalıcılık* şeklinde üç ana temada toplanmıştır. *Derinlemesine öğrenmeyi sağlama temasında*, öğrenciler kitapların bilgi açısından ayrıntılı olması (f=24) nedeniyle başarılarına katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: “Bana göre ders başarıma katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha iyi anladım. Tarih kitabında anlatılan bilgileri epey geniş açıklamışlar. Bilmediğim çok kelime öğrendim. Birde ben görsellerle daha iyi anladığım için okurken zihnimde canlandı.”

Ö7: “Evet katkısının olduğunu düşünüyorum. Çünkü tarih dersini kendi kitabımızdan öğrenmemiz zor. Bu kitaplarda konular en ince detayına kadar anlatılmış. Yani tarih kitabı gibi değil hemen konuyu kısacık anlatmamış. Uzun uzun anlatmış. İnsanın ilgisini çekecek çok şeyin ayrıntısı var. Ayrıca bu kitaplar çok resimli olduğu için okurken sıkıcı değildi. Ben zevk aldım bu kitapları okurken.”

Ö5: “Tabiki başarıya katkı sağladı. Çünkü tarih kitabı bu kadar derine inmiyor. Ama bu kitaplarla detaylı inceledik. Bence daha öğretici faydalı oldu.”

Ö17: “Katkısı olduğunu düşünüyorum. Ders kitabında işlediğimiz konular bu kitaplarda daha açık ve ayrıntılı anlatılmış. Konuyu daha çok pekiştirmemize neden oldu. Kitaplarda konularla ilgili aklımıza gelebilecek tüm bilgiler anlatılmış. O zamanın geçmişteki yaşamını daha iyi anladım ben.”

Ö30: “Evet kitapların katkısı oldu. Bu kitaplar her ayrıntıya girmiş. Bu sayede daha çok açıklayıcı bilgi aldım. Resimli olması benim çok hoşuma gitti. Hikaye gibi anlattığı için hayal kurarak o zamanı daha iyi

anlamamı sağladı. Sanki bir belgesel izliyor gibi bir his verdi bana. Tarih kitabımız konuları fazla ayrıntıya girmeden hemen anlatmış.”

Yukarıda öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, kurgu dışı ticari kitapların dersin işlenişinde kullanılmasının akademik başarıya olumlu yönde katkısının nedenlerinden biri olarak öğrenciler kitapların konuları daha ayrıntılı ele almasını belirtmişlerdir. *Daha anlaşılır olma* ($f=22$), temasında öğrenciler, kitaplardaki görsellerin etkisi ile daha iyi anladıkları ($f=23$), içeriğin sunumunun öğrenmeyi kolaylaştırdığı ($f=17$), severek okudukları ($f=14$) için başarılarına katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2: “Evet. Katkısının olduğunu düşünüyorum. Benim de kitaplardaki resimler çok ilgimi çekti. Resimlere bakarak daha iyi anladım. Bence ilginç bilgiler öğrenmek dikkatimizi çekiyor. Tarih böyle olursa daha iyi öğrenebilir. Konuları severek anlayarak okudum.”

Ö15: “Evet oldu. Bu kitaplar herşeyi daha net ve açıklayıcı anlatmış. Daha çok resim kullanılarak belirtilmiş. Hikâye gibi anlatıldığı için okuması güzel ve zevkli oldu.”

Ö20: “Bence başarı artırıcı ben böyle düşünüyorum. Çünkü bu kitaplar ders kitabı gibi değil. Daha eğlenceli anlattığı için kişinin okuyası geliyor. Bundan sonra tarih dersi bu tür sıkıcı olmayan kitaplarla işlense daha iyi olur.”

Ö21: “Evet düşünüyorum. Bir öğrencinin bir derste başarılı olması için istekli olması gerekir. Bu kitaplar derse daha iyi yaklaşmamı sağladı. Konular resimlerle daha iyi anlaşıldığı için ben başarıma katkısının olduğunu düşünüyorum.”

Ö22: “Katkısının olduğunu düşünüyorum. Bu kitaplarda daha fazla resim ve ayrıntı olduğundan akıldaki bütün soruları giderdi. Dersi daha iyi kafamda canlandırmamı sağladı.”

Öğrenciler kitaplarda görsel zenginlik nedeniyle konuların daha iyi anladıklarını, bu durumun öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve kitaplardaki anlatım tarzının okumayı zevki hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Kalıcılık ($f=19$) temasında ise öğrenciler kitapların öğrenmeyi kalıcı kılması ($f=19$) nedeniyle başarılarına katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Çünkü konular bu kitaplarda daha ayrıntılı ve resim içerikleri ile anlatılmış. Öğrenmesi kolay geldi. Böyle anlatım aklımda kalmasına yardımcı oldu.”

Ö8: “Evet bende katkısının olduğunu düşünüyorum. Çünkü tarih dersini resimlerle daha iyi anladım. Konuların aklımda daha kalıcı olduğunu söyleyebilirim.”

Ö9: “Bilgiler daha fazla anlaşılır anlatılmış. Kitapların görselliği çok güzel. Bence bilgilerin böyle sunulmadan verilmesi akılda kalıcı oldu.”

Ö23: “Evet düşünüyorum. Çünkü bu kitaplar daha açıklayıcı. Fazla görseli olduğu için dersi sıkılmadan işledik. Bence de görsel sayesinde daha çok aklımızda kalıyor.”

Ö28: “Ders kitabında yazılar daha çok resimler daha az olduğu için akılda hiç kalıcı olmuyor. Okuduğum kitaplardaki dikkat çekici renkli resimler insanın aklında daha çok kalıyor.”

Ö30: “Konular görsel kaynaklarla verildiği için yazı unutulsa da görsel olarak akılda kalıyor. Ders kitabı yerine bu kitaplardan işlese hem başarımız artar hem de aklımızda kalır. Ders kitaplarında çok açıklayıcı anlatılmadığı için kafamızda sorular kalıyor. Bu kitapların görseli çok ve anlaşılır anlatıldığı için daha çok bilgi aklımızda kalıyor. Böyle olması daha güzel olur.”

Ö19: “Katkısının çok olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu kitaplarda daha fazla resim ve ayrıntı var. Dersi daha iyi kafamda canlandırdım. Kitaplarda çok ilginç konular vardı. Anlatımı çok güzel bence.”

Öğrenciler kitaplardaki görsel zenginliğin konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve daha akılda kalıcı olmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bulgularda dikkati çeken sonuçlardan biri kitaplarda konular ayrıntılı bir şekilde ele alınmasına rağmen öğrencilerin kitaplardaki anlatımdan hoşlanmaları nedeniyle onların öğrenme motivasyonlarını artırmasıdır. Bu bulgulardan hareketle, öğrenci görüşlerine göre tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların akademik başarıyı artırmada olumlu etkisinin olduğunu söylebilir.

Tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların başarıya etkisi konusunda elde edilen veriler incelendiğinde 5 öğrencinin olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Öğrenciler olumsuz görüşlerindeki sebepleri; kısa anlatımı tercih etme (f=3), konuya ilgi duymama (f=2), üniversite sınavında çıkmama (f=1), sayısal öğrencisi olma (f=1), okumaktan hoşlanmama (f=1) şeklinde açıklamışlardır.

Ö4: “Benim açımdan çok olmadı. Açıkçası pek kitap okumaktan hoşlanmıyorum. Kitapların resimli anlatımı güzel ama ben bu konuları sevmedim. Ben Osmanlı konularını seviyorum.”

Ö6: “Hayır, ben bu konuları sevmedim. Anadolu uygarlıkları kitabını okudum ama öbürlerinin resimlerine baktım.”

Ö16: “Bence olmadı. Okuduğum kitaplardaki konuların çoğu ders kitabında yok. Çok fazla ayrıntılı bilgilerin belirtilmesine gerek yok. Bu kitapların üniversite sınavı müfredatında çıkacağını düşünmüyorum. Özet kitaplardan çalışmak daha iyi bence.”

Ö25: “Hayır. Çünkü ben tarihten pek anlamıyorum. Zaten ben daha çok sayısalcığım. Ders kitabının özet geçmesi benim için de daha iyi.”

Ö27: “Hayır olmadı. Ders kitabı daha iyi bence. Çünkü anlatılan mesajı kısa veriyor. Ama bu kitaplar öyle değil. Evet karikatürler resimler çok fazlaydı. Ders kitabından daha çok ayrıntılı bilgi vardı. Bence tarih öyle değil kısa ve öz bir şekilde anlatılmalı.”

“Tarih dersinde bu ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların derse yönelik bakış açında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı konusunda neler söylersin? Cevabını sebepleriyle birlikte açıklar mısın?” Sorusunun Analizi

Görüşme formunda yer alan *tarih dersinde bu ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların derse yönelik bakış açında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı konusunda neler söylersin? Cevabını sebepleriyle birlikte açıklar mısın?* sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların tema ve frekans dağılımı Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33

Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişinde Kurgu Dışı Ticari Kitapların Kullanımının Derse Yönelik Bakış Açılarında Değişikliğe Sebep Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Evet	21
İlgi ve merakı artırma	19
Zevk alma	17
Derse katılımı artırma	15
Öğrenmekten hoşlanma	12
Hayır	9
Çalışma yükünü artırma	6
Dersi sıkıcı bulma	2
Okumayı sevmeme	2

Tablo 33’de görüldüğü üzere öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin işlenişinde ticari kitaplardan yararlanmanın derse yönelik bakış açısını olumlu yönde etkilediği (f=21) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise derse yönelik tutumlarında bir değişiklik olmadığını (f=9) belirtmişlerdir. Öğrenciler derse yönelik bakış açısındaki değişiklikler ile ilgili olarak; ilgi ve merakı artırma (f=19), zevk alma (f=17), derse katılımı artırma (f=15), öğrenmekten hoşlanma (f=12) gibi ifadeleri dile getirmiştir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: “Tarih normalde fazla sevmediğim bana sıkıcı gelen bir ders. Ama bu kitapları okuyunca tarihe merak uyandırıyor. Okurken sıkılmadım tarih dersi bu kitaplarla zevkli geldi bana. Sanki oraları geziyordum hissi verdi.”

Ö7: “Bu kitapların bana faydası oldu. Derse katılımım arttı. Kesinlikle merak etmemi sağladı. Tarih dersinin aslında sanıldığı kadar sıkıcı gelmediğini, istenildiği zaman renkli olabileceğini gösterdi.”

Ö11: “Aslında ben tarih dersini seviyorum ama anlayamıyorum. Bu kitaplarla daha iyi anladım. Resimler renkli ve resimlerin sürekli açıklaması vardı. Okurken gerçekten o yerlere gidip geziyordum gibiydi. Böyle kitaplar olsa ders daha zevkli geçer, bizde daha iyi anlarız.”

Ö19: “Ben tarih kitabı okumayı hiç sevmiyorum. Tarih dersinde ezbere dayalı bilgiler olduğu için o kadar çok bilgiyi karıştırmadan akılda tutmamız gerekiyor. Ama bu kitaplarda bol resimler olduğu için bunlarla ders işlemek daha eğlenceliydi. Bence de kitaplar sıkıcı değildi. Böyle tarih daha zevkli hale geldi”

Öğrenci 10: “Tarih dersi bana göre normalde pekte öğrenciler tarafından ilgi çekici bir ders değil. Ama bu kitapların anlatımı benim ilgimi çekti, bence ders zevkli geçti.”

Öğrenci 2: “Tarih öğrencilere genelde sıkıcı gelir çünkü tarih kitabı bilgiyi sadece düz vermeye çalışıyor. Fakat bu kitaplar resimleriyle öğrenme isteğini veriyor. Bilgileri düz değil bazı çocukların gözünden anlatmış. Tarih kitapları böyle olsa kesinlikle tarih sıkıcı olmaz.”

Ö11: “Bakış açım olumlu. Bu kitaplarda tarihin daha güzel, ayrıntılı ve akılda kalıcı olarak yazıldığını düşünüyorum. Dersin akılda kalması önemli bir şey. Böyle konuya hakim olunca derse daha çok katılıyoruz.”

Ö19: “Bu kitaplarla ders işlemek ilgimi artırdı. Benim anlamamı kolaylaştırdı. Ders kitabını okurken anlamıyordum çünkü detaylı güzel anlatmıyor. Bu kitaplar daha fazla bilgi vermiş, ders kitabına göre daha çok şey öğretiyor. Nasıl bir evde oturdukları, ne yedikleri, ne giydikleri, nasıl yaşadıklarını anlatmış. Okurken kendimi içinde gibi hissettim. Tarihin aslında böyle olsa zevkli olduğunu düşünüyorum.”

Ö21: “Tarih dersi bence normalde öğrenciler tarafından ilgi çekici bir ders değil. Ama bu kitapların anlatımı ilgi çekici. Tarih dersi bu kitaplarla zevkli geçti. Ben şahsen kitapların resimlere bakarak çok şey anladım. Kendi zihnimde sanki yaşıyormuşum gibi hissettim”

Ö28: “Evet oldu. Ben bu kitaplarla derslerin istenildiği zaman güzel olabileceğini gördüm. Çünkü bilgiler ezber şeklinde değil çok güzel resimlerle, espirili karikatürlere anlatılmış. Bu kitaplar daha renkli resimli olduğu için ders ilgi çekici geçti.”

Ö8: “Olduğunu düşünüyorum. Kitaplardan o zamanki insanların yiyecekleri, içecekleri, yaşamları, giyecekleri gibi şeylerini daha ayrıntılı öğrendim. Kitaplar eski yemek tariflerini bile vermiş. Tarihle ilgili konuları daha çok merak ettiriyor.”

Ö30: “Bence de evet oldu. Ders kitabı konuları çabucak geçiyor, çok sıkıcı anlatıyor. Bu kitaplardaki konular sıkıcı değildi, bana zevkli geldi.”

Deney grubu öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik bakış açılarında herhangi bir değişiklik yaratmadığı yönünde 9 öğrencinin olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Bu öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: “Tarih öğrenmek zor, çünkü çok detayı var. Kitaplar güzeldi ama başka kitaplarla işlemek biraz yorucuydu.”

Ö27: “Hayır, benim tarih dersi anlayışımı değiştirmede. Tamam bu kitaplar konuları espirili anlatmış ama ben ders kitabına çalışmayı tercih ederim. Çünkü ders kitabı daha özet geçiyor.”

Ö6: “Hayır. Tarih dersini önceden de sıkıcı bulurdum. Benim bakışım aynı kaldı.”

Ö8: “Bana başka kitaplarla ders işlemek zor geldi. Çünkü bunları okuyunca diğer derslerimize zaman kalmıyor.”

Ö9: “Bu kitaplar eğlenceli ve derse çekiyor ama ben kendime göre tarih kitabını seçiyorum. Çünkü hep böyle olursa öbür derslere çalışmamız çok zor olur.”

Ö16: “Hayır değişiklik olmadı. Çünkü sınav soruları ders kitabından soruluyor. Sorular bu kitaplardan gelirse diğer derslere çalışmak için zaman kalmaz.”

Ö21: “Benim bakışımı değiştirmede. Açıkçası ben kitap okuma ödevlerinden hoşlanmıyorum.”

Ö23: “Hayır olmadı. Ders kitabı daha kısa anlatıyor ama bu kitaplar çok detaylı. Sınavımız bu kitaplardan çıkarsa diğer dersleri hiç yetiştiremeyiz.”

Ö25: “Olmadı. Tarih dersi bana da sıkıcı geliyor. Tarih kitabı okumayı pek sevmiyorum, yani bana zor geldi.”

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, dersi kitabı dışında farklı kitapların kullanımının onların çalışma yükünü artırması (f=6), tarihi sıkıcı bulma (f=2) okumayı sevmeme (f=2) gibi gerekçelerin öğrencilerin hayır cevabını vermelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının kurgu dışı ticari kitapları anlatımını ilgi çekici bulduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenciler tarih dersinde kurgu dışı ticari kitapların kullanılmasının derse karşı ilgiyi, merakı ve katılımı artırdığını, konuları daha zevk alarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre kurgu dışı ticari kitapların özellikle görsel açıdan zenginliği derse karşı dikkati çekmede, daha fazla ilgi göstermede, merak duygusunu ve öğrenme isteğini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgudan yola çıkarak, tarih dersinin öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımı öğrencilerin derse güdülenmesinde, öğrenmeyi çekici hale getirmede, derse katılımını artırmada ve derse karşı olumlu bakış açısını artırmada katkı sağlayabilir.

“Tarih ders kitabı ile ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların karşılaştırılmasını yaparsan neler söylersin?” Sorusunun Analizi

Görüşme formunda yer alan *tarih ders kitabı ile ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların karşılaştırılmasını yaparsan neler söylersin?* sorusuna yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve frekans dağılımı Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34

Deney Grubu Öğrencilerinin Tarih Ders Kitabı İle Kurgu Dışı Ticari Tarih Kitaplarını Karşılaştırmasına İlişkin Görüşleri

Temalar	f
Ders kitabı	
Sıkıcı	19
Anlaşılmaz	18
Görselleri az	17
İlgi çekmeme	17
Okuması zor	16
Konular yüzeysel	15
Anlatım dili resmi	3
Kurgu dışı ticari kitap	
Görselleri çok	22
Anlatım dili açık ve anlaşılır	19
Dikkat çekici	19
Ayrıntılı bilgi verme	18
Kalıcı olma	17
İlgi çekici bilgiler içermeye	15
Merak uyandırma	15
Öğrenmeye teşvik etme	13
Okuması zevkli	12
Eğlenceli	8

Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu *tarih ders kitaplarına* ilişkin sıkıcı (f=19), anlaşılmaz (f=18), görselleri az (f=17), ilgiyi çekmeme (f=17), okuması zor (f=16), konular yüzeysel (f=15), anlatım dili resmi (f=3) şeklinde özellikler belirtmişlerdir. Kurgu dışı ticari kitaplar için ise görselleri çok (f=22), anlatım dili açık ve anlaşılır (f=19), dikkat çekici (f=19), ayrıntılı bilgi verme (f=18), kalıcı olma (f=17), ilgi çekici bilgiler içermeye (f=15), merak uyandırma (f=15), öğrenmeye teşvik etme (f=13), okuması zevkli (f=12), eğlenceli (f=8) şeklinde özellikler belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Arada çok fark olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu kitaplar her tür ayrıntıya girmiş fakat ders kitabımız detaya girmemiş. Ders kitabımızı sıkıcı ama bu kitapların daha zevkli olduğunu düşünüyorum. Ders kitabında resimler daha az ve az bilgi var fakat bu kitaplarda daha çok resim var ve daha açıklayıcı anlatmış.”

Ö2: “Ders kitabı bu kitaplara göre özetin özetidir. Ayrıntılara girilmemiş yüzeysel yazılmış, görsel kaynak çok az. Bu kitaplar en derinlerine kadar inmiş. Evlere, sokaklara, çocukların oynadıkları oyuncaklara kadar yer vermiş. Sanki o zamanda yaşamış bir insanın anlatması gibi.”

Ö3: “Ders kitaplarında konular daha kısa ve sıkıcı. Ayrıntılara girmeden resmi bir şekilde anlatıyor. Hiç birşey anlaşılmıyor. Fakat bu kitaplar daha ayrıntılı ama daha anlaşılır ve hem de eğlenceli. Mesela bu kitapların altındaki etkinlikler çok hoşuma gitti.”

Ö5: “Tarih ders kitabı yazıp geçiyor, yüzeysel anlatıyor. Bu kitaplar çok derine iniyor bizi o güne götürüyor yani hayal edebiliyoruz. Ama tarih ders kitabında hayal edemiyoruz. Çok sıkıcı fazla anlamıyoruz zaten. Bence ders kitapları böyle anlatmalı, daha çok resim eklemeli.”

Ö7: “Aslında tarihe dayalı kitap okumayı sevmiyorum, ama karikatürlü, resimli kitaplar beni eğlendiriyor. Eski Mısır kitabında etkinlikler verilmişti o çok eğlenceliydi. O etkinliklerde kolye yapılıyordu benim çok ilgimi çekti. Bende yapmayı denedim. Okudukça merakın artıyor. Böyle olsa tarih dersi daha kolay gelir.”

Ö10: “Ben tarih kitabından birşey anlayamıyorum ama bu kitapların dilini daha iyi anladım. Tarih kitabında görmediğim çok konu bu kitaplarda var. Bu kitaplar tarihi en ince ayrıntısına kadar gösterdiği için kendimi bunları yaşamış gibi hissettim. Tarih kitabımızda konular resmi ama bu kitaplarda konular esprili ve eğlenceli anlatılmış. Okuduğum kitaplar tarihe merakı artırıyor ama ders kitabı için aynı şeyi söyleyemem. Tarih kitabı ezber olduğu için sevmiyorum. Okurken çok sıkılıyorum.”

Ö12: “Bence tarih öğrenmek için öğrencilere en sıkıcı yöntem okumaktır. Tarih okumadan öğrenilemez. Bu yüzden eğer tarih sevdirmek isteniyorsa ilk başta o kitabın görünüşüyle öğrenciyi tavlaması gerekir. Tarih ders kitabı iç açıcılığı olmayan, baktığınızda sizi o konuyu öğrenemeyeceğinizi inandıran bunaltıcı bir kitap. Bu kitaplar ise baktığınızda korkutucu gözükmeyen, iç açıcı eğlenceli. Tarih ders kitabı konuları sıkıcı hiç zevkli değil. Konular merak uyandırmıyor. Ama okuduğumuz kitaplarda resimli, detaylı ve zevkli olduğu için öğrenmesi daha kolay. Bence farkları bunlardır.”

Ö14: “Ders kitabı bana çok sıkıcı geliyor bizi derse bağlamıyor. Derste yararlandığımız kitapların anlatımı ve görünümü ders kitabından bin kat daha güzel. Tarih ders kitabına sınava mecbur çalışıyoruz. O çalıştığımız bilgiler sonra unutuluyor.”

Ö15: “İkisi arasında epey bir fark var. Tarih dersini ders kitabından öğrenmek zor çünkü detaya inmiyor. Bana göre tarih öğrenmek öyle hemencik olacak bir iş değil bu yüzden tarihin derinlerine inmek gerekir. Bu kitaplar eğlenceli, bol resimli, detaya inmiş.”

Ö17: “Ders kitabında sıkıcı bir anlatımın olması, renklendirme olmaması, olayları bağlayamaması, bir konuyu net bir şekilde anlatmaması. Bu kitaplar ise akıcı bir anlatımın olması, görsellerle renklendirme olması, olayları bağlaması, konuları net bir şekilde anlatması. Tarih ders kitabı üstünkörü anlatırken bu kitaplar içerikli anlatıyor. Ders kitabı tarihi sıkıcı olaylarının düz anlatıldığı kitaplar ama bu kitaplar günlük yaşantılarını ve yaptıkları her şeyi anlatmış. Ders kitabında olmayan bilgiler bu kitaplarda detaylı bir şekilde var. Tarih görsellerle aklımda daha kalıcı oldu.”

Ö11: “Normal ders kitapları çok sıkıcı fakat bu kitapların bilgileri daha eğlenceli ve detaylı. Yaşadıkları yerleri, yedikleri yemekleri daha birçok ayrıntıyı resimlerle, konuşmalarla görmek bence çok iyi. Konunun nasıl geliştiğini bize daha iyi gösteriyor. Konuyu eğlenceli bir şekilde anlatıyor. Derse daha hevesli olmamız için bence derste konuları hep böyle işlemeliyiz.”

Ö13: “Bence arada çok fark var. Çünkü bu kitaplar daha açık ve daha sıcak bir şekilde anlatıyor. Tarih ders kitabımız bize yaşatmıyor. O sıcaklığı vermiyor. Ama o kitaplara bakınca sanki içinde yaşıyormuşum gibi kitapların içinde oluyorsun. Tarih ders kitabımız çok sıkıcı insanı tarihten soğutuyor. Ama bu kitaplar çok içten geldi.”

Ö22: “Okuduğum kitapların hoşuma giden tarafı ilgi çekici bilgiler vermesi. Mesela o günlerden bir yemek tarifi vermiş. Mısır uygarlığında ölümler nasıl mumyalanır hepsini vermiş. Ders kitabında böyle bilgiler anlatılmıyor.”

Ö23: “Ders kitaplarına göre okuduğum kitapların anlatımı hoşuma gitti. Açıkçası ders kitabını okumak bana sıkıcı geliyor. Ders kitabında bilgilerin kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Bu kitaplar ayrıntılı ama bana sıkıcı gelmedi. Sıkmadan okunuyor. Hikâye şeklinde anlattığı için gayet eğlenceliydi. Tarih kitaplarında resimler çok az, hiç dikkat çekmiyor. Resimlere bakarak okumak bana daha eğlenceli geliyor.”

Ö19: “Bu kitaplardan öğrenmede hoşuma giden şey çok resimli olduğu için insanı okurken sıkıyor yani ben sıkılmadım. Bu kitapların o zamanda yaşayan insanların derinliklerine inmesi benim çok hoşuma gitti. Bu kitaplarda çok farklı bilgiler var.”

Ö24: “Ders kitabımızda görsel ve yazı az olduğu için konu hiç anlaşılmıyor. Aklımızda sorular kalıyor, ama bu kitapların çok görseli olduğu için aklımızda daha çok kaldı”

Ö20: “Bu kitaplar ders kitabının aksine daha eğlenceli ve ilgi çekici. Karikatürler, fotoğrafların olması çok hoşuma gitti. Normal tarih kitaplarında genelde yazı var, çok sıkıcı okunmuyor.”

Ö30: Aralarında çok farklar var. Ders kitapları ayrıntıya girmiyor ama bu kitaplar ayrıntıya giriyor. Ders kitabında bilgiler fazla ayrıntıya girmeden yazıldığı için neyin ne olduğu olduğunu karıştırabiliyoruz bazen. Ders kitabında fazla görsel olmadığı için anlaşılması zor ve karmaşık. Ama bu kitaplar resimlerle daha anlaşılır, akılda kalıcılık oluyor. Ders kitapları sadece konuyu düz resmi anlatıyor, bu sıkılmamıza sebep oluyor. Bu kitaplar konuyu anlatırken resimlerle konuşmalarla konulara daha çok hakim olmamızı sağlıyor. Ders kitapları bizi sınava hazırlarken bu kitaplar konuya hakim olmamızı istiyor.”

Deney grubu öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının tarih ders kitabına yönelik olumsuz yönde görüş bildirdiği, kurgu dışı ticari kitaplara yönelik ise olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğu tarih ders kitabının özelliklerine ilişkin; sıkıcı, anlaşılmaz ve okumasının zor olduğu, görselinin az olduğu, ilgiyi çekmediği, konuları yüzeysel ele aldığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler kurgu dışı ticari kitapların özelliklerine ilişkin görsellerinin bol ve içeriğinin dikkat çekici olduğu, anlaşılır, daha akılda kalıcı, eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden hareketle, ders kitaplarının görsellik, içerik ve anlatım bakımından öğrencilerin ilgi ve ihtiyacına cevap vermede yetersiz kaldığı, kurgu dışı ticari kitapların özelliklerinin ise öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap verme ve onların öğrenme motivasyonunu artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 9. sınıf tarih öğretiminde Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar ünitesi kapsamında kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin tarih dersine yönelik akademik başarılarına, tutum ve görüşlerine etkisi incelenmiştir. Aşağıda bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar daha önce yapılmış çalışmalarla birlikte tartışılmış ve sonuçlara dayalı öneriler sunulmuştur.

5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar

5.1.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Sonuçlar

- Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak araştırma bulgularına göre deneysel işlem sürecinde ders kitabı yanında kurgu dışı ticari kitaplar kullanılan deney grubu ile sadece ders kitabı kullanılan kontrol grubunun sontest başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak tarih öğretimde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarısını artırmada olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretim sürecinde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının başarıyı artırmada olumlu yönde etkisinin olduğuna yönelik sonuçlara ulaşan bazı çalışmalarla (Aşıcı, İnce & Akyol, 2015; Guzzetti, Kowalinski & McGowan 1992; Jones, Coombs & McKinney 1994; McGrain 2002; McKinney & Jones 1993; Tindall 1996) paralellik göstermektedir. Kurgu

dışı ticari kitapların öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapan Moss (1991), içerik öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların ders kitaplarını tamamlayıcı bir şekilde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarında kilit rol oynayacağını ifade etmektedir. Ayrıca sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini inceleme amacıyla Kablan, Topan ve Erkan'ın (2013) yaptığı bir araştırmada 57 adet deneysel araştırmaya yapılan meta-analiz hesaplaması sonucunda sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı açısından olumlu yönde etkili olduğu, bu etkililik düzeyinin öğretim kademeleri, ders türleri ve materyal türlerine göre farklılık göstermediği sonucu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ticari kitapların öğretimde bir materyal olarak kullanılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine yönelik sonuçlara ulaşan araştırmalar çoğunluktadır. Ancak Tucker'in (2013) yaptığı bir araştırmada farklı bir bulgu olarak ticari kitapların öğretimde kullanılması deney ve kontrol grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tucker (2013) yaptığı bu araştırmada iki grubun başarısında anlamlı farklılık çıkmamasında; uygulama süresinin diğer araştırmalara göre kısa olması (üç hafta sürmesi), öğrencilerin ticari kitaplarda daha derin içerik bilgisi ile karşılaşmasına rağmen başarının değerlendirilmesinde üst düzey bir test yerine bilgi düzeyinde bir test uygulanması ve uygulamanın okulun son üç haftası öğrencilerin dikkatlerinin azaldığı bir zaman diliminde yapılması şeklinde sonuçları etkileyebilecek bazı nedenleri sıralamıştır.

5.1.2. Öğrencilerin Tarih Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

- Araştırma bulgularına göre tarih öğretiminde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanımı, deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkarmasına rağmen, her iki grubun derse yönelik tutum puanlarının ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki grubun derse yönelik tutumlarında anne-baba eğitim düzeyi, yılda ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı, ders kitabı dışında okuduğu tarih kitabı sayısı

değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre deneysel işlem sürecinde kullanılan kurgu dışı ticari kitapların deney grubunun derse yönelik tutum puanları üzerinde kontrol grubuna göre etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında ticari kitapların öğretim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumunda anlamlı bir fark yaratmadığına ilişkin sonuçları olan bazı araştırmalarla (Guzzetti, Kowalinski & McGowan, 1992; Jones & McKinney, 1993; Jones, Coombs & McKinney, 1994) benzerlik göstermektedir. Buna karşılık öğretimde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının derse yönelik tutuma olumlu yönde etkisinin olduğuna dair sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Tucker'ın (2013) öğretimde ticari kitapların kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmada, uygulanan tutum ölçeğinde test edilen dokuz boyutun ikisini oluşturan derse karşı tutum ve dersin yararlılığına ilişkin öğrenci algısında deney grubunda uygulama öncesine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ölçeğin diğer boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Tindall'ın (1996) yaptığı çalışmada da ticari kitap kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumunda olumlu yönde anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki araştırmada ticari kitaplar ders kitaplarından daha iyi bir edebi nitelik taşıdığı için bu durum öğrencilerin içerik alanına daha fazla ilgi göstermesine, daha iyi anlamasına, daha kolay bir şekilde ilgilerinin sürdürülmesine ve derse yönelik daha iyi bir tutum geliştirmesine sebep olduğu vurgulanmıştır. Buna göre öğretimde ticari kitapların bir materyal olarak kullanımının derse yönelik tutuma etkisi konusunda yapılan araştırmalarda farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Sonuçlar

- Araştırmada deneysel işlem süreci sonrası deney grubu öğrencileri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin çok büyük bir kısmının tarih dersinin öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik başarıya olumlu yönde etkisinin olduğu yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın

nicel boyutundan elde edilen verilerin nitel boyutundan elde edilen verileri desteklediğini göstermektedir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin ticari kitapların kullanımının ders başarısına katkısı olduğu yönündeki görüşlerinin altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmı kitapların başarıya katkı sağlamasındaki nedenler olarak; derinlemesine öğrenmeyi sağlama, daha ilgi çekici, anlaşılır ve akılda kalıcı olma, okuma ve öğrenme isteği uyandırma gibi özellikleri belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinde dile getirilen kurgu dışı ticari kitaplara ilişkin olumlu özellikler öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve bu durumun onların başarı puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazında öğretimde ticari kitapların kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini ele alan bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin VanSledright'in (1995) öğretimde ders kitabının yanında ticari kitapların kullanımının öğrenme üzerindeki etkisini incelediği araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin ticari kitapları ilginç ve bilgilendirici buldukları, onları okumaktan hoşlandıkları, ticari kitapların tarih okuma motivasyonlarını artırdığı bulgularına ulaşılmıştır. VanSledright'in (1995) yapmış olduğu araştırmada ticari kitaplara yönelik öğrencilerin belirttikleri görüşler bu araştırmanın deney grubu öğrencilerinin odak grup görüşmelerinde ticari kitapların kullanımına ilişkin belirttikleri görüşlerle benzerlik göstermektedir. Tomlinson, Tunnell ve Richell (1993) tarafından yapılan tarih ders kitapları ile ticari tarih kitaplarının okunabilirliğinin ve örgütsel yapısının karşılaştırıldığı araştırmada ticari kitapların; ders kitaplarından öğrenciler için daha okunabilir, anlaşılır, daha cezbedici ve eğitici olduğu, ders kitaplarının ise konuyu derinlemesine keşfetmeye izin vermediği için öğrencilerin nedensel ilişkileri anlaması konusunda eksik kaldığı belirtilmiştir. Öğrencilere yönelik hazırlanan ticari kitaplarda kuru didaktik anlatım tekniği yerine farklı anlatım tekniklerinin birarada kullanılması öğrencilerin kurgu dışı ticari kitapları okumanın daha kolay ve keyifli olduğu şeklindeki görüşlerinin altında yatan nedenler arasında görülebilir. Öğrenci görüşlerine göre ders kitabına göre ticari kitapların, içerdiği zengin görselleri ile dikkat çekmesi, anlatım dilinin okumaya daha çok motive etmesi nedeniyle öğrenciler için daha ulaşılabilir kitaplar olduğu söylenebilir. Bu duruma bağlı olarak kurgu dışı ticari kitapların konuları daha iyi kavramada, daha kalıcı öğrenmede ve öğrencilerin başarılarını arttırmada destekleyici etkileri olduğu

sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin görüşleri göz önüne alındığında, öğrencilerin ders kitaplarını ilgi çekici ve anlaşılır bulmaması, ders kitabında konuları derinlemesine görememesi ezberleyerek öğrenmelerine neden olabilir.

- Deney grubunda yer alan çok az sayıda öğrencinin kurgu dışı ticari kitapların tarih öğretimde materyal olarak kullanımının başarıya yönelik katkısı konusunda olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde bu yöndeki görüşlerinin; okumaya yönelik olumsuz tutum, ders kitabındaki kısa anlatımı tercih etme, konunun ilgisini çekmemesi ve kitaplardaki konuların üniversite sınavında çıkmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5.2.2. Öğrencilerin Tarih Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

- Deney grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin tarih dersinin öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların materyal olarak kullanılmasının derse yönelik bakış açılarında bir değişikliğe sebep olup olmadığı konusunda görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının derse yönelik tutumlarında olumlu etkilerine yönelik görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinin altında yatan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin olumlu yöndeki görüşlerinin; kitaplardaki görsel zenginliğin ilgi ve merak uyandırması, anlatım tarzından hoşlanma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama ve derse olan katılımı artırma gibi durumlardan kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca tarih ders kitabı ile kurgu dışı ticari tarih kitaplarının karşılaştırılmasına ilişkin öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının kurgu dışı ticari kitaplara ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Vacca ve Vacca (2005), günümüzde yayımlanan kurgu dışı ticari kitapların, öğrencileri hem bilgilendiren hem de eğlenmesini sağlayan, çekici görselleri ile okuma konusunda motive edici güce sahip kitaplar olduğunu belirtmektedir. Moss ve Hendershot'un (2002) iki yıl süren 6. sınıf öğrencilerinin kurgu dışı ticari kitapları okuma motivasyonlarını incelediği çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı kurgu dışı kitapları heyecan verici ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşıcı, İnce ve Akyol'un (2015) yaptığı araştırmada da öğrencilerin

kurgu dışı bilgilendirici kitaplara ilişkin olumlu görüş bildirdiği, bu kitapları okumaktan hoşlandıkları, diğer derslerde de kullanmak istedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın deneysel sürecinde ünitenin işlenişi sırasında deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre derse katılım yönünden daha istekli bir tutum sergiledikleri, derste kitaplardan edindikleri bilgileri konuşmak istedikleri gözlenmiştir. McGrain (2002) öğretimde ticari kitapların etkisini araştırdığı çalışmada öğrencilerin ticari kitapların ve ders kitabının kullanıldığı durumlarda davranışlarının çok farklı olduğu tespit etmiştir. Bu araştırmada ticari kitaplar ile işlenen ünite öğrencilerin ticari kitaplarda yer alan farklı bilgileri paylaşma konusunda çok istekli oldukları, ticari kitapları okumaya daha iyi odaklandıkları gözlenmiştir. Ders kitabı ile işlenen ünite öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu, ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekmediği, sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin sorulara cevap verme düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın uygulama sürecinde de öğrencilerin derste kitaplardan okuduğunu konuşmaktan hoşlandıkları, derse katılımlarının arttığı gözlemlendiğinden, tarih öğretiminde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitapların kullanılmasının tarih dersini daha ilgi çekici hale getirebileceği, öğrencilerin derse olan güdülenme düzeyinin, ilgisinin ve katılımının artırmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin kurgu dışı ticari kitaplara ve bunların tarih öğretiminde kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmesine rağmen iki grubun tarih dersi tutum puanlarının birbirine yakın olmasında sonucu etkiyelebilecek bir neden olarak deneysel işlem sürecinin 5 hafta (10 ders saati) süren bir ünite kapsamında yapılması olabilir. Araştırmanın uygulama süresi öğrencilerin yerleşik ve daha güçlü bir tutuma sahip olmasını etkileyebilir. Öğrenilebilen eğilimler olan tutumlar bireyin yaşantı ve deneyimleriyle oluşarak davranışa yön vermektedir (Tavşancıl, 2014). Bu noktada araştırmanın deneysel işleminin daha uzun süreli olması durumunda ortaya çıkabilecek sonuçların araştırılması ihtiyacı gündeme gelmektedir.

- Deney grubunda görüşmeye katılan öğrencilerin görüşlerine göre tarih ders kitaplarının sıkıcı olduğu, içerik ve görsel tasarım yönünden bazı sorunlarının olduğu görülmektedir. Bu sonuç tarih ders kitapları ile ilgili öğrenci görüşlerini ele alan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Kabapınar'ın (1994) ve Safran'ın (2006) yaptığı araştırmalarda öğrencilerin tarih ders kitaplarını

yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Demirel'in (2008) yaptığı bir araştırmada ise tarih ders kitapları öğrenci görüşlerine göre tarih sunum araçları içinde gerek güven gerekse keyif vericilik bakımından son sırada yer almıştır. Tomlinson, Tunnell ve Richell'in (1993) tarih ders kitapları ile ticari kitapları okunabilirlik ve örgütsel yapısı açısından karşılaştırdığı araştırmada ticari kitapların ders kitaplarına göre daha mantıklı ve tutarlı düzenlendiği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha dikkate aldığı, öğrenciler açısından daha ilgi çekici ve daha okunabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda tarih dersinde temel öğretim materyali olarak kullanılan tarih ders kitabının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir. Tekeli (2001) tarih öğretiminde amaçların gerçekleşmesinin ön koşulu olarak öğrencinin tarihe ilgi duyması ve tarihi sevmesi olarak açıklamaktadır. Tarih öğretiminde öğrencilerin yaş, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun, onların ilgisini çekecek, tarih dersini sevdirecek nitelikte kitapların kullanılması tarih öğretiminin amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Tarih derslerinde temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi onların derse yönelik başarı ve tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim öğretim sürecinde öğretim materyali kullanımının öğrencilerin dikkatini çekmede, onları öğrenmeye güdülemede, bilgiyi somutlaştırmada, öğrenmeyi kolaylaştırmada, kalıcı öğrenmeler sağlamada, derse katılımını arttırmada önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (Yalın, 2002; Yıldız vd., 2004). Buna göre zengin içeriği ve görselleri ile kendine özgü avantajları olan nitelikli kurgu dışı ticari kitapların bir öğretim materyali olarak tarih öğretiminde kullanılması ders kitabındaki tekdüzelikten sıkılan öğrenciler için derse yönelik ilgiyi ve öğrenme isteğini artırmada olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Sonuç itibarıyla ders kitabının yanında bir materyal olarak kurgu dışı ticari kitapların tarih öğretimine dâhil edilmesi öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olabilir. Bu araştırmanın nicel boyutunun bulgularında deney ve kontrol grubunun derse yönelik tutum puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmekle birlikte araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların bir materyal olarak kullanımına ilişkin öğrencilerin olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma bağlı olarak tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitapların kullanımının derse yönelik tutuma olan etkisi deneysel sürecin daha uzun süreli

tasarlandığı araştırmalarda incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Deney grubu öğrencilerinin görüşlerden hareketle, tarih öğretiminde kurgu dışı ticari kitaplardan öğrencilerin konuya olan ilgisini ve dikkatini çekmede, derse katılımı artırmada, okuma ve öğrenme isteğini harekete geçirmede ve bu duruma bağlı olarak tarih dersini daha verimli hale getirmede yararlanılabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda getirilen öneriler; Milli Eğitim Bakanlığına öneriler, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlere öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler, yayınevlerine yönelik öneriler ve kütüphanelere yönelik öneriler adı altında ayrı başlıklar şeklinde aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

- Tarih dersi hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçları karşılamada önemli bir derstir. Tarih bilinci gelişmiş toplumların, geleceği inşa etmede daha başarılı olacağı açık bir gerçektir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitim öğretim sürecinde temel derslerden biri olan tarih dersinin öğretiminde ders kitabının yanında kurgu dışı ticari kitaplardan yararlanılması öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle tarih öğretiminde, öğretim programlarının kazanımlarını ve konularını destekleyici nitelikli kurgu dışı ticari kitaplardan materyal olarak yararlanılmasının olanakları MEB tarafından gözden geçirilmelidir. Bu konu ile ilgili olarak ABD’de tarih öğretimine yön veren kurum olan NCSS’nin yaptığı gibi alan uzmanlarından ve öğretmenlerden oluşan bir *kitap inceleme ve seçme kurulu* MEB tarafından oluşturulmalıdır. Bu kurul eğitsel kriterleri esas alarak, tarih öğretim programının kazanım ve konularına uygun, derslerde materyal olarak kullanılabilecek ticari kitapları inceleyerek nitelikli ticari kitaplar listesi hazırlamalıdır. Bu kurulun seçtiği kitaplara, okuma önerileri adı altında ders kitaplarının ünite sonlarında, öğretim programlarının materyaller ile ilgili bölümlerinde yer verilmelidir. Öğrencilere yönelik yayınlanmasına rağmen, eğitsel değeri olmayan, siyasi ve ideolojik telkinlerle yüklü, okuru sadece tüketici olarak gören, eğlencelik meta olma özelliğini geçmeyen kitapların varolduğu bir sektörde kitap seçimi çok önemlidir. Alan uzmanlarından ve öğretmenlerden oluşan bir kitap

inceleme ve seçme kurulunun oluşturulması, nitelikli kitapların seçiminin özenle ve bilimsel bir anlayışla değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle güvenilir uzman bir kurul tarafından hazırlanan okuma önerileri listesi, öğrencilerin uygun kitaplara ulaşmasını sağlamada yarar sağlayabileceği gibi, öğrencilere yönelik nitelikli kitapların yayımlanmasını teşvik edebilir. Ancak burada okullarda kitap kullanım önerisinin değişik şekillerde suistimal edilmemesi için gerekli denetleyici tedbirlerin alınması gündeme gelmelidir. Bu noktada önemli olan bu öneri kitap listesinde; dersin öğretimde farklı kaynaklara ulaşmak isteyen öğrencilere yol gösterilmesi, öneri listesindeki kitaplar arasından öğrencilerin kendi ilgi ve isteklerine göre okuyacakları kitapları seçmesine imkân tanınması, öğrencilerin zorunlu tutulmaması ve dersin öğretimde ihtiyaç duyulduğunda kullanılması yönünde bir yaklaşım sergilenmelidir. Bu tür bir yaklaşım, tarih dersinin içeriğini zenginleştirme, öğrencilerin merak ettikleri bir konuda derinlemesine bilgi sahibi olma, tarih öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrencilerin farklı kaynaklarla tanışmasını sağlama noktasında fayda sağlayacaktır. Sonuç itibariyle tarih alan öğretiminde ders kitabının yanında farklı kitapların kullanılması konusunda bu şekilde destekleyici bir tutum öğrencilerin başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.

- MEB'in alan öğretiminde öğrencileri nitelikli kitaplarla buluşturmasında kütüphanelerden yararlanmayı destekleyen güdüleyici çalışmaları önemlidir. Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (1989), her çocuğun, ırk, cinsiyet, dil, din, ulusal, etnik ve sosyal köken, sosyal statü, kişisel beceri ve yetenek ayrımı gözetilmeksizin, kişiliğinin ve zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesi için bilgi kaynaklarına erişimini vurgulamaktadır. Ancak bu araştırmanın uygulamasının yapıldığı okuldaki kütüphanede yapılan taramada öğrencilere yönelik tarih kitaplarının sayısının çok az olduğu, varolan kitapların da genellikle kurgu kitapları (roman, hikâye vb.) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle okullarda kütüphanelerin öğrencilerin ilgilerine ve yaşlarına uygun farklı türdeki kitaplarla zenginleştirilmesi onların bu kitaplara ulaşmalarını kolaylaştırılabilir. Bu şekilde MEB'in alan öğretime yönelik kitap okumayı destekleyen eğitim politikaları ve yapılan düzenlemeler öğrencilerin başarılarının artmasına ve derslerin daha verimli işlenmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca yapılacak bu çalışmalar alan öğretiminde

öğrencilere yönelik hazırlanan ticari kitapların eğitimsel ve bilimsel açıdan ele alınmasına, bu kitapların sayısının ve kalitesinin artmasına katkı sağlayabilir.

5.3.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara ve Öğretmenlere Öneriler

- Öğretmenlerin yeterlik alanlarından biri de dersin amaçlarına, kazanımlarına uygun yöntem ve teknikler ile materyalleri etkili bir biçimde kullanmaktır. Bu yeterlik alanına ilişkin eğitim fakültelerinin tarih öğretmenliği programlarında okuma becerileri, çocuk ve gençlik edebiyatı gibi derslerin yer alması sağlanabilir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına alan öğretiminde öğrencilere yönelik hazırlanan tarih kitapları incelenilerek bu kitapları tanımaları sağlanabilir. Ayrıca tarih öğretmenliği lisans programında okutulan öğretim materyalleri ile ilgili derslerde tarih öğretmeni adaylarının öğrencilere yönelik hazırlanan tarih kitaplarından nasıl yararlanabileceği, öğretime nasıl dâhil edilebileceği konusunda gerekli bilgi ve beceriler kazandırılabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin derse yönelik başarılarını ve olumlu tutumlarını artırmada onların bireysel özelliklerini dikkate alarak, tarih öğretim programlarının kazanımlarına uygun bilimsel ve eğitici nitelikli kitaplardan bir öğretim materyali olarak yararlanabilir.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yurt içi alan yazında öğrencilere yönelik hazırlanan ticari kitaplara ilişkin yapılan çalışmaların son derece sınırlı olması bu araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında karşılaşılan bir sorun olmuştur. Bu nedenle özellikle kurgu dışı ticari kitapların öğretimde materyal olarak kullanımının etkilerine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Alan öğretiminde öğrencilere yönelik hazırlanan ticari kitaplar üzerine yapılacak araştırmaların artması bu kitaplara yeni bir boyut kazandıracak ve nitelikli kitapların sayısının artmasına katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışmada bir öğretim materyali olarak kurgu dışı ticari kitapların tarih öğretiminde kullanılmasının başarıya ve tutuma olan etkisi araştırılmıştır. Yapılacak sonraki araştırmalarda tarih öğretiminde kurgu dışı kitapların kullanımının; öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine, okuma ve yazma

becerilerine etkisini araştıran çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca tarih ğretiminde kurgu dışı kitapların kullanımı konusunda ğretmen görüşleri araştırılmalıdır.

- Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrenciler 9. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Farklı sınıf seviyelerinde ve yaş gruplarında kurgu dışı tarih kitaplarının kullanımının tarih ğretiminde etkileri üzerine araştırmalar yapılmalıdır.

5.3.4. Yayınnevlerine Yönelik neriler

- Bu araştırmanın deneysel sürecinde kullanmak amacıyla yararlanılacak kurgu dışı kitapları belirlemek amacıyla yapılan tarama sürecinde lise düzeyindeki öğrencilere yönelik tarih dersini destekleyebilecek kurgu dışı kitap sayısının gerek nicelik ve gerekse nitelik açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle lise öğrencilerine yönelik tarih öğrenmede onların ilgisini çeken, gdleyiciliği yüksek, tarih okumayı sevdiren ve kendi başına öğrenmeyi destekleyen nitelikli kurgu dışı kitap sayısı artırılmalıdır. Araştırma kapsamında yapılan kitap taramasında günümüzde ayrı bir alan haline gelen çocuklara ve gençlere yönelik kitap yayıncılığında gerek tarih ğretimi alanındaki gelişmelerin takip edilememesi, gerekse satış kaygısı nedeniyle piyasadaki kitapların büyük bir kısmının istenilen özelliklere sahip olmadığı, özellikle yerli kitaplarda klişe yaklaşımlarla birbirini tekrar eden kitapların var olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kr amacı güden birer ticari kurum olan yayınnevlerinin öğrencilere yönelik yayımladıkları ticari kitaplarda satış kaygısının, eğitsel kitap üretme kaygısının önünde olmaması ve bu kitapların sadece eğlence kaynağı olarak görülmemesi önemli bir konudur. Yayınnevleri ğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, tarih biliminin doğasına ve verilerine uygun, alan öğretimini destekleyen kurgu dışı tarih kitaplarının sayısını artırmalıdır. Öğrencilere yönelik kitap yazımı alan bilgisi, eğitim bilimi, dil bilimi, psikoloji, grafik tasarımı gibi disiplinlerarası çabayı gerektiren zor bir iş olduğundan, bu kitapların yetişkinler için hazırlanan kitaplardan farklı bir anlayışla hazırlanması gerekmektedir. Yayınnevleri ve yazarlar tarih ğretimi alanındaki gelişmeleri takip ederek, öğrencilerin derse yönelik başarı ve olumlu tutumlarının artmasında destekleyici nitelikte olabilecek, onlara tarih okumayı ve öğrenmeyi sevdirecek kitapların hazırlanması konusunda özenli olmalıdır.

5.3.5. Kütüphanelere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin tarih öğrenme sürecinde aktif hale gelmesinde kütüphanelerle ilişki kurması önemlidir. Türkiye’de büyük şehirler dışındaki şehirlerde kitapevlerinin sayısının yeterli olmaması, öğrencilerin maddi imkânlar nedeniyle ek maliyet gerektirdiği için her kitabı satın alarak temin etmelerinin zor olması, onların kitaplara ulaşımını engelleyen nedenler arasındadır. Bu araştırmada uygulamada kullanılacak kitapları seçme sürecinde, okul kütüphanesinde ve ziyaret edilen halk kütüphanelerinde öğrencilere yönelik yayımlanan kurgu dışı tarih kitaplarının yetersiz olduğu, yeni çıkan kitaplara yer verilmediği, varolan kitapların genellikle kurgu türünde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin kurgu dışı türde tarih kitaplarına ulaşımını kolaylaştırmak adına okul ve halk kütüphanelerinin koleksiyonları güncelleştirilmeli ve zenginleştirilmelidir. Özellikle bu araştırmanın uygulamasının yapıldığı sosyoekonomik yönden dezavantajlı, öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğu bölgelerde, okul ve halk kütüphanelerinin zenginleştirilmesi, öğrencilerin başarılarına destek olabilecek kitaplara ulaşma ve yararlanma noktasında katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Abrahamson, R. F., & Carter, B. (1991). Nonfiction: The missing piece in the middle. *English Journal*, 80(1), 52-58.
- Ackerman, A.T., Howson, P.H., & Mulrey, B.C. (2013). Getting the story right: developing critical analysis skills through children's literature. *Social Studies and the Young Learner*, 26(1), 22-28.
- Akbaba, B. (2010). İnkılâp tarihi öğretiminde biyografiler. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s. 315-319). İstanbul: Yeni İnsan.
- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebi ürün kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aktaş, Ö. (2011). ABD'de ticari amaçlarla yayımlanan hikâyelerdeki savaş ve barış teması üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 165-185.
- ALA (t.y.). *Notable children's books*. <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/notalists/ncb> sayfasından erişilmiştir.
- ALA (t.y.). *Association for library service to children. Book & Media Awards*. <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/sibertmedal> sayfasından erişilmiştir.
- Almerico, G. M. (2013). Linking children's literature with social studies in the elementary curriculum. *Journal of Instructional Pedagogies*, 11, 1-13.
- Altieri, J. (2011). Terrific trade books. Adapted from content counts! Developing disciplinary literacy skills, K-6. *The Reading Teacher*, 65(1), 77-79.
- Altunay Şam, E. (2011). “Şu Çılgın Türkler” Romanının “Kurtuluş Savaşı Bilgisi”ni öğrenmeye etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2555-2568.
- Anderson N. (1987). Using children's literature to teach black American History. *The Social Studies*, 78(2), 88-89.

- Andler, K. (2014). Nonfiction in the classroom: Exciting adventure or perilous journey. *Illinois Reading Council Journal*, 43(1), 13-22.
- Arı, B., & Aslantaş, S. (2002). Tarih öğretiminde tek kişilik akademi: Halil İnalcık. *Türk Yurdu*, 175, 56-60.
- Arslan, Ö. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Artan, A. (2012). *Milli mücadele döneminin işlenişinde "Ateşten Gömlek" Romanının kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-174.
- Aslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, B., Okumuş O., & Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 689-699.
- Aşıcı, M., İnce B., Akyol, S. (2015). Fen ve teknoloji dersinde bir öğretim materyali olarak bilgilendirici kitapların kullanımı: İlkokul 4. sınıf örneği (Özel Sayı). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 206-222.
- Ata, B. (1998, Haziran). *John Dewey ve Türkiye’de ilköğretimde tarih öğretimi (1923-1930)*. Kocaeli Üniversitesi ve Atatürk Araştırma Merkezi’nin birlikte düzenledikleri Atatürk’ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İzmit.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihi romanlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 153-154, 158-165.
- Ata, B. (2002). Prof. Dr. Bahaeddin Yediyıldız ile tarih araştırmaları ve öğretimi konusunda söyleşi. *Türk Yurdu*, 175(22), 49-53.
- Atılgan, H., Kan, H., & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.

- Atkinson, T. S., Matusевич, M. N., & Huber, L. (2009). Making science trade book choices for elementary classroom. *The Reading Teacher*, 62(6), 484-497.
- Avaroğulları, A. K., Coşkun S., & Yıldray, A. (2014). An analysis of literary works that can be used in history of Turkish revolution and Kemalism courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 1007-1011.
- Aydın, İ. (2001). *Osmanlı'dan günümüze tarih ders kitapları*. Ankara: Eğitim Sen.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baer, A. (2012). Pairing books for learning: The union of informational and fiction. *The History Teacher*, 45(2), 283-296.
- Baker, L., Dreher, M., Shiplet, A., Beall, L., Voelker, A. N., Garrett, A. J., & Finger-Elam, M. (2011). Children's comprehension of informational text: Reading, engaging, and learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 197-227.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 1-21.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Bamford, R., & Kristo, J. (2003). *Making facts come alive: choosing & using quality nonfiction literature K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Barone, D. and L. M. Morrow (Eds.). 2003. *Literacy and young children: research-based practices*. New York: Guilford Press.
- Baydar, O. (2002). Roman toplumsal zaman içinde insanı anlatır. *Toplumsal Tarih*, 108, 62-65.
- Baykul Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Baymur, F. (1964). *Tarih öğretimi*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın.
- Bayrakçeken, S. (2009). Test geliştirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 293-324). Ankara: Nobel.
- Bean, T.W., Readence, J.E., & Baldwin, R.S. (2011). *Content area literacy: An integrated approach*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Beck, I., & Mckeown, M. (1991). Research directions: Social studies texts are hard to understand: mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68(6), 482-490.

- Bickford, J. (2013). Initiating historical thinking in elementary schools. *Social Studies Research and Practice*, 8(3), 60-77.
- Bickford, J., & Rich, C. (2014a). Trade books' historical representation of Eleanor Roosevelt, Rosa Parks, and Helen Keller. *Social Studies Research & Practice*, 9(1), 18-65.
- Bickford, J., & Rich, C. (2014b). Examining the representations of slavery within children's literature. *Social Studies Research & Practice*, 9(1), 66-94.
- Bickford, J., & Rich, C. (2015). Scrutinizing and supplementing children's literature about child labor. *Social Studies Research & Practice*, 10(1), 21-40.
- Bickford, J., Dilley, D., & Metz, V. (2015). Historical writing, speaking, and listening using informational texts in elementary curricula. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 76(1), 1-16.
- Bintz, W., Wright, P., & Sheffer, J. (2010). Using copy change with trade books to teach earth science. *The Reading Teacher*, 64(2), 106-119.
- Bousalis, R. (2014). *The portrayal of immigrants in children's and young adults' American trade books during two peak united states immigration eras (1880-1930 and 1980-2010s)*. Doctoral Dissertation. Tampa, FL: University of South Florida.
- Buldum, N. (2012). *1940-2010 yılları arasında lise tarih ders kitaplarının şekil ve içerik açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Camp, D. (2000). It takes two: Teaching with twin texts of fact and fiction. *The Reading Teacher*, 53(5), 400-408.
- Candan, A. S. (2003). *Tarih öğretiminde ayrıntılı okuma becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carr, E. H., & J. Fontana (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık* (Ö. Ozankaya, Çev.) Ankara: İmge.
- Carter, B., & Abrahamson, R. F. (1991). Nonfiction in a read-aloud program. *Journal of Reading*, 34(8), 638-642.
- Caswell, L. J., & Duke, N. K. (1998). Non-narrative as a catalyst for literacy development. *Language Arts*, 75(2), 108-117.

- CCSS (Common Core State Standards) (2010). *Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/> sayfasından erişilmiştir.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005) *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2003). Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. N. Hayta (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 1-32). Ankara: Nobel.
- Ceprano, M., & English, E. B. (1990). Fact and fiction: Personalizing social studies through the textbook-tradebook connection. *Reading Horizons*, 30(2), 66-77.
- Ceylan, G. (2006). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih ders kitaplarının hakkında öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chan, J. T. (1979). *Trade books: Uses and benefits for content area teaching*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 189 578.
- Chapman, V.G., & Sopko, D. (2003). Developing strategic use of combined-text trade books. *The Reading Teacher*, 57(3), 236-239.
- Children's Book Guild (t.y). <https://childrensbookguild.org/nonfiction-award/criteria> sayfasından erişilmiştir.
- Cinkılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Colby, S. R. (2008). Energizing the history classroom: historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-78.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih Tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Gündoğan.
- Cornwell, L. (2012). What is readers theater? *Scholastic Magazine*. <http://www.scholastic.com/librarians/programs/whatisrt.htm>. sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, U. (2016). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-18.
- Çencen, N. (2010). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin edebi ürün kullanımına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çiftçi, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi romanların kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (1989). http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Daniels, H. (2002). Expository text in literature circles. *Voices from the Middle*, 9(4), 7-14.
- Davis III, J. C. & Palmer, J. (1992). A strategy for using children's literature to extend the social studies curriculum. *The Social Studies*. 83(3). 125-128.
- Demircioğlu, G. (2009). Geçerlik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 89-121). Ankara: Nobel.
- Demircioğlu E. (2011). *Tarih öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf tarih ders kitabındaki görseller hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ.H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 1-12). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Dewey, W.C., & O'brien, M. H. (1969). Exploring the Golden State Through Children's Literature. *Elementary English*, 46(5), 590-595.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Dilek D., & Yapıcı, G. (2005) Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130.
- Dinç, E. (2009). Etkili tarih öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1427-1451.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2001). Genre and other factors influencing teachers' book selections for science instruction. *Reading Research Quarterly*, 36, 412-440.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L.B. (2002). Considering genre, content, and visual features in the selection of trade books for science instruction. *The Reading Teacher*, 55(6), 502-520.
- Donelson, K., L., & Nilsen, A. P. (1997). *Literature today's young adults*. New York: Addison Wesley/Longman.

- Duke, N. K., & Kays, J. (1998). "Can I say 'Once upon a time'?" Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 295-318.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per day: The scarcity of informational text in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Duke, N. K., & Bennett-Armistead, V.S. (2003). *Reading & writing informational text in the primary grades: Research-based practices*. New York: Scholastic.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-44.
- Duke, N. K. (2014). *Inside information: Developing powerful readers and writers of informational text through project-based instruction*. New York: Scholastic.
- Duke, N., K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* 4, (pp. 199-228). New York: Routledge.
- Drake, F. & Brown, S. (2003). A systematic approach to improve students' historical thinking. *The History Teacher*, 36(4), 465-489.
- Dreher, M. J., & Voelker, A. (2004). Choosing informational books for primary-grade classrooms: The importance of balance and quality. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice* (pp. 260-276). Newark, DE: International Reading Association & Arlington, VA: The National Science Teachers Association.
- Düzgün, H. (2008). *Tarih öğretiminde tarihi romanların yeri (Mehmet Niyazi'nin romanları)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edgington, W. D. (1998). The use of children's literature in middle school social studies: what research does and does not show, the clearing house: a journal of educational strategies. *Issues and Ideas*, 72(2), 121-125.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Elleman, B. (1992). The nonfiction scene: What's happening?. In Freeman, E. B. & Diane Goetz Person (Eds), *Using Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom* (pp. 26-33) Urbana, ILL: National Council of Teachers of English.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında "biyografi" kullanımına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi, iletişim*. Ankara: Anı.
- Erol, K. (2012). Tarih-edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1, 59-70.
- Erseven, E. (2011). *12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Fitzgerald, J. (2009). Textbooks and primary source analysis. *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 37-43.
- Fountas, I. & Pinnell, G. (2012). *Genre study: Teaching with fiction and nonfiction books*: Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fordham, N. W., Wellman D. & Sandmann A. (2002). Taming the text: Engaging and supporting students in social studies readings, *The Social Studies*, 93(4), 149-158.
- Freeman, E. B., & Levstik, L. (1988). Recreating the past: historical fiction in the social studies curriculum. *The Elementary School Journal*, 88(4), 329-337.
- Frye, M. E., Trathen, W., & Wilson, K. (2009). Pirates in historical fiction and non-fiction: A twin-text unit of study. *Social Studies and the Young Learner*, 21(3), 15-16.
- Fuhler, C. J. (1992). The integration of trade books into the social studies curriculum. *Middle School Journal*, 24(2), 63-66.
- Galda, L., & Cullinan, B.E. (1991). Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom. In J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, & J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 529-535). New York: Macmillan.
- Galda, L., & Liang, L. A. (2003). Literature as experience or looking for facts: Stance in the classroom. *Reading Research Quarterly*, 38, 268-275.
- Gallo, D. & Barksdale, E. (1983). Using fiction in American history. *Social Education*, 47, 286-290.
- Gençtürk, M. (2005). *Tarih öğretiminde biyografi kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Göven, N. (2010). *Yeni ortaöğretim programına göre hazırlanmış 9. sınıf tarih ders kitabının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Groce, E., & Groce, R. (2005). Authenticating historical fiction: Rationale and process. *Education Research and Perspectives*, 32(1), 99-119.
- Guzzetti, B. (1990). Enhancing comprehension through trade books in high school english classes. *Journal of Reading*, 33(6), 411-413.
- Guzzetti, B., Kowalinski, B., & McGowan, T. (1992). Using a literature-based approach to teaching social studies. *Journal of Reading*, 36(2), 114-122.
- Güngör, H. (2014). *İlkokul 4. sınıf matematik dersi "kesirler" konusunun öğretiminde öğretmenin yardımcı kitap kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 158-166.
- Halkın, L. E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. (B. Yediyıldız, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hansen, M. B. & Schmidt, K. C. (1989). Promoting global awareness through trade books, *Middle School Journal*, 21(1), 34-37.
- Harvey, S. (2002). Nonfiction inquiry: Using real reading and writing to explore the world. *Language Arts*, 80(1), 12-22.
- Hirsch, E.D., Jr. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for a knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8-21, 28-29, 50-51.
- Hoffman, J. V., McCarthey, S. J., Abbot, J., Christian, C., Corman, L., & Curry, C. (1994). So what's new in the new basals? A focus on first grade. *Journal of Reading Behavior*, 26, 47-73.
- Holmes, B.C., & Ammon, R. I. (1985). Teaching content with trade books: A strategy. *Childhood Education*, 61(5), 366-370.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching? language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- ILA (t.y.). *Choices reading lists*. <https://www.literacyworldwide.org/get-resources/reading-lists/teachers-choices-reading-list> sayfasından erişilmiştir.
- Iggers, G. (2000). *Yirminci yüzyılda tarihyazımı*. İstanbul: Tarih Vakfı.

- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal Bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı*. Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- İslamoğlu A. H. & Almaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Jeong, J., Gaffney, J. S., & Choi, J.O. (2010). Availability and use of informational texts in second, third, and fourth grade classrooms. *Research in the Teaching of English*, 44, 435-456.
- Jones H. J., Coombs, W. T. & McKinney, C. W. (1994). A themed literature unit versus a textbook: A comparison of the effects on content acquisition and attitudes in elementary social studies. *Reading Research and Instruction*, 34(2), 85-96.
- Kabapınar, Y. (1991). *Müfredat programı ve ders kitapları açısından ortaöğretim'de (lise) tarih kitapları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Kabapınar, Y. (1992). Bir ideolojik mücadele alanı olarak lise tarih kitapları I, *Tarih ve Toplum*, 106, 36-41.
- Kabapınar, Y. (1998). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. S. Özbaran (Yay. Haz.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (s. 221-236), İzmir: Dokuz Eylül.
- Kablan, Z., Topan, B. & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Tarih ders kitabı kriterleri. N.Hayta (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu içinde* (s. 179-186), Ankara: Nobel.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Tarih ders kitapları nasıl analiz edilmelidir? N. Hayta (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu içinde* (s. 33-52). Ankara: Nobel.
- Karabağ, Ş. G. (2014). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı, İ.H. Demircioğlu ve İ. Turan, (Ed.) *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s. 39-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya R., & M. Demirel, (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin tarih derslerindeki ilgi alanları (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 163-177.

- Keçe, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kim, C. Y., & Garcia, J. (1996). Diversity and trade books: Promoting conceptual learning in studies. *Social Education*, 60(4), 208-211.
- Kiraz, A. (2008). *1960-1980 yılları arası Türkiye’de tarih ders kitaplarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Kletzien, S. B., & Dreher, M. J. (2004). *Informational text in K-3 classrooms: Helping children read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Koç, Y. (2002). Türkiye’de tarih eğitimin sorunları. *Türk Yurdu*, 22(175), 54-55.
- Koçak, A. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Osmanlı Devleti’nin XIX. ve XX. yüzyılların öğretiminde hatıra ve hikâyelerin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kodaman, B. (1991). Tarih araştırmalarında metod meselesi. *Milli Kültür*, 81, 31-34.
- Kohlmeier, J. (2005). The power of a woman's story: A three-step approach to historical significance in high school world history. *International Journal of Social Education*, 20(1), 64-80.
- Korkmaz, M. (2006). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2007). Üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilerin lise döneminde kitap okuma durumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 127-138.
- Köklü, N., Büyüköztürk Ş. & Bökeoğlu Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Kuş, E. (2012). *Nicel ve nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Krey, D. M. (1998). *Children’s literature in social studies: Teaching to the standards*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

- Kristo, J.V., & Bamford, R.A. (2004). *Nonfiction in focus: A comprehensive framework for helping students become independent readers and writers of nonfiction*, K–6. New York: Scholastic.
- Lamb, M. R. (2010). Teaching nonfiction through rhetorical reading. *English Journal* 99(4), 43-49.
- Lattimer, H. (2003). *Thinking through genre: Units of study in reading and writing workshops 4-12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Levstik, L. S. (1986). The relationship between historical response and narrative in a sixth-grade classroom. *Theory and Research in Social Education* 14(1), 1-19.
- Levstik, L. S. 1989). Historical narrative and the young reader, *Theory into Practice*, 28(2), 114-119.
- Levstik, L. S. (1990). Research directions: Mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67(8), 848-853.
- Levstik, L. S. (1995). Narrative constructions: cultural frames for history, *Social Studies*, 86(3), 113-116.
- Levstik, L. S. & Barton, K.C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lindquist, D. (2009). The coverage of the holocaust in high school history textbooks. *Social Education*, 73(6), 298-304.
- Loewen, J. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Lovelace, T., (2007). Using children's trade books for multiple perspectives: Combating ethnocentrism. *National Social Science Journal*, 27(2), 76-79.
- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, CM. (1998). Children's literature, past and present: Is there a future?, *Peabody Journal of Education*, 73(3-4), 228-252.
- Maloch, B., & Bomer, R. (2013). Teaching about and with informational texts: what does research teach us?. *Language Arts*, 90(6), 441-450.
- Marshall A. George & Andi Stix (2000). Using Multilevel Young Adult Literature in Middle School American Studies, *The Social Studies*, 91(1) 25-31.
- Matusevich, M. (2006). Strange Bedfellows: Censorship and history textbooks, *Social Studies Research and Practice*, 1(3), 359-373.
- McCall, A. L. (2010) Teaching powerful social studies ideas through literature circles, *The Social Studies*, 101(4), 152-159.

- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *Reading Teacher*, 38, 739-748.
- McGowan, T. & Guzzetti, B. (1991). Promoting social studies understanding through literaturebased instruction, *The Social Studies*, 82(1), 16-21.
- McGowan, T., & Guzzetti, B. (2004). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi (A. Doğanay, Çev.). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 35-44.
- McGowan M. J. & Powell, J. H., (1996). An annotated bibliography of resources for literature-based instruction, *Social Education*, 60(4), 231-232.
- McGowan, T. M., & A. M. Sutton (1988). Exploring a persistent association: trade books and social studies teaching. *Journal of Social Studies Research* 12(1), 8-16.
- McGrain, M. (2002). *A comparison between a trade book and textbook instructional approach in a multiage elementary social studies class*. Master's Theses. Eastern Michigan University Education and Human Development, Michigan.
- McKay, R. (1998). Lessons from the history books. *Canadian Social Studies*, 32, 36.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1994). Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & K. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McKinney, C. W., & Jones, H. J., (1993). Effects of children's book and a traditional textbook on fifth grade students' achievement and attitudes toward social studies. *Journal of research and Development in Education*, 27(1), 56-69.
- MEB'den yardımcı ders materyali uyarısı (2014). <http://www.mebpersonel.com/meb/mebden-yardimci-ders-materyali-uyarisi-h151267.html> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2007). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10. Sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği* http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Mekin, P. (2013). *Tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarih müfredat programı ve tarih ders kitabı hakkında görüşleri: Van ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Meraç, H. (2006). *Lise tarih ders kitaplarının içerik ve yöntem açısından analizleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Meriç, C. (2005). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim.
- Merriam Webster. (t.y.). Nonfiction. Merriam-Webster online içinde. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/nonfiction> sayfasından erişilmiştir.
- Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 11–64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mintaş, T. (2015). *Ortaöğretim tarih ders kitapları içeriklerinin yeterliliği (öğretmen görüşleri)*, Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Moss, B. (1991). Children's nonfiction trade books: A complement to content area texts. *The Reading Teacher*, 45(1), 26-32.
- Moss, B., & Leal, D. (1994, November). *A comparison of children's written responses to science-related information trade books and information storybooks*. Paper presented at the National Reading Conference, San Diego, CA.
- Moss, B. (1995). Using information trade books as read alouds. *Language Arts*, 72, 122-127.
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact: Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York: Guilford Press.
- Moss, B., Leone, S., & Dipillo, M. L. (1997). Exploring the literature of fact: linking reading and writing through information trade books. *Language Arts*, 74(6), 418-429.
- Moss, B., & Hendershot, J. (2002). Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 56(1), 6-17.
- Moss, B., & Newton, E. (2002). An examination of the informational text genre in recent basal readers. *Reading Psychology*, 23, 1-13.

- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- Moss, B. (2008). The information text gap: The mismatch between non-narrative text types in basal readers and 2009 NAEP recommended guidelines. *Journal of Literacy Research*, 40, 201-219.
- NAEP (2017). *Reading framework for the 2017 national assessment of educational progress*.<https://www.nagb.gov/content/nagb/assets/documents/publications/frameworks/reading/2017-reading-framework.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NCSS (2017). *Notable social studies trade books for young people*, <https://www.socialstudies.org/publications/notables> sayfasından erişilmiştir.
- NCTE (t.y.). *Orbis pictus award. Recognizing excellence in the writing of nonfiction for children*.<http://www2.ncte.org/awards/orbis-pictus-award-nonfiction-for-children/> sayfasından erişilmiştir.
- NSTA (t.y.). *Outstanding science trade books for students K-12*. <http://www.nsta.org/publications/ostb/> sayfasından erişilmiştir.
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal niteliklerin ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 143-196). Ankara: Nobel.
- Nathanson, S. (2006). Harnessing the power of story: Using narrative reading and writing across content areas *Reading Horizons*, 47(1). 1-26.
- Nawrot, K. (1996). Making connections with historical fiction. *Clearing House*, 69(6), 343-345.
- Nelson, L. R., & Nelson, T. A. (1999). *Learning history through children's literature*. ERIC Digest. Retrieved from ERIC database, ED 435586.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*. M. Safran (Yay. Haz.). Ankara: Çağrı.
- Nokes, J. (2011). Recognizing and addressing the barriers to adolescents' "reading like historians." *The History Teacher*, 44(3), 379-404.
- Nonfiction. (n.d.). In Merriam-Webster online. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/nonfiction> sayfasından erişilmiştir.

- O'Donnell, H. (1977). Trade books in the classroom. *The Reading Teacher*, 31(1), 118-121.
- Oğuzkan, A. F. (1987). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564-570.
- Olness, R. (2007). *Using literature to enhance content area instruction: A guide for k-5 teachers*. Newark, NJ: International Reading Association.
- Ortaylı, İ. (1983). Ders kitaplarından tarih nasıl öğrenilir?. *Bilim ve Sanat*, 34, 7.
- Otluoğlu, R. (2001). *İlköğretim okulu 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39.
- Özbaran, S. (1995). *Tarih öğretimi ve ders kitapları sempozyumu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (1997). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Özbaran S. (1998). Bir panelin düşündürdükleri: UNESCO, Türkiye ve tarih ders kitapları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 56, 48-50.
- Özdemir, K. (2014). *Ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, İ.H. (2009a, Mayıs). *Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme*. Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuş bildiri, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, İ.H. (2009b). Ortaöğretim tarih ders kitaplarında öğretim yöntemi sorunları ve yeni tarih programları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(363), 8-17.
- Öztürk, İ.H. (2011a). Ders kitaplarında özgünlük sorunu ve nedenleri: Tarih ders kitapları Örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 23-37.

- Öztürk, İ.H. (2011b). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Öztürk, İ.H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Öztürk, İ. H. (2014). Öğretim materyallerinin seçimi ve kullanımını etkileyen faktörler. İ.H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 13-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Palmer, R. G., Stewart, R. A. (1997). Nonfiction trade books in content area instruction: Realities and potential, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40, 630-641.
- Palmer, R. G., Stewart, R. A. (2003). Nonfiction trade book use in primary grades. *The Reading Teacher*, 57, 38-48.
- Pappas, C. C. (1987). Exploring the textual properties of “protoreading.” In Steele, R., Threadgold, T. (Eds.), *Language topics: Essays in honour of Michael Halliday*, 1, 137-162. Amsterdam: John Benjamins.
- Pappas, C. C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts*, 68(6), 449-462.
- Pappas, C. C. (1993). Is narrative “primary”? Some insights from kindergartners’ pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 97-129.
- Pappas, C. C. (2006). The information genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250.
- Pata A. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Paxton, (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research* 69(3), 315-337.
- Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi UNESCO* (N. Elhüseyni, Çev.), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Pottle, J. L. (1996). Using trade books to make connections across the curriculum. *Clearing House*, 70(1), 52-53.

- Powers, C. (2003). Challenging the pluralism of our past: Presentism and the selective tradition in historical fiction written for young people. *Research in the Teaching of English*, 37, 425-466.
- Read, S., Reutzel, D. R., & Fawson, P. C. (2008). Do you want to know what I learned? Using information trade books as models for teaching young children text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36, 213-219.
- Rice, D. C. (2002). Using trade books in teaching elementary science: Facts and fallacies. *The Reading Teacher*, 55(6), 552-565.
- Richgels, D. J., Tomlinson, C. M., & Tunnell, M. O. (1993). Comparison of elementary students' history textbooks and trade books. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 161-171.
- Roser, N., & Keehn, S. (2002). Fostering thought, talk, and inquiry: Linking literature and social studies. *The Reading Teacher*, 55, 416-426.
- Rycik, M. T., & Rosler, B. (2009). The return of historical fiction. *The Reading Teacher*, 63(2), 163-166.
- Sağlamtuğ, T. (1990). Türkiye’de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Safran, M. (1993a). Değişik öğrenim basamaklarında tarih dersine ilişkin tutumlar üzerine bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 35-40.
- Safran, M. (1993b). Lise öğretmen ve öğrencilerine göre tarih dersinin amaçları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 35-46.
- Safran, M. (1996). Tarih programları nasıl düzenlenmelidir?. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 413-421.
- Safran, M., & Ata, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 11-26.
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu*, (175), 73-79.
- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler içinde* (s. 337-355). Ankara: Gündüz.
- Safran, M. (2006). Tarih öğretimi ve çağdaş müfredat teorileri. *Tarih eğitimi makale ve bildiriler içinde* (s. 27-34). Ankara: Gazi.

- Sakaoğlu, N. (1998). İlkokul tarih programları ve ders kitapları. S. Özbaran (Yay. Haz.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları içinde* (s. 143-152). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Saul, E.W., & Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 502-513.
- Savage, M., & Savage, T. (1993). Children's literature in middle school social studies. *Social Studies*, 84(1), 32-36.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök.
- Sewall, G. T. (1988). American history textbooks: where do we go from here?, *Phi Delta Kappan*, 69(8), 552-558.
- Sliwka, C. (2008). Connecting to history through historical fiction. *Language Arts Journal of Michigan*, 23(2), 61-66.
- Slotkin, R. (2005). Fiction for the purposes of history. *Rethinking History*, 9(2/3), 221-236.
- Smith, M. C. (2000). The real-world reading practices of adults. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 25-32.
- Smith, J. A., J. A. Monson, and D. Dobson. (1992). A case study on integrating history and reading instruction through literature. *Social Education*, 56(7), 370-375.
- Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *The Reading Teacher*, 58(7), 680-683.
- Stewart, R. A. (1994). A causal connective look at the future of secondary content area literacy. *Contemporary Education*, 65(2), 90-94.
- Stewart-Dore, N. (1993). Ways of reading science. In J. Scott (Ed.), *Science and language links: Classroom implications* (pp. 55-65). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stix, A., & George, M. (1999). Using multi-level young adult literature in the middle school American studies. *Social Studies*, 91(1), 25-31.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa Tarihi nasıl öğretilmeli?*. (A. Ünal, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Sudol, P., & King, C.M. (1996). A checklist for choosing nonfiction trade books. *The Reading Teacher*, 49(5), 422-424.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (storytelling) kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Şimşek, A. (2001). Tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 11-21.
- Şimşek, A. (2003) Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Dergisi*. 4(1), 143-157.
- Şimşek, A. (2003, Ekim). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğretmen görüşleri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Antalya.
- Şimşek, A. (2006a). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig Dergisi*, 37, 65-80.
- Şimşek, A. (2006b). Bir öğretim materyali olarak tarihsel romana yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 73-81.
- Şimşek, A. (2006c), İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrenci görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 187-202.
- 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, A. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 390-409). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (2010). Tarih öğretiminde tarihsel hikâye ve roman. M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s. 264-271). İstanbul: Yeni İnsan.
- Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD & TÖDER. İstanbul: Sis.
- Taşyürek, Z. (2011). *Tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçler hakkındaki görüşleri (Erzurum Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve çağdaş bir tarih eğitimi için. İlköğretimde ve liselerde tarih eğitiminin yeniden yapılandırılması için kavramsal bir çerçeve*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte yazılan ve öğretilen tarihe doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

- Tekgöz, M. (2005). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde edebiyat temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tindall, L. C. (1996). *A comparison of teaching social studies using a traditional textbook approach versus using a literature based approach*. Master's Theses. Mercer University, Georgia.
- Tomlinson, C. M., Tunnell, M. O., & Richgels, D. J. (1993). The content and writing of history in textbooks and trade books. In M.O. Tunnell & R. Ammon (Eds.), *The story of ourselves: Teaching history through children's literature* (pp. 51-62). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin peşinde*. (Çev. Özden Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Tucker, C. G. (2013) *Instructional approaches in social studies: A comparison of the impact on student achievement and attitude*. Doctoral Dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Tunnell, M. O., & Ammon, R. (1996). The story of ourselves: Fostering multiple historical perspectives. *Social Education*, 60(4), 212-215.
- Turan R., & Hali S. (2015). Tarih öğretmenlerinin araç gereç kullanımına dayalı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Turgut, S. (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih ders kitabının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Turk, D., Klein, E., & Dickstein, S. (2007). Mingling 'fact' with 'fiction': Strategies for integrating literature into history and social studies classrooms. *The History Teacher*, 40(3), 397-406.

- Ulusoy, K. (2009) Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 417-434.
- Vacca, T. R., & Vacca, J. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- VanSledright, B. A. (1995). *How do multiple text resources influence learning to read american history in fifth grade? NRRC ongoing research*. GA: NRRC News: A Newsletter of the National Reading Research Center p. 4-5. (ERIC Document Reproduction Service No. ED385832)
- VanSledright, B. A., & Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98(3), 239-265.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations?. *Reading Research Quarterly*, 39(3), 342-346.
- Wheeler H. A. (1971). Individualizing Instruction in Social Studies through the Use of Children's Literature, *The Social Studies*, 62(4), 166-171.
- Williams, T. (2009). A closer look: The representation of slavery in the Dear America series. *Social Studies and the Young Learner*, 21(3), 26-29.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83,73-87.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488- 499.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.
- Wineburg, S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319-346.
- Wirth, L. (2003). Tarihi kötüye kullanma biçimleri ile yüzleşmek. *Tarihin kötüye kullanımı* içinde (s. 18-58). (N. Elhüseyni, Çev.), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- WordNet (t.y). Trade book. *WordNet* içinde. <http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız, R., Sünbül, A. M., Koç, M. ve Halis, İ., (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Yılmaz, A. (2009). Ölçme ve değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 153-232). Ankara: Pegem.
- Yılmaz, A. A. (2010). *Tarih öğretmenlerinin eskiçağ tarihi ve eski türk tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve önerileri (Ankara ili ortaöğretim kurumlarında)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, N., Alev, N., Özmen, H., Altun, T. & Akyıldız, S. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. N. Yiğit (Ed.), Trabzon: Akademi.
- Yolaç, M. (2002), İlber Ortaylı ile söyleşi: Bir kaynak olarak edebiyat. *Toplumsal Tarih*, 18(108), 50-53.
- Yopp, R., & Yopp, H. (2000). Sharing informational text with young children. *The Reading Teacher*, 53(5), 410-423.
- Young, T. A., & Vardell, S. M. (1993). Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum. *The Reading Teacher*, 46, 396-406.
- Young, T. A. & Moss B. (2006) Nonfiction in the classroom library: A literacy necessity. *Childhood Education*, 82(4), 207-212.
- Young, T. A., Moss, B., & Cornwell, L. (2007). The classroom library: A place for nonfiction, nonfiction in its place. *Reading Horizons*, 48(1), 1-18.
- Zarnowski, M. (1999). How to think historically, An educator cites ways to get thought-provoking books into classrooms. *School Library Journal*, 45(12), 36-37.
- Zarnowski, M., & Turkel, S. (2017). How history as mystery reveals historical thinking: a look at two accounts of finding typhoid mary. *Language Arts*, 94(4), 234-244.

EKLER



EK 1. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-1



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Rehberlik ve Denetim Başkanlığı
(İnceleme ve Soruşturma Daire Başkanlığı)

Sayı : 73860670/663.99/4033859

18/09/2014

Konu: Yardımcı Ders Materyalleri

.....VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.
b) Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 10/01/2013 tarih ve 2013/2 sayılı Genelgesi.

İlgi (a) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitapları ile Bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla sağlanacak diğer eğitim araç-gereçlerinin Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, hazırlanması, incelenmesi, inceletirilmesi, değerlendirilmesi, kabulü, uygunluk süresi, ilanı, yayımlanması, dağıtımı, inceletme ve inceleme ücretleri ile ders kitapları üreten yayınevlerinde aranacak kriterlerle ilgili usul ve esaslar bahse konu yönetmelikle düzenlenmiş olup, ilgi (b) genelgede ise 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında/kurumlarında okutulacak ders kitapları ve ders kitabı yerine kullanılacak eğitim araçları ilgi (a) yönetmelik hükümleri gereği duyurulmuştur.

Bakanlığımızca daha önceden yapılan duyurulara rağmen okullarımızda yardımcı materyallerin (öğrenci çalışma kitabı, öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı ve elektronik ortamdaki her türlü ders araçları) sınıf içerisinde kullanıldığı materyallerden ödev verildiği ve dolayısıyla velilerin de eğitim materyallerini almaya mecbur kaldıkları Bakanlığımıza ulaşan duyumlardan anlaşılmaktadır

Bu nedenle, Bakanlığımızca öğretmen ve öğrencilerimize dağıtımı yapılan ders kitaplarının dışındaki diğer yardımcı materyallerin; okullarda/kurumlarda reklam ve tanıtımının yapılmaması, öğrencilerimize aldırılmaması, kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içerisinde bulunulmaması ve velilere maddi sıkıntı yaratacak uygulamalardan kaçınılması, yönetici ve öğretmenlerimizin bilgilendirilmeleri için Valiliğinizce her türlü tedbirin alınması hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Atıf ALA

Bakan a.

Rehberlik ve Denetim Başkanı

DAĞITIM:

B Planı Dağıtım

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı
Atatürk Biv. No:98 06648 Bakanlıklar/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: rdb@meb.gov.tr

Tel: (0 312) 425-14-38
Faks: (0 312) 417-14-37

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 268f-b41b-35d2-9ccf-81cb kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-2



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Sayı : 21658195-115.99-E.10396230
Konu : Yayın Aldırılması

28.09.2016

..... VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 12.09.2012 tarihli ve 28409 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.

Bakanlığımızla bağlı okullarda okutulacak ders kitapları ile diğer eğitim araçları, Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilerek Tebliğler Dergisinde yayımlanmaktadır.

İlgi Yönetmeliğin “Öğrencilere Aldırılmayacak Kitaplar” başlığı altında yer alan 37 nci maddesinde; “Bakanlık tarafından belirlenmeyen ders kitapları ile okutulacak diğer eğitim araçları öğrencilere aldırılmaz.” denilmektedir.

Söz konusu madde hükmüne ve Bakanlığımızca daha önceden yapılan duyurulara rağmen özellikle yabancı dil derslerine yönelik okullarımızda yardımcı materyallerin (öğrenci çalışma kitabı, öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı ve elektronik ortamdaki her türlü ders araçları) sınıf içerisinde kullanıldığı bu materyallerden ödev verildiği ve dolayısıyla velilerin de eğitim materyallerini almaya mecbur kaldıkları Bakanlığımıza ulaşan bildirimlerden anlaşılmaktadır

Bu nedenle, ilgili mevzuat hükümlerine uyularak Bakanlığımızca öğretmen ve öğrencilerimize dağıtımı yapılan ders kitaplarının dışındaki diğer yardımcı materyallerin; okullarda/kurumlarda reklam ve tanıtımının yapılmasına izin verilmemesi, öğrencilerimize aldırılmaması, kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içerisinde bulunulmaması ve velilere maddi külfet oluşturacak uygulamalardan kaçınılması, yönetici ve öğretmenlerimizin bilgilendirilmeleri ve aksi uygulamalarda bulunanlar hakkında gerekli idari işlemlerin yapılması için Valiliğinizce her türlü tedbirin alınması hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ercan TÜRK
Bakan a.
Genel Müdür

EK 3. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-3



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Müsteşarlık

Sayı : 72847249-125.02-E.592246

16.01.2017

Konu : Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile
Eğitim Kurumlarındaki Sınav ve Yayınlar

..... VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi: a) 12.09.2012 tarihli ve 28409 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi

Bakanlığımız sınav odaklı ve yarışmacı bir eğitim anlayışı yerine, öğrencilerimizin ilgi ve yeteneklerini de keşfeden bilimsel ölçütlere dayalı, çağdaşları ile rekabet edebilecek becerilerle donanmış, problem çözebilen, akıl yürüten, üreten, milli ve manevi değerlerine sahip bireyler yetiştirme anlayışını benimsemiştir.

İl/ilçe ve kurum müdürlerimiz, eğitim öğretimin kalitesinin artırılması noktasında öncelikle öğretmen ve öğrenci motivasyonu, veli bilgilendirmesi, eğitim-öğretim ortamı ve süreçlerinin iyileştirilmesi uygulamalarına ağırlık vermesi; eğitim-öğretim süreçleri değerlendirilirken, hazırbulunuşluk, süreç ve sonuç noktalarında yapılacak ölçme uygulamalarında yerleşmiş yanlış kanaatlerin aksine sadece sonuca odaklanılmaması, "öğretilmeyen şeyin ölçülemeyeceği" gerçeğinden hareketle eğitim sistemimizin bir parçası olan öğrenci, öğretmen ile velilerimize verimli bir eğitim süreci olmadan değerlendirme uygulamalarının anlamlı olmayacağı dikkatle vurgulanmalı, yapılacak girişim ve çalışmaları eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi yönünde yönlendirmelidir.

Bu anlamda,

Bakanlığımızca öğretmen ve öğrencilerimize dağıtımı yapılan ders kitapları/eğitim materyalleri dışında "yardımcı kaynak" "test kitabı" "tatil kitabı" vb. adlar altında diğer yayınların/materyallerin, ilgi (a) yönetmelik gereği okullarda/kurumlarda bulundurulmaması, reklam ve tanıtımının yapılmasına izin verilmemesi, öğrencilerimize aldırılmaması, kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içerisinde bulunulmaması,

Eğitim kurumlarında bağış, proje, protokol vb. çalışmalar kapsamında dağıtılan kitap, broşür, afiş vb. eğitim materyallerinin Anayasa'ya, kanunlara, öğretim programlarına ve öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığının eğitim kurumlarının kontrol edilip kayıt altına alınarak kullanıma sunulması,

2014-2015 eğitim-öğretim yılında başlayıp düzenli bir şekilde devam eden Destekleme ve Yetiştirme Kursları ve bu kurslar için Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından hazırlanan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği kazanımlar, dersler ve ders saatleri çerçevesinde 5,6,7,8,9,10,11,12. sınıflar ile lise mezunları için hazırlanan kazanım kavrama testleri, yıllık plan, model ders dağılım tablosu ve haftalık ders dağılım tablosu örnekleri ve Değerlendirme Sınavlarına yönelik çalışmalar ilgi (b) yönerge kapsamında ücretsiz olarak yürütülmektedir. Bahsi geçen kurslara katılan öğrenci veya velilerden, hiçbir ad altında doğrudan veya dolaylı olarak ücret istenmemesi,

Ders yılı boyunca, programlar çerçevesinde kazanımların öğrenci tarafından edinme düzeyini yoklamayı hedef tutan "Kazanım Kavrama Testleri" ve "Değerlendirme Sınavları" özellikle Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler ve bu kurslara devam eden öğrenciler ile diğer tüm öğretmen ve öğrencilerimiz tarafından ücretsiz kullanılmak üzere uzman bir ekip tarafından Bakanlığımızca hazırlanmakta ve yayınlanmaktadır. Bunun yanında bazı il/ilçe ve eğitim kurumlarımızda da yerel imkanlar kullanılarak benzer uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tür yerel uygulamalarda "Deneme Sınavı" "Değerlendirme Sınavı" vb. adlarla eğitim-öğretim süreçleri göz ardı edilerek, öğrencileri sınav stres ve endişesine sevk edecek ve eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatacak, sıralama esaslı sınav uygulamalarından kaçınılmalıdır. Yerel imkanlar kullanılarak ücretsiz uygulanan bu tür sınav uygulamaları, il/ilçe bazında hazırlanması/yapılması halinde sınavlardan sorumlu ilgili şube müdürünün başkanlığında, eğitim kurumu bünyesinde hazırlanması/yapılması halinde eğitim kurumu yöneticilerinden birinin başkanlığında, yapılacak sınavın içeriğine göre Bakanlığımız personelinden alanında uzman eğitimcilerden oluşan en az beş kişilik bir komisyon kurulması, sınavlarda sorulacak soruların kanunlara, Bakanlığımızın amaç ve misyonuna, öğretim programlarına, kazanımlara, sınıf ve öğrenci seviyelerine uygun olup olmadığı yönünden incelenerek, kayıt altına alınıp, tüm sürecin bu komisyon marifetiyle yürütülmesi; bunların dışında il/ilçe veya eğitim kurumları kapsamında akademik başarıyı ölçen ücretli sınavlara meydan verilmemesi, sınavlar için hiçbir suretle öğrencilerden ve velilerden doğrudan veya okul aile birlikleri, okul dernekleri, sivil toplum kuruluşları, belediyeler vb. kurum ve kuruluş işbirliğiyle dolaylı olarak ücret talep edilmemesi,

Hususlarında; eğitim-öğretim süreçlerini aksatan, öğrenci ve velilere maddi külfet oluşturan uygulamalardan kaçınılması, yönetici ve öğretmenlerimizin bilgilendirilmeleri, aksi uygulamada bulunanlar hakkında ilgili mevzuat hükümlerine uyularak gerekli idari işlemlerin yapılması adına Valiliğinizce her türlü tedbirin alınması için gereğini rica ederim.

Muhterem KURT
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

DAĞITIM:
A Planı

EK 4. MEB'in Yardımcı Ders Materyalleri İle İlgili Okullara Gönderdiği Yazılar-4

	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
Sayı : 21658195-115.01-E.17411997 Konu : Yayın Aldırılmaması	ACELE VE GÜNLÜK 25.09.2018
..... VALİLİĞİNE (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)	
İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. b) 2018 Ocak 2724, Haziran 2729 ve Temmuz 2730 sayılı Tebliğler Dergileri.	
Bakanlığımıza bağlı okullarda okutulacak olan ders kitapları ile diğer eğitim araçları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilerek ilgi (b) Tebliğler Dergilerinde yayımlanmıştır. İlgi (a) Yönetmeliğin "Öğrencilere Aldırılmayacak Kitaplar" başlığı altında yer alan 37 nci maddesinde; "Bakanlık tarafından belirlenmeyen ders kitapları ile okutulacak diğer eğitim araçları öğrencilere aldırılmaz." denilmektedir. Söz konusu madde hükmüne ve Bakanlığımızca daha önceden yapılan duyurulara rağmen özellikle yabancı dil derslerine yönelik okullarımızda yardımcı materyallerin (öğrenci çalışma kitabı, öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı ve elektronik ortamdaki her türlü ders araçları) sınıf içerisinde kullanıldığı bu materyallerden ödev verildiği ve dolayısıyla velilerin de eğitim materyallerini almaya mecbur kaldıkları Bakanlığımıza ulaşan bildirimlerden anlaşılmaktadır Bu nedenle, ilgili mevzuat hükümlerine uyularak <u>Bakanlığımızca öğretmen ve öğrencilerimize dağıtımı yapılan ders kitapları dışındaki diğer yardımcı materyallerin; okullarda/kurumlarda reklam ve tanıtımının yapılmasına izin verilmemesi, öğrencilerimize aldırılmaması, kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içerisinde bulunulmaması ve velilere maddi külfet oluşturacak uygulamalardan kaçınılması, yönetici ve öğretmenlerimizin bilgilendirilmeleri ve aksi uygulamalarda bulunanlar hakkında gerekli idari işlemlerin yapılması için Valiliğinizce her türlü tedbirin alınması hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</u>	
Mustafa SAFRAN Bakan a. Bakan Yardımcısı	

EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu form bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle size sorulan soruları dikkatle yanıtlamanız önemlidir. Soruların seçeneklerinde sizin durumunuza en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti ile belirtiniz. **Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.** Yanıtlama süresi yaklaşık 5 dakikadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yeliz KALE
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

1. Annenizin eğitim durumu

- ☐ Okur yazar değil
- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)

2. Babanızın eğitim durumu

- ☐ Okur yazar değil
- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)

3. Annenizin mesleği

- ☐ Ev hanımı
- ☐ İşçi
- ☐ Memur
- ☐ Esnaf
- ☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....

4. Babanızın mesleği

- ☐ İşçi
- ☐ Memur
- ☐ Esnaf
- ☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....

5. Ailenizin ortalama aylık geliri

- ☐ 1000 ₺ ve daha az
- ☐ 1000-2000 ₺
- ☐ 2000-3000 ₺
- ☐ 3000-4000 ₺
- ☐ 4000 ₺ 'den yukarı

6. Yılda ders kitabı dışında kaç kitap okursunuz?

- ☐ 5'ten az
- ☐ 5-10
- ☐ 10-15
- ☐ 15'den fazla
- ☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....

7. Tarih dersinde ders kitabı dışında tarih kitapları okur musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

EK 6. Deney Grubu Öğrenci Sayısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Lisesi Müdürlüğü
AMP - 9. Sınıf / B Şubesi (ALANI YOK) Sınıf Listesi

Sınıf Öğretmeni: _____ Sınıf Başkanı: _____
Sınıf Müdür Yrd: _____ Sınıf Başkan Yrd: _____

S.No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	Cinsiyeti
1				Kız
2				Kız
3				Kız
4				Kız
5				Kız
6				Kız
7				Kız
8				Kız
9				Kız
10				Kız
11				Kız
12				Kız
13				Kız
14				Kız
15				Kız
16				Kız
17				Kız
18				Kız
19				Kız
20				Kız
21				Kız
22				Kız
23				Kız
24				Kız
25				Kız
26				Kız
27				Kız
28				Kız
29				Kız
30				Kız
31				Kız
32				Kız
33				Kız

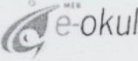
Kız Öğrenci Sayısı : 33 Erkek Öğrenci Sayısı : 0 Toplam Öğrenci Sayısı : 33

 17.11.2016 15:30:19 1

EK 7. Kontrol Grubu Öğrenci Sayısı

T.C. ANKARA VALİLİĞİ Lisesi Müdürlüğü AMP - 9. Sınıf / D Şubesi (ALANI YOK) Sınıf Listesi				
Sınıf Öğretmeni:		Sınıf Başkanı:		
Sınıf Müdür Yrd:		Sınıf Başkan Yrd:		
S.No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	Cinsiyeti
1				Kız
2				Kız
3				Kız
4				Kız
5				Kız
6				Kız
7				Kız
8				Kız
9				Kız
10				Kız
11				Kız
12				Kız
13				Kız
14				Kız
15				Kız
16				Kız
17				Kız
18				Kız
19				Kız
20				Kız
21				Kız
22				Kız
23				Kız
24				Kız
25				Kız
26				Kız
27				Kız
28				Kız
29				Kız
30				Kız
31				Kız
32				Kız

Kız Öğrenci Sayısı	:	32	Erkek Öğrenci Sayısı	:	0	Toplam Öğrenci Sayısı	:	32
--------------------	---	----	----------------------	---	---	-----------------------	---	----

 17.11.2016 15:30:47 1

EK 8. Araştırmanın İzin Yazıları-1



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10776674
Konu : Araştırma İzni

05.10.2016

ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 22/09/2016 tarihli ve 29705 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Yeliz KALE'nin "**Tarih Öğretiminde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Kullanılmasının Öğrencilerin Tarih Derslerine Yönelik Tutumlarına, Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri**" konulu uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup, ilçenize bağlı Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (8 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltularak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1-Uygulama Formu (8 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f328-4951-3ab1-8fb3-6953 kodu ile teyit edilebilir.

EK 9. Araştırmanın İzin Yazıları-2



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404/605-E-10972548

07.10.2016

Konu: Araştırma İzni
Yeliz KALE

LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE
ALTINDAĞ

İlgi : İl MEM'nün 05/10/2016 tarih ve 14588481-605.99-E.10776674 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Yeliz KALE'nin** "Tarih öğretiminde Bir Materyal Olarak Ticari Kitapların Kullanılmasının Öğrencilerin Tarih Derslerine Yönelik Tutumlarına, Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri" konulu uygulama talebi araştırma kapsamındaki, Valiliğimizin ilgi yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiş olup; yazı gereği işlem yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Zeynep Beyza KARAKOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : İlgi yazı ve ekleri

Yeni Ziraat Mh.Etlik Cad.No: 10 Altındağ/ANKARA
Strateji Geliştirme-1 Bölümü
E-posta: altindagstrateji01@gmail.com

Telefon : 0(312) 341 33 68 - 341 25 09 (129)
Belgeçer: 0(312) 341 10 85
Ayrıntılı Bilgi İçin: H.ZAİM (V.H.K.İ.)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ea2b-3ff0-3b05-aebe-efe8 kodu ile teyit edilebilir.

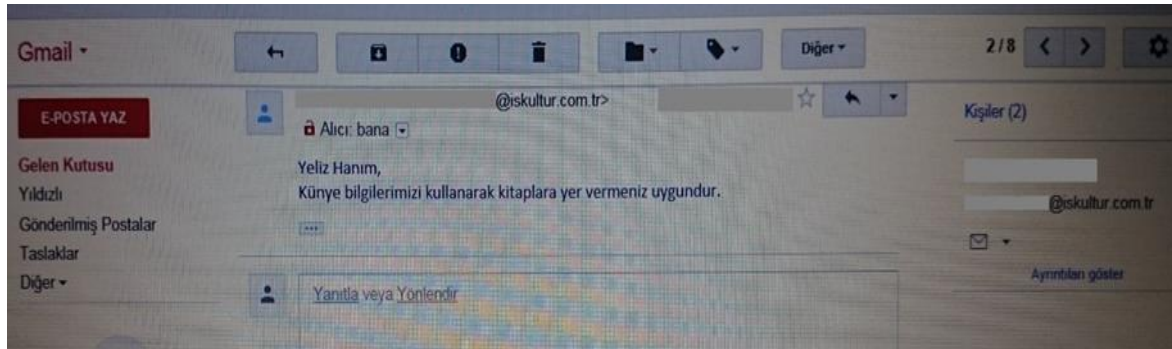
EK 10. Deney Grubuna Okutulan Kitapların Örnek Sayfalarına Araştırmada Yer Verilmesi İçin Yayınevlerinden Alınan İzinler

Araştırma kapsamında deney grubuna okutulan kitaplardan 1. kitaba ait örnek birkaç sayfaya aşağıda görüldüğü üzere yayınevinden alınan yazılı izin doğrultusunda ekler bölümünde yer verilmiştir. 2. ve 3. kitapların ise sadece künye bilgilerine yer verilmesi yayınevi tarafından uygun görülmüştür.

1. kitap için yayınevi izni



2. ve 3. kitap için yayınevi izni



EK 11. Deney Grubuna Okutulan Kitaplar-1

Çizgilerle Anadolu Uygarlıkları (Taş Devrinden Demir Çağına-Göbeklitepe, Çatalhöyük, Hititler, Urartular)



Burası 8 bin nüfuslu bir köy

Evler büyük bir olasılıkla önce ayrı ayrı yapılmış, ancak yaklaşık bin yıllık bir zaman süresi içinde birbirine bitişik hale gelmişti. Araştırmacılar bu durumu "atalara bağlılık" olarak açıklıyorlar. Çünkü Çatalhöyük'te ata mezarları evin hemen altına inşa edilirdi. Her yeni kışak ata evinin yanında ya da üzerinde oturmak isteyen evler bitişmeye başladı. Sokak ve kapılar ortadan kalktı ve çatılar yaşam alanı haline geldi. Oyuncak burada aynanıyor, yemekler burada pişiriliyordu. Tavandaki deliklerin amacı evlerin havalandırması ve giriş-çıkışın sağlanmasıydı. Evlere damlardan merdivenle girilirdi. ailenin 5-10 civarında üyeden oluştuğu düşünülür.

"İSTE İNSANLARIN YERİNDEN KURDUĞU EN ESKİ YERLEŞİMLERDEN BİRİ ÇATALHÖYÜK! BURASI BİZİM KÖYÜMÜZ."



24

Neolitik çağın ressamları

Evlerin çatısında duvar resimlerine rastlanır. Çatalhöyük'te "ressamların" en sevdiği konular av sahneleridir. Boğa avını anlatan bu duvar resmi Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ndedir.



"İFTİ BAŞLI" FANNİA heykeli (Anadolu Medeniyetleri Müzesi)



Çöpten çıkan tarih

Çatalhöyük'te evlerin arasında avlu olarak kullanılan alanlar bulunur, çöpler bu avlulara dökülürdü. Bu sayede arkeologlar Çatalhöyük'te insanların beslenme şekilleri ve doğal çevre hakkındaki değerli bulgular elde ettiler.



Duvar resimleri

Çatalhöyük mimarisinin önemli bir özelliği duvar resimleridir. Ortaya çıkan ilk sayıdaki duvar resmi Çatalhöyük'te ayni çağda kurulu diğer yerleşimlerden ayrıdır. Bunların arasında tek renge boyanmış paneller, geometrik desenler, cıvık ya da pıslak gibi sıngırlar, insan en desenleri, günlük yaşamdan ilham alan doğal nesnelerin resimleri bulunur. Bu resimlerin sanatlaştıran amaçlardan çok, belirli törenler için yapıldığı düşünülmektedir.



25

Efsane kanal

Kurak geçen yaz aylarında yapılacak sulu tarım için su kanalları ve bentler Urartular için çok önemlidir. Semiramis (Samram) ya da Minua Kanalı adıyla bilinen olağanüstü yapının nasıl inşa edildiği bugün bile çözülmemiştir. Kanal, 51 km uzunluğundadır ve Hoşab Nehri'nin taltı suyunu son derece engebeli bir araziden geçerek Van'a taşır. Günümüze kadar ulaşan çok sayıda kale, su kanalı ve kaya anıtlarının çetin doğa koşullarına karşı mücadelelerinin de göstergesidir.



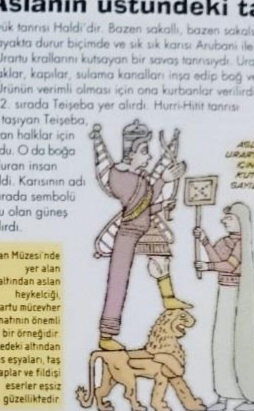
72

Haldi: Aslanın üstündeki tanrı

Urartuların en büyük tanrısı Haldi'dir. Bazen sakallı, bazen sakalsız, bir aslanın üzerinde ayakta durur biçimde ve sık sık karni Anubani ile birlikte betimlenir. Haldi Urartu krallığını kutsayan bir savaş tanrısıdır. Urartular onun adına tapınaklar, kapılar, sulama kanalları inşa edip bağ ve bahçe ekerlerdi. Ürünün verimli olması için ona kurbanlar verirdi. Tanrılar arasında 2. sırada Teişeba yer alırdı. Hurri-Hitit tanrısı Teşup ile aynı adı taşıyan Teişeba, Anadolu'da yayılan halklar için uzun süre önemli oldu. O da boğa üzerinde ayakta duran insan biçiminde resmedildi. Karısının adı ise Huba'ydı. 3. sırada sembolü kanatlı güneş kursu olan güneş tanrısı Şivini yer alırdı.



Van Müzesi'nde yer alan altından aslan heykeli, Urartu mücevher sanatının önemli bir örneğidir. Müzedeki altından süs eşyaları, tas kaplar ve fildisi eserler eşsiz güzelliktedir.



Kutsal ağaç

Kutsal ağaç, mavi boyanmış figürünün parçalarıdır. Urartularda da yaygın bir motif. Yaprakları ve yapraklarını yitiren ağaç figürü ölüm ve yaşamı simgeler eder.



Urartu sanatı

Urartuların ilgi alanları genellikle tanrılar ve dinsel figürlerdir. Sanat anlayışları simgelere, köşeli şekillere ve geometrik esaslara dayanıyordu. Miğfer, kalkan, kemer gibi madeni eşyaları başarıyla işliyor; tomruk, yaprak, dal motifleri ile süslüyorlardı. Urartu sanatçıları insan figürlerini yandan değil, karşıdan betimlediler. Bunlar duyguların da sergilendiği ilginç figürlerdir.



73

EK 12. Deney Grubuna Okutulan Kitaplar-2

Kitap Adı	Yılı	Yayınevi	Yazarı	Telif / Tercüme	Sayfa Sayısı	Tür
1. Çizgilerle Anadolu Uygarlıkları (Taş Devrinden Demir Çağına-Göbeklitepe Çatalhöyük Hititler Urartular	2015	Gölgeler Kitap Mecra	Behzat Taş	Telif	46	Kurgu Dışı (Karma Metinli)
2. Antik Dünya (Mısır-Roma-Yunan)	2008	Türkiye İş Bankası Kültür	Stephen Biesty	Tercüme	78	Kurgu Dışı (Karma Metinli)
3. Keşfedin (Mısır)	2013	Türkiye İş Bankası Kültür	Philip Steele	Tercüme	64	Kurgu Dışı (Açıklayıcı)

EK 13. ÖSYM'nin İzin Yazısı



T.C.
ÖLÇME, SEÇME VE YERLEŞTİRME MERKEZİ BAŞKANLIĞI
Dış İlişkiler ve İş Geliştirme Daire Başkanlığı



Sayı : 63282839-824.01.01-E.38748

Konu : Akademik Çalışma

Sayın YELİZ KALE

İlgi : 29/08/2016 tarihli dilekçeniz.

ÖSYM Başkanlığının 03.11.2016 tarihli ve 63282839-824.01.04-E.38575 sayılı oluru ile, merkezimiz tarafından yapılan sınavlarda çıkmış soruların akademik araştırmalarda kullanılması, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu kapsamında bedelli veya bedelsiz olarak telif hakkı devri yapılmayacak, başka bir yolla da yayımlanmasına izin verilmeyecek ve ticari amaçla kullanılmayacak şekilde, yapılan akademik çalışmalarda “Bu soruların her hakkı ÖSYM’ye aittir. Hangi amaçla olursa olsun, tamamının veya bir kısmının kopya edilmesi, fotoğraflarının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması ya da kullanılması, yayımlanması ÖSYM’nin yazılı izni olmadan yapılamaz.” ibaresine yer verilmesi kaydıyla uygun görülmüştür.

İlgi dilekçenizde belirtilen Eskiçağ tarihi ile ilgili çıkmış soruları, yukarıda belirlenen çerçeveye sınırlı kalmak kaydıyla akademik çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize rica ederim.

Ramazan ÇELİKKAYA
Daire Başkanı V.

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’na göre elektronik olarak imzalanmıştır.

Adres : Üniversiteler Mah. İhsan Doğramacı Bul. 1.Cad Bilkent
Telefon :

Ayrıntılı Bilgi :
Fax :
Elektronik Ağ : www.osym.gov.tr

EK 14. Başarı Testi

Değerli öğrenciler;

Bu test Tarih dersinin “Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar” ünitesi konularına yönelik bir başarı testidir. Testin sonuçları bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. 25 sorudan oluşan bu testin cevaplama süresi 40 dakikadır. Lütfen her bir soruyu dikkatli bir şekilde okuduktan sonra doğru bulduğunuz cevabı, cevap anahtarına işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Yeliz KALE
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

1. Konya’da Çatalhöyük Anadolu’nun tarih öncesi dönemini aydınlatan önemli merkezlerden biridir. Çatalhöyük’te yapılan kazılarda evlerin içinde tahıl ambarı, ocak ve fırınlar, tanrıça heykelleri, boğa başları ve renkli duvar resimleri bulunmuştur.

Bu bilgiler doğrultusunda Çatalhöyük kültürü ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

- A. Yerleşik yaşama geçilmiştir.
- B. Sanatsal faaliyetlerde bulunulmuştur.
- C. Dinsel inanç bulunmaktadır.
- D. Tüketici toplum yapısı sürdürülmüştür.
- E. Ateşten yararlanılmıştır.

2. Aşağıdakilerden hangisi Mısır Uygarlığı ile ilgili bir özellik değildir?

- A. Hieroglif
- B. Budizm
- C. Papirüs
- D. Firavun
- E. Güneş Takvimi

3. Tarih öncesi dönemde görülen,

- I. Göçebe yaşam tarzının oluşması
- II. Köylerin çevresinin hendekle çevrilmesi
- III. Evlerin birbirine bitişik yapılması
- IV. Evlere giriş çıkışların damlardan yapılması

durumlarından hangileri savunma anlayışına yönelik olduğu söylenebilir?

- A. Yalnız I
- B. Yalnız II
- C. III ve IV
- D. I, II ve III
- E. II, III ve IV

4. Kazılarda ortaya çıkarılan eski yerleşim yerlerinin pek çoğunda yiyecek pişirme ve saklama kapları, giysiler, silahlar gibi eşyalara rastlanmaktadır.

Bu durum aşağıdakilerden hangisine bir kanıt olabilir?

- A. Araç ve gereçlerin paylaşılmasına önem verildiğine
- B. Topluluklar arasında ticaret yapıldığına
- C. İnsan gereksinimlerinin birbirine benzediğine
- D. Uygarlık düzeyinin toplumdan topluma değiştiğine
- E. İnsanlar arasında barışın egemen olduğuna

(2001-ÖSS)

5. Yunan Uygarlığını diğer ilkçağ uygarlıklarından ayıran en belirgin fark aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Siyasi birliklerinin olmaması
- B. Ticarete ilerlemesi
- C. Toplumsal sınıfların olması
- D. Özgür düşünceyi desteklemesi
- E. Çok tanrılı dine inanması

6. İlkçağ uygarlıkları ile ilgili bazı özellikler şunlardır;

- Mısırlılar ölülerini mumyalayarak özel eşyalarıyla mezara koymuşlardır.
- Hititler Tanrılara hesap vermek amacıyla her yıl yaşanan olayları yıllıklara yazmışlardır.
- Yunan Uygarlığında heykel sanatı önemli ölçüde gelişmiştir.

Bu gelişmeler bu uygarlıkların;

- I. dini inanış
- II. siyasi yapı
- III. coğrafi konum

gibi özelliklerinden hangileriyle ilgilidir?

- A. Yalnız I
- B. Yalnız II
- C. Yalnız III
- D. I ve II
- E. I, II ve III

7. Urartular kale ve sur mimarisinde, su kanalları inşasında oldukça ileri gitmişlerdir. Yaptıkları kale ve su kanalları günümüze kadar ulaşmıştır.

Buna göre Urartular,

- I. kültürel
- II. ekonomi
- III. askeri

alanlardan hangilerinde gelişme göstermiştir?

- A. Yalnız I
- B. Yalnız II
- C. I ve II
- D. I ve III
- E. II ve III

8. - En önemli eserleri Yazılıkaya Kabartmalarıdır.
- Kadın haklarını koruyan kanunlar çıkarmışlardır.
- Tarafsız tarih yazıcılığını başlatmışlardır.

Yukarıdaki bilgiler aşağıdaki uygarlıklardan hangisine aittir?

- A. Roma B. Hitit C. Mısır D. Urartu E. Yunan

9. İlkçağda Roma Uygarlığı Akdeniz kıyılarında birçok bölgede koloniler kurmuştur.

Bu durumun;

- I. Yeni ticaret merkezlerinin ortaya çıkması
II. Toplumların birbiriyle kaynaşmasını sağlanması
III. Sınıflar arası çatışmaların ortaya çıkması

durumlarından hangilerine neden olduğu söylenebilir?

- A. Yalnız I B. Yalnız II C. Yalnız III D. I ve II E. II ve III

10. Yunan Uygarlığı'nın

- I. Tanrılarını insan şeklinde düşünmeleri
II. Olimpiyatları düzenlemeleri
III. Deniz ticareti ile uğraşmaları

özelliklerinden hangilerinin coğrafi konumlarıyla ilgili olduğu söylenebilir?

- A. Yalnız I B. Yalnız II C. Yalnız III D. I ve II E. I ve III

11. İlkçağ'da Yunan Uygarlığında senenin belirli günlerinde tüm Yunan şehir devletleri tanrıları adına spor ve sanat törenleri düzenleyerek biraraya gelirdi.

Bu bilgiye göre Yunan Uygarlığı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- A. Çevre uygarlıkların etkisinde kaldığını
B. Kültürel kaynaşmanın yaşandığı
C. Siyasi birliğin olmadığı
D. Çok tanrılı bir anlayışın olduğu
E. Dinin sosyal faaliyetleri yönlendirdiği

12. Aşağıdaki İlk Çağ uygarlıklarından hangisi çivi yazısını kullanmamıştır?

- A. Hititler B. Urartular C. Asurlular D. Sümerler E. Romalılar

13. İlkçağ'da

- Mısırlılar tarımda,
- Urartular hayvancılık ve madencilikte,
- Ege Medeniyetleri deniz ticaretinde ileri gitmişlerdir.

Bu durum aşağıdakilerden hangisinin ortak sonucudur?

- A. Farklı inanç sistemlerinin
- B. Yönetim biçimlerinin
- C. Kuruldukları bölgenin koşullarının
- D. Kültürel özelliklerinin
- E. Diğer uygarlıkların etkisinin

14. Urartular ülkeyi eyaletlere ayırarak bu eyaletlere merkezden valiler göndermiştir.

Urartularla ilgili bu durum aşağıdakilerden hangisini doğrular niteliktedir?

- A. Ticari faaliyetlerin artırıldığı
- B. Merkeziyetçi yönetim anlayışının güçlendirildiği
- C. Kralın mutlak yetkisinin sınırlandırıldığı
- D. Taht kavgalarının önüne geçildiği
- E. Siyasi birliğin olmadığı

15. Aşağıda verilenlerden hangisi İlkçağ'da Yunan Uygarlığı ile ilgili doğru bir bilgidir?

- A. Felsefede oldukça ileri gitmişlerdir.
- B. Tarihte ilk düzenli orduyu kurmuşlardır.
- C. Tarihte ilk kütüphaneyi kurmuşlardır.
- D. Tarıma oldukça önem vermişlerdir.
- E. Tarihte ilk kez ay takvimini kullanmışlardır.

16. Anadolu ile Mezopotamya arasında Eski Çağ'da var olan ticaret ilişkilerinin Orta Çağ'da

Anadolu Selçukluları döneminde de devam etmesi ve önemini korumasında,

- I. İki bölge arasında ulaşım kolaylıklarının olması,
- II. İki bölgenin üretimlerinin birbirinin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması,
- III. İki bölge arasında siyasi sorunların bulunması

durumlarından hangilerinin etkili olduğu savunulabilir?

- A. Yalnız I
- B. Yalnız II
- C. I ve II
- D. II ve III
- E. I, II ve III

(2003-ÖSS)

17. Romalılar, hâkimiyet kurdukları bölgelerde yollar, köprüler, stadyumlar, tiyatrolar, binalar, hamamlar ve büyük kütüphaneler yapmışlardır. Yapılan bu eserlerin bazıları günümüze kadar ulaşmıştır.

Bu bilgilere göre Roma Uygarlığı ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

- A. Hâkimiyet kurdukları bölgeleri bayındır hale getirmişlerdir.
- B. Hâkimiyet kurdukları bölgelerde farklı kültürleri ortadan kaldırmıştır.
- C. Bilimsel çalışmaların hız kazanmasına katkı sağlamışlardır.
- D. Hâkimiyet kurdukları bölgelerde ulaşımı kolaylaştırmışlardır.
- E. Yaptıkları bazı eserler uzun ömürlü olmuştur.

18. M.Ö. 3000 yılında Mısır'da tahta geçen Kral Menes, “nom” adı verilen şehir devletlerini ortadan kaldırarak Mısır'a tamamen hâkim olmuş ve kendisine Tanrı unvanını vererek Tanrı Kral Dönemi'ni başlatmıştır.

Bu bilgiye dayanarak Mısır'da,

- I. siyasi birliğin kurulduğu,
- II. dinî gücün tek elde birleştiği,
- III. toplumun sınıflara ayrıldığı,
- IV. feodal bir yapılanmanın ortaya çıktığı

durumlarından hangilerinin gerçekleştiği savunulabilir?

- A. I ve II
- B. I ve III
- C. II ve III
- D. II ve IV
- E. III ve IV

(2016-YGS)

19. Hattuşaş'ta bulunan ve Hititlerle Mısırlılar arasında yapılan Kadeş Barışı ile ilgili olan metinde, antlaşmaya Hitit Kralı III. Hattuşili'nin mührü yanında, Hitit kraliçesi Pudahepa'nın da mührü basılmıştır.

Bu bilgi aşağıdakilerden hangisinin bir göstergesidir?

- A. Antlaşmanın eşit koşullar altında yapıldığının
- B. İki devletin yöneticileri arasında akrabalık kurulduğunun
- C. Antlaşmanın uzun süre yürürlükte kalacağının
- D. Kraliçenin devlet işlerinde söz sahibi olduğunun
- E. Eski Anadolu'da yasaların kadınları koruduğunun

(1999-ÖSS)

20. - İlkçağda Yunanistan'da iflas eden soyluların köle durumuna düşmesini önlemek için yasalar oluşturulmuştur.

- Roma Uygarlığında, tarım, sanat ve ticaretle uğraşan pleplerin ve patrici adı verilen soyluların yönetimde eşit haklara sahip olmak için yaptıkları mücadeleler Oniki Levha Kanunları'nın oluşmasını sağlamıştır.

Bu bilgiler dikkate alındığında Yunanistan'da ve Roma'da hukuk anlayışının gelişiminin ortak nedeni olarak aşağıdakilerden hangisi gösterilebilir?

- A. Ekonomin tarım ve ticarete dayanması
- B. Çok uluslu toplum yapısının olması
- C. Mutlakiyete dayalı yönetim biçiminin olması
- D. Çok tanrılı inanç sisteminin olması
- E. Sınıflar arasında mücadeleler yaşanması

21. İlkçağ Uygarlıklarında görülen;

- I. kralların tanrının vekili sayılması
- II. güçlü ordularının oluşturulması
- III. ulaşım ağlarının geliştirilmesi

durumlarının ortak nedeni olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A. Toplumsal dayanışmayı artırmaya
- B. Kralların merkezi otoritesini güçlendirmesine
- C. Taht kavgalarını önlemeye
- D. Dış baskıları engellemeye
- E. Ticareti faaliyetleri geliştirmeye

22. Mısır'da, öğütleri ve ahlak kurallarını kapsayan, M.Ö. 3000 yıllarına ait edebi eserler bulunmuştur. Anadolu'nun tarih öncesi dönemlerini aydınlatan, aynı yıllara ait buluntular arasında bu tür eserlere rastlanmamaktadır. Anadolu'da aynı döneme ait buluntular sadece günlük işlerde kullanılan eşyalardan oluşmaktadır.

Bu farkın, Anadolu'nun hangi özelliğinin bir sonucu olduğu savunabilir?

- A. Önemli ticaret yolları üzerinde bulunmasının
- B. Sık sık istilaya uğramasının
- C. İhtiyaçlarının Mısır'dakinden farklı olmasının
- D. Yazıya geçişin daha geç olmasının
- E. Verimli topraklara sahip olmasının

(1992-ÖSS)

23. İlkçağ'da Mısır'da tarım ürünlerinden alınan vergilerin belirlenmesi matematiğin, Nil Nehri'nin taşma zamanının hesaplanması astronominin, Nil sularının taşmasıyla bozulan arazi sınırlarının yeniden saptanması ise geometrinin gelişmesinde etkili olmuştur.

Yukarıda verilen bilgilere dayanarak aşağıdaki genellemelerden hangisine ulaşılabilir?

- A. İhtiyaçlar insanları bilimsel çalışmalara yönlendirmiştir.
- B. Coğrafi konum kontrol altına alınmıştır.
- C. Doğa olayları kontrol altına alınmıştır.
- D. İnsanların yerleşik hayata geçmesinin bir nedeni tarımdır.
- E. İnsanlar arasında kültür benzerlikleri vardır.

(1995-ÖSS)

24. İlkçağ Uygarlıklarının,

- I. Çivi ve hiyeroglif yazısı kullanmaları
- II. Ay ve güneşin tutulma zamanlarını hesaplamaları
- III. Sulama kanalları inşa etmeleri

faaliyetleri aşağıdaki alanlarla ilişki bakımından hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	<u>Ekonomik</u>	<u>Kültür</u>	<u>Bilim</u>
A.	I	II	III
B.	II	III	II
C.	III	I	II
D.	III	II	I
E.	II	I	III

25. I. Yunanlıların deniz ticareti koloniciliğinde ileri gitmesi

II. Mısırlıların şehir devletleri kurması

III. Asurluların Kayseri Kültepe yakınlarında yazılı tabletler bırakması

İlkçağ uygarlıkları ile ilgili yukarıdaki gelişmelerden hangilerinin toplumlarası kültürel etkileşime neden olduğunu söyleyebilir?

- A. Yalnız I
- B. Yalnız II
- C. Yalnız III
- D. I ve II
- E. I ve III

** 4., 16., 18., 19., 22., 23. soruların her hakkı ÖSYM'ye aittir. Hangi amaçla olursa olsun tamamının veya bir kısmının kopya edilmesi, fotoğraflarının çekilmesi, herhangi bir yolla çoğaltılması ya da kullanılması, yayımlanması ÖSYM'nin yazılı izni olmadan yapılamaz.*

Cevap Anahtarı

- 1 D
- 2 B
- 3 E
- 4 C
- 5 D
- 6 A
- 7 E
- 8 B
- 9 D
- 10 C
- 11 A
- 12 E
- 13 C
- 14 B
- 15 A
- 16 C
- 17 B
- 18 A
- 19 D
- 20 E
- 21 B
- 22 D
- 23 A
- 24 C
- 25 E

EK 15. Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler;

Bu ölçek, tarih dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda tarih dersi ile ilgili tutumlarınızı belirlemeye yönelik cümleler ve karşılarında seçenekler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, kendinize en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti ile belirtiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacağından doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.** Verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçekte 20 adet ifade bulunmaktadır. Yanıtlama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yeliz KALE
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
Tarih dersi ilgi duyduğum derslerin başında gelir.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi konuları ile ilgili belgeselleri ve filmleri izlemekten zevk alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi, bende stres yaratır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi konularında araştırma yapmak hoşuma gider.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersinde kendimi diğer derslere göre daha rahat hissederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Boş zamanlarımda tarih dersiyle uğraşmaktan hoşlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersinden hoşlanmam.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersini sıkıcı buluyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi konuları ile ilgili dergi, kitap ve diğer yayınları okurum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi beni korkutur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersine ayrılan saatlerin daha fazla olmasını isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersine yalnızca dersi geçmek için çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersinde derse katılmaktan çok hoşlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi ile ilgili web sitelerini ziyaret ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi çalışırken kendimi gergin hissederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersinden zevk alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Tarih dersi sevdiğim dersler arasındadır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Mümkün olsa tarih dersi yerine başka bir derse girmeyi tercih ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Ek 16. Görüşme Formu

Görüşülen grup adı:

Görüşme yapılan tarih:

Görüşme yapılan yer:

Değerli Öğrenciler;

Bu görüşme formu “Tarih Öğretiminde Ticari Kitapların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutum ve Görüşlerine Etkisi” konulu doktora tezinin uygulamalarına yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu görüşmede konuşulanlar daha sonra yazılı hale getirileceğinden eksik ifadelerin olmaması adına yapılacak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacaktır. Ses kaydının sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için lütfen teker teker konuşunuz. Yapılan bu araştırmada adınız gizli tutulacak ve görüşme sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürecektir. Araştırmaya sağladığınız değerli katkılar için teşekkür ederim.

Yeliz KALE
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Sorular

- 1- Tarih dersinde bu ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların, ders başarısına yönelik katkısının olup olmadığı konusunda neler düşünüyorsunuz? Cevabını sebepleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?
- 2- Tarih dersinde bu ünitenin işlenişinde kullanılan kitapların, derse yönelik bakış açısında herhangi bir değişikliğe sebep olup olmadığı konusunda neler düşünüyorsunuz? Cevabını sebepleriyle birlikte açıklayabilir misiniz?
- 3- Tarih ders kitabı ile ünitenin işlenişinde kullanılan kitapları karşılaştırırsanız neler söylersiniz?



GAZİ GELECEKTİR...