

**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DOKUZUNCU VE ONUNCU SINIF TARİH DERS
KİTAPLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

Gürbüz Ocak*, Yavuz Kısa Sibel Yazıcı*****

Öz

Bu araştırma, öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırma öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin ders kitaplarına yönelik görüşlerinde, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyleri, tarih dersinden alınan not, okul türü) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar iline bağlı İscehisar ilçesindeki ortaöğretim okullarında eğitim gören rastgele seçilmiş 150 ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, 37 maddeden oluşan “Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda 37 maddeden oluşan ölçek, 21 maddeye düşürülmüştür. Araştırmadan elde edilen veriler frekans, yüzdelik ve aritmetik ortalama kullanılarak betimlenmiştir. Ayrıca anlamlı farklılıkları belirlemek için değişkenlere uygun olarak, bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ölçeğin iki alt boyutta toplandığı görülmüştür (aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı, farklı bakış açısı kazandırma). Öğrencilerin yapılandırma öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan ders kitaplarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğuna ve yapılandırma öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan ders kitaplarının öğrenciyi aktif hâle getirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci, Yapılandırma Öğrenme, Tarih Ders Kitapları

Abstract

This study aims to evaluate ninth and tenth class history course books according to constructivist learning approach via students' opinions. In the study, whether a meaningful difference exists in students' opinions about their course books in the point of some variables (gender, class level, grade of history course, type of school) is questioned. The sample of the study consists of randomly selected 150 ninth and tenth class students in Iscehisar province of Afyonkarahisar city. The research has been carried out by survey model. The data has been collected by “Course book evaluation scale” consisting of 37 items. The number of items was reduced from 37 to 21 as a result of factor analysis. The data gained from the research are described by using frequency, percentage and arithmetic mean. Besides, T-test and One-Way Anova that are appropriate to the variables have been applied for independent samplings in order to identify meaningful differences. Following results have been reached as a result of data analysis: the scale has been seen to divide into two sub-dimensions (active and directing learning environment, gaining a new perspective). It has been found out that the students' opinions about the course books' preparation appropriate to the constructivist learning approach are generally positive and course books prepared appropriate to constructivist learning approach are effective in activating the students.

Keywords: Student, Constructivist Learning, History Course Books

* Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar, gocak@aku.edu.tr

** Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyonkarahisar.

*** Okut., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Giriş

Bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye’de, eğitimciler özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 48).

“Yapılandırmacılık”, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003: 54–55). Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001: 41).

Yapılandırmacılığın eğitimdeki ilkeleri Yurdakul (2007: 47) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Program öğrenenlerin okulda ve okul dışında yararlı bulacağı bilgi, beceri ve değerlere göre tasarlanmalıdır.
2. Kavramsal anlama ve becerilerin uygulanması öne çıkarılmalıdır.
3. Sınırlı konu hem derinliğine hem de genişliğine incelenmelidir.
4. İçerik temel fikirler etrafında organize edilmelidir.
5. Öğretmen bilgiyi sunmak yerine öğrenme çabalarını desteklemelidir.
6. Öğrenenler veriyi kopya etmekten çok anlamlarını etkin yapılandırmalıdır.
7. Ön bilgiler öğretim için başlangıç kabul edilmelidir.
8. Etkinlikler hatırlamaya değil problem çözmeye yönelik olmalıdır.
9. Üst düzey düşünme becerileri program içine yedirilmeli ve iş birlikli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
10. Bilgi pasif değil etkin yapılandırılmalıdır.
11. Öğrenme süreçleri iş birliğine kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtmaya, etkin katılıma, kişisel uygunluğa ve çoğulculuğa dayanmalıdır.

Yeni tarih programında, programın temel yaklaşımı ise şu şekilde ifade edilmiştir: “Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemini korumuştur. Çağımızda ise tartışılmaz üstünlük “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan”larındır. Bilgiyi üreten ve kullanan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi de eğitimin temel amaçlarındandır. Bu amaçlar doğrultusunda programlamalar yapıp kalitesi değerlendirilmektedir. Programda, bilginin taşıdığı değeri ve öğrencilerin var olan deneyimleri dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermelerini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.” (Silver ve diğerleri, 2006: 99).

Yeni tarih programı öğrenci merkezli öğretimi benimsemesi bakımından yapılandırmacı kuramla ilişkili görülmektedir. Yapılandırmacı kurama dayalı öğrenme ilkeleri öğrencinin, amaca dayalı etkinliklerde aktif olmasını önerir ve onlara bilgiyi oluşturmak için şans tanır (Russel ve Schneiderheinze, 2005: 39).

Tarih dersinin amaçları arasında yer alan, yaratıcı düşüncenin, empatinin, problem çözme becerilerinin, eleştirel düşüncenin, zaman kavramını algılayarak toplumsal değişimi gözlemleyebilmenin, tarihçiler gibi araştırma yapabilmeyen, kavramları ve dili doğru bir şekilde kullanabilmeyen, anlatı kurabilmeyen ve bunu yazıya aktarabilme kapasitelerinin gerçekleştirilmesi için; tarih dersinin algılanışında, öğretim yöntemlerinde, eğitim ortamlarında ve ders kitaplarında önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir (Özşahin, 2008:112).

Yukarıda bahsedilen ilkeler doğrultusunda yapılandırmacılığa göre hazırlanan ders kitapları; mutlak bilginin bulunduğu ve öğrenene bilgiyi aktaran konumunda değil, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmaları esnasında yardımcı olacak nitelikte hazırlanmalı ve öğretmene ve öğrenciye rehber konumunda olmalıdır (Ocak ve Yurtseven, 2009: 96).

Tarih ders kitaplarının hem içerik, hem de öğretim yöntemleri açısından yetersiz olması Türkiye’de tarih öğretiminin temel sorunlarının başında gelmektedir. Birçok tarihçi ve tarih eğitimcisi bu konuya dikkat çekmiştir (Özbaran, 1994; Safran, 2006; Tunçay, 2004). Sorun bir yönüyle ders kitaplarının tarihsel bilgi içeriğinin yenilenememesiyle ilgilidir. Kabapınar (2003:18) bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Bilimsel arenada üretilen tarihsel bilgi ve bu bilginin konusu, derinliği ve boyutları genişlerken, modern tarihçiliğe giden yolda pek çok ürünler verilirken, akademik tarihçilik ile bunun pedagojik çerçevede okul düzeyine indirgenmiş versiyonu arasındaki içerik ve anlayış makası oldukça açılmıştır.

Öğretim programlarımızdaki yeni yapılanma, öğrenci merkezli, “öğrenmeyi öğrenme” fikrine dayanan, hayatla doğrudan ilintili, öğrenciyi bilgiyi hazır olarak alan değil üreten konumuna getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde yeni ders kitapları hazırlanmıştır (Özşahin, 2008:2). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan ders kitaplarında sorun çözmeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmeli, öğrencileri iş birliğine yönlendiren ifadeler kullanılmalı, öğrenciye günlük yaşamla bağlantı kurdurulmalı ve çeşitli örnekler verilmeli, öğrenciler ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlendirilmeli, değerlendirme etkinliklerine öğrenci de katılmalıdır. Bu ilkelere uygun olarak hazırlanan ders kitapları öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin katılımını ve daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Duban, 2008). Tarih ders kitapları da bu açıklamalar doğrultusunda öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırabileceği bir fırsatlar sağlayarak eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kriterleri dikkate alınarak hazırlanmış olmalıdır. Bu açıklamalara göre, araştırmanın problem cümlesi olarak “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış olan dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitapları, öğrencilerin görüşlerini nasıl etkilemiştir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu araştırmanın amacı ise, yenilenen ortaöğretim programı ile birlikte değişen dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereklerine uygunluğunu öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesinde sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesinde tarih dersinden alınan not açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesinde okul türü açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirebilmek için genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Eğer bir araştırma geçmişteki ya da hâlen mevcut bir olayı var olduğu şekliyle betimlemeye yönelikse “tarama” modellerinden yararlanır (İslamoğlu, 2003: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Afyonkarahisar iline bağlı İscehisar ilçesindeki İscehisar Çok Programlı Lisesi, Mehmet Çakmak Anadolu Lisesi, Baddal Aygün Anadolu Öğretmen Liselerindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İscehisar Çok Programlı Lisesi, Mehmet Çakmak Anadolu Lisesi, Baddal Aygün Anadolu Öğretmen Liselerinden rastgele seçilmiş 150 dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan bu çalışma için örnekleme alınan öğrencilerin **cinsiyet** dağılımına göre %52’sinin kız, %48’inin erkek öğrenci olduğu; **sınıf** dağılımına göre %56,7’sinin 9. sınıf, %43,3’ünün 10. sınıf olduğu; **tarih dersinden alınan not** dağılımına göre %27,3’ünün notlarının 15-45 puan aralığında, %45,3’ünün 50-70 puan aralığında, %27,3’ünün 75-100 puan aralığında olduğu; **okul türü** dağılımına göre ise %44,7’sinin Meslek Lisesinde, %27,3’ünün Anadolu Lisesinde, %28’inin ise Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sınırlılıklarını;

2010-2011 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Afyonkarahisar iline bağlı İscehisar ilçesindeki İscehisar Çok Programlı Lisesi, Mehmet Çakmak Anadolu Lisesi, Baddal Aygün Anadolu Öğretmen Liselerinden rastgele seçilmiş 150 öğrenci, MEB Tebliğler Dergisi’nde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okutulması kabul edilmiş dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitapları ve “Ders kitabı değerlendirme ölçeği”nde yer alan maddeler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve İşlem

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracının maddelerini belirlemek için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra buradan elde edilen verilere dayanarak taslak ölçek oluşturulmuştur. Alanda uzman akademisyenlerin incelemesi doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, 37 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır.

Daha sonra 150 öğrenciye uygulanan “Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen verilere ölçeğin yapı geçerliliğini ve alt boyutlarını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan *KMO* ve Barlett testi sonucunda Kaiser Mayer Olkin (*KMO*) .828 ve Barlett testi ki kare değeri 876,249 bulunmuş ve Barlett testinin (.00) anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Barlett testi sonucu ne kadar yüksek ise, manidar olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2006: 51). Faktör oluşturabilmek için *KMO*’nun .60’dan yüksek çıkması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2010:126). Buna göre ölçeğin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerine ait faktör yük değerlerinin .48-.69 arasında değiştiği ve ölçeğin

toplam varyans değerinin 49,431 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bknz.Tablo 2). Faktör analizi sonucu başlangıçta 37 maddeden oluşan ölçek, bazı maddelerde faktör yük değerlerinin düşük olması sebebiyle 21 maddeye düşürülmüştür. Ayrıca faktör analizi sonucu ölçeğin iki alt boyutta toplandığı görülmüştür (Aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı, Farklı bakış açısı kazandırma). Güvenirlilik çalışması için hesaplanan Croanbach Alpha değeri faktör analizi sonucunda kalan 21 madde için $\alpha=.795$, birinci faktör için .875; ikinci faktör için .730 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin, öğrenci görüşlerine göre dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesine yönelik değerlendirmelerini ölçmekte kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ise tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeğinde yer alan maddelere; “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” arasında değişen likert tipi beşli bir dereceleme yapılmıştır. Cevaplayıcıların ön plana alındığı ölçekleme yaklaşımının tipik bir örneği olan likert ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutum ölçeğini alan birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Tavşancıl, 2006:138).

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin düşüncelerini, kişisel bilgilerini ve görüşlerini betimlemek için frekans (f), yüzde (%) hesaplamaları uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin cinsiyete ve sınıfa göre farklılığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010: 39). Öğrencilerin tarih dersinden aldıkları nota ve okul türüne göre farklılığı için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2010: 48).

Dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirmek amacıyla hazırlanan tutum ölçeğinde yer alan maddeler; “Hiç katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Biraz Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçeğin aralık genişliğinin “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” şeklinde hesaplanmasından dolayı (Tekin, 1993), araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 1’de yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırmaya katılanlara ilişkin bilgiler ve araştırmada ele alınan alt problemlere göre düzenlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ışığında ölçeğin iki alt boyutta toplandığı görülmüştür (Aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı, Farklı bakış açısı kazandırma).

1. *Alt Problem, “Öğrencilerin tarih ders kitaplarına ilişkin görüşleri nasıldır?”* alt boyutu altında Tablo-3’te *aktif ve yönlendiren öğrenme ortamına (Faktör 1) yönelik maddeler için frekans (f), yüzde (%), standart sapma (Ss), madde ortalamalar (\bar{x})* değerleri verilmiştir.

Birinci alt boyutta (aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı) öğrenciler, ders kitaplarında aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı ile ilgili önermelere 3,34 ile 3,80 arasındaki ortalamalarla büyük ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, 10. maddede yer alan “Ders kitabım, yeni bulgular ışığında bana tarihî

bilgilerin ve yorumların değişebileceğini kavratmıştır.” ifadesinde öğrenciler, %37,3 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde 3,80 ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmiştir. Yine 27. maddede “Ders kitabımda yer alan sorular, eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir.” ifadesine öğrenciler, %41,3 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde 3,69 ile “Katılıyorum” aralığına denk gelmiştir. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan “Aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı” boyutunda yer alan ifadelere, öğrencilerin genel olarak katıldıklarını ifade etmeleri, yapılandırmacı öğrenme anlayışla hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme ortamlarını ve öğrenciyi aktif hâle getirmede etkili olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo-4’te “Farklı Bakış Açısı Kazandırma”ya (Faktör 2) yönelik maddeler için frekans (f), yüzde(%), standart sapma (Ss), madde ortalamalar (\bar{x}) değerleri verilmiştir. İkinci alt boyutta (farklı bakış açısı kazandırma) öğrenciler, ders kitaplarında farklı bakış açısı kazandırma ile ilgili önermelere 3,35 ile 2,63 arasındaki ortalamalarla katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, 29. maddede yer alan “Ders kitabımda yer alan okuma parçaları konuları daha iyi anlamama yardımcı olmaktadır.” ifadesinde öğrenciler, %29,3 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması 3,35 ile “Kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Yine 20. maddede “Ders kitabından öğrendiğim bilgilerle toplumsal sorunlara daha duyarlı bir birey oldum.” ifadesine öğrenciler, %26,7 ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların ortalaması incelendiğinde 3,27 ile “Biraz Kararsızım” aralığına denk geldiği görülmektedir.

2. Alt Problem, “Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde Aktif ve Yönlendiren Öğrenme Ortamı ve Farklı Bakış Açısı Kazandırma faktörleri boyutunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt boyutu altında her bir faktör için cinsiyet açısından t testi uygulanmıştır. Tablo-5’e bakıldığında, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde aktif ve yönlendiren öğrenme faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir ($t_{148}=0,47;p<.05$), sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tablo-6’da öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde farklı bakış açısı kazandırma faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir ($t_{148}=0,49;p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

3. Alt Problem, “Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde Aktif ve Yönlendiren Öğrenme Ortamı ve Farklı Bakış Açısı Kazandırma faktörleri boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt boyutu altında her bir faktör için sınıf düzeyi açısından t testi uygulanmıştır. Tablo-7’de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde aktif ve yönlendiren öğrenme faktörü boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından oluşan fark anlamlı değildir ($t_{148}=1,32;p<.05$), sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tablo-8’de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde farklı bakış açısı kazandırma faktörü boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından oluşan fark anlamlı değildir ($t_{148}=0,34;p<.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

4. Alt Problem, “Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde Aktif ve Yönlendiren Öğrenme Ortamı ve Farklı Bakış Açısı Kazandırma faktörleri boyutunda öğrencilerin tarih dersinden almış oldukları notlara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt boyutu altında her bir faktör için tarih dersinden alınan not açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Tablo-9’da öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders

kitaplarına yönelik görüşlerinde aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı faktörü boyutunda öğrencilerin tarih dersinden almış oldukları notlar açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalamaların 129,764, gruplar içi ortalamaların 15654,529 olduğu belirlenmiştir. Test sonucunda $f(2,147)$ değeri 0,60 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise 0,54 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan fark anlamlı değildir ($*p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tablo-10'da Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Esas Alınarak Hazırlanan Tarih Ders Kitaplarına yönelik görüşlerinde farklı bakış açısı kazandırma faktörü boyutunda öğrencilerin tarih dersinden almış oldukları notlar açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalamaların 32,549, gruplar içi ortalamaların 1482,145 olduğu belirtilmiştir. Test sonucunda $f(2,147)$ değeri 1,61 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise 0,20 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan fark anlamlı değildir ($*p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

5. Alt Proble, “ Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde Aktif ve Yönlendiren Öğrenme Ortamı ve Farklı Bakış Açısı Kazandırma faktörleri boyutunda öğrencilerin okul türleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt boyutu altında her bir faktör için okul türü açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) testi uygulanmıştır. Tablo-11'de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı faktörü boyutunda öğrencilerin eğitim gördükleri okul türleri açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalamaların 166,834, gruplar içi ortalama 15617,459 olduğu belirtilmiştir. Test sonucunda $f(2,147)$ değeri 0,78 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise 0,45 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan fark anlamlı değildir, ($*p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tablo-12'de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarına yönelik görüşlerinde farklı bakış açısı kazandırma faktörü boyutunda öğrencilerin eğitim gördükleri okul türleri açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 21,148, gruplar içi ortalama 1493,546 olarak belirlenmiştir. Test sonucunda $f(2,147)$ değeri 1,04 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise 0,35 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan fark anlamlı değildir ($*p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış olan dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarının öğrencilerin görüşlerini nasıl etkilediğini değerlendirmek amacıyla, 21 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Bu maddeler, ölçeğin hazırlanmasında dikkate alınan iki faktörü yansıtmaktadır. Bunlar, aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı, farklı bakış açısı kazandırma faktörleridir.

Özşahin (2008) tarafından yapılan çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yapılandırmacı etkinlik temelli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test başarı puanlarını incelendiğinde, deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 47,55$ iken, son test aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 63,33$ olduğu, yani deney grubunun ön test ile son test başarı puanı arasında 15,78'lik bir artışın olduğu görülmüştür. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($t = -10,541, p < .05$). Bu sonuç, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenci başarısında bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış olan ders kitaplarına yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 8. maddede “Ders kitabımız,

dikkat çekici ve motive edici bir tarzda hazırlanmıştır.” önermesine öğrencilerin $\bar{x}=3,53$ ortalamayla katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan ders kitaplarına yönelik tutumlarında cinsiyet, sınıf, tarih dersinden alınan not ve okul türü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Ocak’ın (2010) yaptığı çalışmada da, öğretmenlerin yapılandırmacı uygulamalara yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Teyfur’un (2010) yaptığı araştırmada, 9. Sınıf coğrafya dersinde yapılandırmacı kurama dayalı tasarlanmış bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı ve tutumlarına olan etkisini sorgulayan alt probleme ilişkin verilen grafiklerde deney grubunda tutum ve başarı puanlarının son testlerde arttığı görülmüştür. Bu durumda yapılandırmacı kurama dayalı olarak tasarlanmış bilgisayar destekli coğrafya öğretiminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Yapmış olduğumuz araştırmada ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış olan tarih ders kitaplarının öğrenci görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. 10. maddede “Ders kitabımız, yeni bulgular ışığında bana tarihî bilgilerin ve yorumların değişebileceğini kavratmıştır.” önermesine öğrencilerin $\bar{x}=3,80$ ortalamayla katıldıkları, 26. maddede “Ders kitabımızda yer alan etkinlikler, tarihsel düşünme anlayışı edinmemi sağlamıştır.” önermesine öğrencilerin $\bar{x}=3,49$ ortalamayla katıldıkları, 32. maddede “Ders kitabımızdaki etkinler, arkadaşarımla sosyal ilişkilerimin gelişmesini hızlandırmıştır.” önermesine $\bar{x}=3,59$ ortalamayla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılandırmacı anlayışın savunduğu düşünceler çerçevesinde öğrenme ortamlarında, bireylerin çoklu bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilecek etkinliklere yer verilmelidir. Aynı zamanda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılacak olan etkinliklerin seçiminde, öncelikle öğrenmenin merkezde olmasını sağlayıcı etkinliklere yer verilmelidir (Fer ve Cırık, 2007: 87). Öğrenciler, ölçeğin 33. maddesinde yer alan “Ders kitabındaki değerlendirme sorularını cevaplamak için farklı kaynaklardan yararlanırım.” önermesine $\bar{x}=3,44$ ortalama ile katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yine 27. maddede yer alan “Ders kitabımızda yer alan sorular, eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir.” önermesine de $\bar{x}=3,69$ ortalama ile katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmaları incelediğimizde, Korkmaz (2006)’ın çalışmasında, öğrencilerin genel olarak ders kitaplarını sıkıcı buldukları ve kitapların güncel bilgi ve olaylarla desteklenmediği görülmüştür. Yaptığımız çalışmada ise, ders kitaplarının öğrenciyi aktif hâle getirecek ve öğrencileri yönlendirecek bir öğrenme ortamı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yapılan çalışmalarda özellikle yapılandırmacı öğrenme anlayışla hazırlanan öğrenme ortamlarının, ders kitaplarının; geleneksel öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ve eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hâle getireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenilenlerin yaşama aktarılması ve uygulanabilir olması gerekmektedir.

Tarih ders kitabında ünite sonu değerlendirmelerinde eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular bulunmalıdır.

Öğretmenler, bu süreçte öğretmen öğrenme ortamlarını düzenlemeli ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını, öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasında yardımcı olmalıdır.

Öğretmenlere, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve materyal hazırlama konusunda farklı eğitim seviyelerinde ve farklı konu alanlarında hizmet içi eğitim programları sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı: 11, 47-64.
- Duban, N. (2008). İlköğretim 4. Sınıf ve Teknoloji Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Kuram Işığında Değerlendirilmesi, *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 2-3-4 Mayıs 2008*, Nobel Yayıncılık.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- İslamoğlu, H. A. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kabapınar, Y. (2003). Türkiye’de Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitabı Yazarı Olmak. *Toplumsal Tarih*, Sayı:109, 10-19.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi: Modül 7. Ankara: MEB Yayınları.
- 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.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı:3, 835-857.
- Ocak, G. ve Yurtseven, R. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 12, Sayı: 22, 94-109.
- Özbaran, S. (Ed.), (1994). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özşahin, C. Ö. (2008). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Kavram Kazanma Düzeylerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Russell, D.L. and Schneiderheinze, A. (2005). *Understanding Innovation in Education Using Activity Theory, Educational Technology-Society*. (Teknoloji ve Toplumu Kullanarak Eğitimde Eğitsel Yenilik Faaliyet Teorisi) Vol: 8, Issue:1.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi, Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Silver-Hmelo Duncan, R.G. and Chinn, C.A. (2006). *Scaffolding and Achivement in Problem-Based and Inquiry Learning: A response to Kirscher, Sweller and Clark*, *Educational Psychologist*, (Problem Tabanlı ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme), Vol:42, Issue:2.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (7.Baskı)*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Teyfur, E. (2010). Yapılandırmacı Teoriye Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretimin 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı: 3, 85-106.

Tunçay, M. (2004). Sıfırcı Eğitim'in Ders Kitapları: Düşmanlarını Tanı! *Radikal*, 17 Ekim 2004.

Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. İçinde: Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tablolar

Tablo-1. Dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirmek amacıyla hazırlanan tutum ölçeğinde yer alan maddelerin yorumlanmasında ortalamaların puan aralıkları

Seçenekler	Maddeye verilen puanlar	Puan aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	2	1,81 - 2,60
Kararsızım	3	2,61 - 3,40
Katılıyorum	4	3,41 - 4,20
Tamamen Katılıyorum	5	4,21 - 5,00

Tablo-2. Dokuzuncu ve onuncu sınıf tarih ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirmek amacıyla hazırlanan tutum ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri

Soru	Faktör Yüğü	Ölçekte Yer Alan Maddeler
1	.480	Ders kitabında yer alan konular, güncel olaylarla zenginleştirilmiştir.
2	.577	Ders kitabında öğrenmemi destekleyici çalışmalara yeterince yer verilmiştir.
3	.676	Ders kitabındaki konular, ilgimi çekebilecek görsel öğelerle desteklenmiştir.
6	.528	Ders kitabından öğrendiğim bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebiliyorum.
8	.650	Ders kitabım, dikkat çekici ve motive edici bir tarzda hazırlanmıştır.
10	.565	Ders kitabım, yeni bulgular ışığında bana tarih bilgilerin ve yorumların değişebileceğini kavratmıştır.
14	.599	Ders kitabındaki etkinlikler, ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun hazırlanmıştır.
17	.627	Ders kitabındaki konular, anlayabileceğim tarzda hazırlanmıştır.
18	.518	Ders kitabım, farklı kültür, görüş ve inançtan olan kişilere saygı ve hoşgörü gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.
20	.556	Ders kitabından öğrendiğim bilgilerle toplumsal sorunlara daha duyarlı bir birey oldum.
21	.645	Ders kitabındaki değerlendirme soruları, testler, konuları kavrayabileceğim düzeydedir.
22	.631	Ders kitabındaki etkinlikler, tarih dersini eğlenceli hâle getirmiştir
23	.544	Ders kitabında kavram haritalarına, grafiklere, ünite sorularına yeterince yer verilmiştir.
25	.675	Ders kitabında konularla ilgili tartışma, araştırma, drama ve gezi çalışmaları yeterlidir.
26	.562	Ders kitabında yer alan etkinlikler, tarihsel düşünme anlayışı edinmemi sağlamıştır.
27	.600	Ders kitabında yer alan sorular, eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir.
28	.697	Ders kitabındaki konuları kavrayabilmem için sebep-sonuç ilişkisine yer verilmiştir.
29	.614	Ders kitabında yer alan okuma parçaları konuları daha iyi anlamama yardımcı olmaktadır.
30	.589	Ders kitabında yer alan sorular çeşitlilik göstermektedir.
32	.544	Ders kitabındaki etkinlikler, arkadaşlarımla sosyal ilişkilerimin gelişmesini hızlandırmıştır.
33	.584	Ders kitabındaki değerlendirme sorularını cevaplamak için farklı kaynaklardan yararlanırım.

Tablo-3. Aktif ve yönlendiren öğrenme ortamını (Faktör 1) yönelik maddeler için frekans (f), yüzde (%), standart sapma (Ss), madde ortalamaları (\bar{X}) değerleri

Aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss
1. Ders kitabında yer alan konular, güncel olaylarla zenginleştirilmiştir.	f	4	7	45	62	32	3,74	0,93
	%	2,7	4,7	30	41,3	21,3		
2. Ders kitabında öğrenmemi destekleyici çalışmalara yeterince yer verilmiştir.	f	9	16	35	51	39	3,63	1,15
	%	6	10,7	23,3	34	26		
3. Ders kitabındaki konular, ilgimi	f	5	10	44	52	39	3,73	1,02

çekebilecek görsel öğelerle desteklenmiştir.	%	3,3	6,7	29,3	34,7	26		
6. Ders kitabımdan öğrendiğim bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebiliyorum.	f	10	20	50	48	22	3,34	1,09
	%	6,7	13,3	33,3	32	14,7		

8. Ders kitabım, dikkat çekici ve motive edici bir tarzda hazırlanmıştır.	f	11	20	36	44	39	3,53	1,21
	%	7,3	13,3	24	29,3	26		
10. Ders kitabım, yeni bulgular ışığında bana tarihî bilgilerin ve yorumların değişebileceğini kavratmıştır.	f	2	14	37	56	41	3,80	0,98
	%	1,3	9,3	24,7	37,3	27,3		
14. Ders kitabımdaki etkinlikler, ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun hazırlanmıştır.	f	7	21	47	43	32	3,48	1,11
	%	4,7	14	31,3	28,7	21,3		
17. Ders kitabımdaki konular, anlayabileceğim tarzda hazırlanmıştır.	f	7	16	35	58	34	3,64	1,08
	%	4,7	10,7	23,3	38,7	22,7		
18. Ders kitabım, farklı kültür, görüş ve inançtan olan kişilere saygı ve hoşgörü gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.	f	5	20	38	55	32	3,59	1,06
	%	3,3	13,3	25,3	36,7	21,3		
22. Ders kitabımdaki etkinlikler, tarih dersini eğlenceli hâle getirmiştir.	f	10	17	37	63	23	3,48	1,09
	%	6,7	11,3	24,7	42	15,3		
26. Ders kitabımda yer alan etkinlikler, tarihsel düşünme anlayışı edinmemi sağlamıştır.	f	9	21	39	49	32	3,49	1,15
	%	6	14	26	32,7	21,3		
27. Ders kitabımda yer alan sorular, eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir	f	5	12	39	62	32	3,69	1,00
	%	3,3	8	26	41,3	21,3		
28. Ders kitabımdaki konuları kavrayabilmem için sebep-sonuç ilişkisine yer verilmiştir.	f	11	24	30	51	34	3,48	1,21
	%	7,3	16	20	34	22,7		
30. Ders kitabımda yer alan sorular çeşitlilik göstermektedir.	f	7	20	41	50	32	3,53	1,10
	%	4,7	13,3	27,3	33,3	21,3		
32. Ders kitabımdaki etkinlikler, arkadaşlarımla sosyal ilişkilerimin gelişmesini hızlandırmıştır.	f	5	22	38	49	36	3,59	1,10
	%	3,3	14,7	25,3	32,7	24		
33. Ders kitabımdaki değerlendirme sorularını cevaplamak için farklı kaynaklardan yararlanırım.	f	7	22	41	57	23	3,44	1,06
	%	4,7	14,7	27,3	38	15,3		

1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum

Tablo-4. Farklı bakış açısı kazandırmaya (Faktör 2) yönelik maddeler için frekans(f), yüzde(%), standart sapma(ss), madde ortalamaları(\bar{X}) değerleri

Farklı bakış açısı kazandırma		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss
20. Ders kitabından öğrendiğim bilgilerle toplumsal sorunlara daha duyarlı bir birey oldum.	f	19	22	40	37	32	3,27	1,29
	%	12,7	14,7	26,7	24,7	21,3		
21. Ders kitabındaki değerlendirme soruları, testler, konuları kavrayabileceğim düzeydedir.	f	18	26	44	39	23	3,15	1,23
	%	12	17,3	29,3	26	15,3		
23. Ders kitabımda kavram haritalarına, grafiklere, zihin haritalarına yeterince yer verilmiştir.	f	24	31	40	29	26	3,01	1,32
	%	16	20,7	26,7	19,3	17,3		

Farklı bakış açısı kazandırma		1	2	3	4	5	\bar{x}	Ss
25. Ders kitabımda konularla ilgili tartışma, araştırma, drama ve gezi çalışmaları yeterlidir.	f	30	48	32	27	13	2,63	1,23
	%	20	32	21,3	18	8,7		
29. Ders kitabımda yer alan okuma parçaları konuları daha iyi anlamama yardımcı olmaktadır.	f	11	25	44	40	30	3,35	1,18
	%	7,3	16,7	29,3	26,7	20		

1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum

Tablo-5. Faktör 1'e (aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı) yönelik cinsiyet açısından yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sd	\bar{x}	Ss	t	p
Kız	78	148	56,846	9,242	0,47	0,63*
Erkek	72		57,638	11,372		

Tablo-6. Faktör 2'ye (farklı bakış açısı kazandırma) yönelik cinsiyet açısından yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sd	\bar{x}	Ss	t	p
Kız	78	148	15,551	3,352	0,49	0,62*
Erkek	72		15,291	3,018		

Tablo7. Faktör 1'e (aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı) yönelik sınıf düzeyi açısından yapılan t testi sonuçları

Sınıf	N	Sd	\bar{x}	Ss	t	p
9.sınıf	85	148	56,258	11,180	1,32	0,18*
10.sınıf	65		58,492	8,927		

Tablo-8. Faktör 2'ye (farklı bakış açısı kazandırma) yönelik sınıf düzeyi açısından yapılan t testi sonuçları

Sınıf	N	Sd	\bar{x}	Ss	t	p
9.sınıf	85	148	15,505	3,100	0,34	0,72*
10.sınıf	65		15,323	3,321		

Tablo-9. Faktör 1'e (aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı) yönelik tarih dersinden aldıkları not açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi sonuçları

Tarih dersinden aldıkları not	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	129,764	2	64,882	0,60	0,54*
Gruplar içi	15654,529	147	106,493		
Toplam	15784,293	149			

Tablo-10. Faktör 2'ye (farklı bakış açısı kazandırma) yönelik tarih dersinden aldıkları not açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi sonuçları

Tarih dersinden aldıkları not	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	32,549	2	16,274	1,61	0,20*
Gruplar içi	1482,145	147	10,083		
Toplam	1514,693	149			

Tablo-11. Faktör 1'e (aktif ve yönlendiren öğrenme ortamı) yönelik öğrencilerin okul türleri açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi sonuçları

Okul türü	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	166,834	2	83,417	0,78	0,45*
Gruplar içi	15617,459	147	106,241		
Toplam	15784,293	149			

Tablo-12. Faktör 2'ye (farklı bakış açısı kazandırma) yönelik öğrencilerin okul türleri açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi sonuçları

Okul türü	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	21,148	2	10,574	1,04	0,35*
Gruplar içi	1493,546	147	10,160		
Toplam	1514,693	149			

**ACCORDING TO THE NINTH AND TENTH GRADE STUDENT PERCEPTIONAS OF
CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH TO EVALUATION OF HISTORY TEXTBOOKS
(IN THE SAMPLE AFYONKARAHISAR)**

Gürbüz Ocak*, Yavuz Kısa* * Sibel Yazıcı***

In the era which the information is rapidly renewed and produced, the future of the individual and the society depends on the abilities of reaching, using and producing information. Gaining and then maintaining these abilities lifelong requires not memorizing but a modern education which is based on information production. In this context, Ministry of National Education argues that the theoretical substructure that our teaching programs depend on should base on a constructivist understanding but not a strict behavioral one (Çınar, Teyfur and Teyfur, 2006:48). “Constructivism” tells us about structuring of information by the student. In other words, individuals do not directly accept the information but reconstruct their own information. They learn the new information with the existent information they have via adapting their own situations (Özden, 2003:54–55).

In new history program, the basis of the program is given as following: “The information has maintained its importance in all eras of humanity. In our era, the indisputable superiority is of those who “produce” and “use” the information. To raise the qualified man power that produces and uses the information is also an aim of education. Programs are produced and evaluated in quality following these aims. In the program which takes into consideration the importance of the information and students’ existing experiences, an approach that supports and develops students’ actively participating to the life, making right decisions and solving problems. It has been tried, with this approach, to accomplish a new understanding that is student centered, balancing the information and the experience, and enabling interaction with the environment while taking individual differences and personal experiences into account.” (Silver and et al, 2006: 99). Course books prepared appropriate to constructivism should not be in a position that has absolute knowledge and transfers it to the learner; it should be prepared in a way that helps learners in the process of constructing the information and should be a guide to the teacher and the learner (Ocak, Yurtseven, 2009:96).

* Assoc. Prof. Afyon Kocatepe University Faculty of Education Department of Educational Sciences, Afyonkarahisar, gocak@aku.edu.tr

* * Post Graduate Student Afyon Kocatepe University Institute of Social Sciences Primary School Social Sciences Teaching Department, Afyonkarahisar.

*** Instructor., Afyon Kocatepe University Faculty of Education, Primary School Social Sciences Teaching Department, Afyonkarahisar

The new structure in our teaching curriculums aims to be student centered, based on “learning to learn”, directly related to the life and turning the student from a receiver that obtains information to a producer of it. New course books have been prepared appropriate to constructivist learning approach with this aim (Özşahin, 2008:2). In the course books prepared appropriate to constructivist learning approach, there should be open ended questions that aim at problem solving; statements should be used that direct students towards cooperation; students should be made to link with life and given various examples; they should be directed to the sources other than the course books and they should take part in evaluation activities. Course books prepared appropriate to these principles provide students to participate more actively to the learning process and take more responsibility (Duban, 2008).

In this context, this study has been done in the aim of evaluating ninth and tenth grade history course books according to constructivist learning approach. Five sub-problems were identified and general survey method was used.

The study universe of the research consists of students from Iscehisar Multi-programmed High School, Mehmet Çakmak Anatolian High School, Baddal Aygün Anatolian Teacher Training High School in Iscehisar province of Afyonkarahisar city. The sampling of the study consists of randomly selected 150 ninth and tenth grade students from Iscehisar Multi-programmed High School, Mehmet Çakmak Anatolian High School, Baddal Aygün Anatolian Teacher Training High School. Followings information was identified about the students that were in the sampling: in gender %52 female, %48 male; according to grade %56,7 in ninth and %43,3 tenth grade; according to their score frequency in history course %27,3 between 15-45, %45,3 between 50-70 and %27,3 between 75-100 points; according to type of school %44,7 studying at vocational high school, %27,3 at Anatolian high school and %28 at Anatolian Teacher Training high school. The limitations of the study consist of randomly selected 150 students studying at Iscehisar Multi-programmed High School, Mehmet Çakmak Anatolian High School, Baddal Aygün Anatolian Teacher Training High School in Iscehisar province of Afyonkarahisar city in the second term in 2010-2011 academic year, ninth and tenth grade history course books that was accepted for studying in 2010-2011 academic year in The Journal of Notification by Ministry of National Education and the items in “Course book evaluation scale”.

First, literature review was done to identify the items of the data collection tool that would be used in the research. Then, using that data, a draft scale was formed. After required changes were done according to examinations by the academicians that are experts in the

field, “Course book evaluation scale” that consists of 37 items was prepared. Then, factor analysis was done to the data collected from the scale that was filled by 150 students in order to identify structural validity and sub-dimensions of the scale. As a result of *KMO* and Barlett test done to check the appropriateness of found data to factor analysis, Kaiser Mayer Olkin (*KMO*) was found as .828 and Barlett test chi square value was found as 876,249 and it was seen that Barlett test (.00) was meaningful ($p < .05$).

As a result of factor analysis done to the scale, it has been found out that factor loading values belonging to the scale items change between .48-.69 and the total variance value of the scale is 49,431. The number of items in the scale that was 37 in the beginning was reduced to 21 since the factor loading values of some items were low. Furthermore, it was seen that the scale consists of two sub-dimensions (Active and directing learning environment, providing a different point of view). The Croanbach Alpha value that is calculated for reliability, was calculated as $\alpha = .786$ for general and as $\alpha = .795$ for the remaining 21 items after factor analysis. These findings show that the scale is a usable, valid and reliable tool in measuring evaluations of ninth and tenth grade history course books according to constructivist learning approach via students’ opinions.

Attitude scale was used as data collection tool in the research. A likert type fivefold grading was done to the items in the scale as “Strongly Agree, Agree, Neutral, Disagree, and Strongly Disagree”. In the Likert scale that is a typical example of scaling approach in which answerers are foregrounded, there are various statements to which the individuals whose attitudes will be measured will show a reaction. The individual that receives the attitude scale identifies how much s/he agrees or disagrees within grades instead of marking the statements s/he adopts (Tavşancıl, 2006:138).

Appropriate to the aims of the research, frequency (f) and percentage (%) calculations were used in order to describe attendant students’ attitudes, personal information and opinions. Independent samplings t-test was used in order to set the difference of students’ opinions depending on their gender and grade. T-test for independent samplings is used for testing whether the difference between the means of two unrelated samplings is meaningful (Büyüköztürk,2010:39). One way analysis of variance (One-Way Anova) was used for the difference of students’ scores in the history lesson and the type of school. One way analysis of variance is used in order to test whether the difference between two or more unrelated samplings’ mean is meaningful (Büyüköztürk,2010:48).

In the “Findings” section, sub-problems were followed in turn and explained via tables. Each factor was put into operation with various variables. When results were examined, it was seen

that active and directing learning environment and providing different point of view sub-dimensions had no meaningful difference in the point of gender, grade, score in the history source and type of school. By this information, it can be said that the variables taken into evaluation do not create a difference among students' opinions. It has been found out that the students' attitudes towards course books prepared appropriate to the constructivist learning approach are generally positive. When other studies were examined, in Korkmaz's study (2006) it was found that the students generally found course books boring and the books were not supported with current information and incidents. In this study, it has been found that course books provide a learning environment in which students will be activated and directed. In the other studies done, learning environments and course books that are specially prepared appropriate to the constructivist learning approach has been seen to affect students' attitudes towards the course more positively and will make learning activities more enjoyable than traditional learning environments. Following suggestions are put forward in the light of the data reached as a result of the study:

In constructivist learning approach, learned information should be transferred to the life and should be applicable.

There should be matching, fill the blanks, multiple choices and open ended questions in the end of unit evaluation parts of history course books.

In this process, teachers should organize the learning environment; help students to be active in their own learning and to construct what they have learnt with their existing knowledge and make sense of it.