

Examination of the attitudes of prospective teachers toward the history of Turkish education course according to different variables

Dilşat PEKER ÜNAL, Berkay KILIÇ, Mehmet SAĞLAM

Article Type	Research Article
Received	14/02/2024
Accepted	20/06/2024
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1437394
Similarity Scan	Done - Turnitin
Ethics Declaration	This research was conducted in accordance with all relevant ethical and copyright regulations. Following the resolution dated December 21, 2023, and numbered 09/45 from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Yozgat Bozok University, it was determined that there were no ethical concerns that would hinder the publication of this article.
Conflict of Interest Statement	The authors declare that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	2012-2024 © TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This study is an extended version of the paper titled "Investigation of Prospective Teachers' Attitudes Towards Turkish History of Education Course According to Different Variables" presented at EduCongress held in Ankara between 20-23 September 2023.

Examination of the attitudes of prospective teachers toward the history of Turkish education course according to different variables

Dilşat PEKER ÜNAL

ORCID: 0000-0002-1370-4950, E-mail: dilsat.unal@bozok.edu.tr

Institution: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

Berkay KILIÇ

ORCID: 0000-0001-5839-336X, E-mail: berkay.kilic@bozok.edu.tr

Institution: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

Mehmet SAĞLAM

ORCID: 0000-0002-7166-7393, E-mail: mehmet.saglam@bozok.edu.tr

Institution: Yozgat Bozok University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

Abstract

The History of Turkish Education (HTE) course is a course designed to present the transformation of the Turkish education system based on social, economic, and political changes for prospective teachers and ensure that prospective teachers interpret the present and the future accurately by understanding the past. As in other courses, it is needed to identify various qualities such as attitudes toward the HTE course, self-efficacy, interests, and beliefs and keep these qualities in mind during the conduct of the course. These qualities will increase efficiency in the learning and teaching process. This study aimed to investigate attitudes toward the HTE course, which is offered at faculties of education, according to different variables. The correlational method, which is a quantitative research method, was used in the study. The sample of the study consisted of 363 prospective teachers receiving education at various departments and various class levels at the education faculty of a state university in the 2022-2023 academic year. To identify the attitudes of the participants toward the HTE course, a personal information form prepared by the researchers, the "Attitude Scale regarding the History of Turkish Education Course", and the "Maggie McVay Lynch Learning Style Inventory" were used. Frequencies, percentages, mean values, independent-samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and post hoc tests were used in the analyses of the collected data. According to the results of the study in general, prospective teachers had above-average positive attitudes toward the HTE course, their attitudes toward the course did not differ significantly based on gender, department, class year, or grade point average, but they differed based on their learning styles. The obtained results were discussed alongside the results of previous studies, and various recommendations were proposed.

Keywords: prospective teachers, history of Turkish education course, learning styles, attitudes toward the history of Turkish education course

Introduction

Important responsibilities fall upon teachers in the realization of education policies. Therefore, teachers should be equipped with various professional qualifications according to the requirements of the era and their expectations via both pre-service and in-service training programs. Activities of determining the professional qualifications of teachers in Turkey that started in 1988 were finalized by the General Directorate of Teacher Training and Education Department of the Ministry of National Education (MEB) in 2017. In the latest arrangement, rather than identifying qualifications specific to separate branches, a general qualification framework was determined, and this framework was shaped to address all branches of teaching as a profession. According to this arrangement, the Qualifications of the Profession of Teaching consist of sixty-five indicators associated with the fields of “professional knowledge”, “professional skills”, and “attitudes and values”, as well as eleven qualifications under these fields (MEB, 2011).

To equip prospective teachers with various professional qualifications, undergraduate programs in teaching offer various courses. These are usually courses about general knowledge, professional knowledge, and field knowledge. To train qualified teachers, prospective teachers are given education in literature, arts, history, and similar subjects within the scope of general knowledge courses, in addition to teaching and instruction methods required in the art of education in specific fields such as physics, chemistry, Turkish language, and mathematics, as well as classroom management and educational psychology. Among these categories, professional knowledge courses are more important than general knowledge and field knowledge courses, because the field knowledge possessed by a teacher is not valuable if they have problems in transferring their field knowledge, using the right methods and materials in this transfer of knowledge, or establishing order in the classroom. Atik Kara (2023) investigated the implementation of professional knowledge programs based on the views of prospective teachers and revealed that problems were encountered in terms of the dominance of theoretical instruction methods, the insufficient inclusion of applied practices, the crowdedness of classrooms, and the failure to associate professional knowledge courses with field knowledge courses, but with the positive and supportive attitudes of instructors, positive opinions about professional knowledge courses increased in recent years. Gilik Güleç (2012) reported that prospective teachers had positive attitudes toward professional knowledge courses. Coşkun and Dinçol (2023) revealed that prospective teachers considered professional courses in which they were unable to practice their own fields to be unnecessary. As seen here, professional knowledge courses should be consistent and compatible with both general knowledge and field knowledge courses, and instructors should not only have positive and supportive attitudes but also teach a sufficient part of these courses in an applied manner.

To ensure that prospective teachers acquire professional qualifications, the teaching process of courses in each field should be effectively managed by the instructors who are responsible for the field. In other words, while instructors should identify and develop the knowledge and skill levels of prospective teachers within the scope of a course, they should also know the course-related qualities of these prospective teachers such as attitudes, self-efficacy, interests, and beliefs and keep these qualities in mind while teaching a course. Intrinsic behaviors in learning such as course-related attitudes, interests, beliefs, and world views are defined as affective goals. It should be known that the affective preparedness of prospective teachers is also effective in their learning, and the affective field should be emphasized in the instruction process.

Attitudes, which are within the scope of the affective domain while also being composed of cognitive and psychomotor components, are the assessments of the individual regarding an object, case, event, person, or situation. At educational institutions, it is also expected that students have positive assessments of, namely attitudes toward, the teacher, the course, the classroom, their classmates, studying, the topics to be learned, and the activities to be performed. Positive attitudes influence several variables, especially academic success. The significant effect of attitudes on courses has been demonstrated by studies carried out by Yetim (2006), Ateş (2008), Aike Aiken and Dreger (1961), Robinson and Barry (2013), Keskin et al., (2016), Tuncer and Yılmaz (2016), and Oke and Tay (2020). Among studies on the effects of attitudes on the higher education level, Ferrer et al. (2020) investigated the motivation and involvement of students in higher education and the importance of attitudes toward online learning, Sağlam and Arslan (2018) studied the effects of a flipped classroom on the academic success levels and attitudes of students in higher education, Çoban (2022) examined the effects of the attitudes of students of theology toward the Arabic language course on their academic success, Alan and Bağcı (2016) researched the attitudes of university students toward the Turkish language course. In addition to these studies, there are also studies conducted to determine the relationship between learning styles and attitudes at the higher education level including those performed by Dikmen et al. (2018), Baykara Pehlivan (2010), Valenta et al. (2001), Svirko and Mellanby (2009), and Amber (2017).

The limited number of studies in Turkey on attitudes, which are influential in many fields, especially the academic success of students, in higher education, draws attention. The fact that attitudes toward the History of Turkish Education (HTE) Course, which is a course that helps prospective teachers know previous practices, understand current works, and make inferences for the future, have not been studied is considered an important gap in the literature.

History of Turkish Education

Teachers who will take on important responsibilities in the training of future generations need to know the education system of their country and be qualified in terms

of the history of education to make the right decisions in the future. According to Sağlam (2021), the history of education is a scientific field that investigates the development and transformation process of the education system of a country from social, economic, and political perspectives and constitutes a source of data for decisions to be made today. Akyüz (2016) stated that the history of Turkish education is a historical science related to education within the general scope of Turkish history, and the purpose of the history of Turkish education was to reveal the thoughts, institutions, and practices associated with education and instruction that have been produced, adopted, and developed by Turkish society since the ancient ages, investigate the process of training people and the kind of people that is aimed to be trained, and discuss whether lessons can be drawn from the past to understand the problems in education today. According to Güven (2018, as cited in Karagöz, 2020), the history of Turkish education (HTE) is a branch of science that investigates developments among Turks since their journey that started in Central Asia. The HTE course is a course that serves to develop the general knowledge and professional knowledge levels of prospective teachers with the help of information uncovered by this scientific field (Taşdemirci, 2010, as cited in Karagöz, 2020). Accordingly, one can argue that the HTE course has an important place in teacher training programs. Looking at teacher training programs in Turkey, it is seen that courses such as HTE, sociology of education, and philosophy of education have not been included in curricula designed by the Higher Education Council (YÖK) since 1998. The HTE course, which had been included as an elective general knowledge course in and after the 2006-2007 academic year, has been included in teacher training programs as a compulsory professional knowledge course at faculties of education since 2018 (Karagöz, 2020).

In the review of the literature in this study using the key phrase “HTE course”, it was seen that Kamer and Şimşek (2016) examined the attitudes of prospective teachers toward the HTE course, Alabaş (2016) collected the opinions of prospective teachers about the importance of the HTE course, Bolat (2017) studied the perceptions of prospective form teachers regarding the HTE course using the metaphor analysis method, Ayvaz Tuncel (2016) collected student opinions on the place and importance of the HTE course in a pedagogic formation certification program, and Arıkan et al. (2007) asked students their opinions regarding the importance and contents of the HTE course in foreign language teaching programs. Because no study examining the attitudes of prospective teachers toward the HTE course based on different variables was found among these studies, it was considered that investigating this topic could guide those who are interested in this field.

In this context, the main purpose of this study was to determine the relationships between the attitudes of prospective teachers toward the HTE course and their gender, class year, department, grade point average, and learning styles. Answers to the following research questions were sought to reach this purpose:

- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to gender?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their department?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their grades?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their grade point averages?
- Do prospective teachers' attitudes towards HTE course show significant differences in the overall scale and sub-dimensions according to their learning styles?

Method

Design

This study employed the correlational method, which is a quantitative research method. Karasar (2012) defined the correlational method as *"a research approach that describes a past or present situation as it is"*. Correlational models aim to determine whether there are simultaneous changes in two or more variables and calculate the degree of this change. Correlational studies do not provide information about a causality relationship between variables, but they contribute to the understanding of one variable by examining another (Büyüköztürk et al., 2013). In this study, the relationships between the attitudes of prospective teachers toward the HTE course and their learning styles and different demographic variables were investigated.

Population and Sample

The population of the study included prospective teachers of different class years and departments at the Faculty of Education at Yozgat Bozok University in the 2022-2023 academic year who had taken or were taking the HTE course. The entire population consisted of 1835 prospective teachers. As it was not possible to reach the entirety of the population, 363 prospective teachers who were selected by simple random sampling constituted the sample of the study. Among the participants, 89 were male, and 274 were female, whereas 67 were students of Turkish language teaching, 33 were students of social sciences education, 11 were students of primary education, 36 were students of preschool education, 77 were students of mathematics teaching in primary education, 37 were students of science education, 37 were students of English language teaching, and 65 were students of guidance and psychological counseling in education. While 62 of the participants were first-year students, 228 were second-year students, 54 were third-year students, and 19 were fourth-year students. It was found that 130 of the participants had a grade point average (GPA) of 2.70 or lower, 99 had a GPA of 2.71-3.00, 82 had a GPA of 3.01-3.30, and 52 had a GPA of 3.31 or higher.

The majority of the participants were female (75.24%), students of mathematics teaching in primary education (21.2%), 2nd-year students (62.8%), and had GPAs of 2.7 or lower (27.3%).

The instructor responsible for teaching the HTE course was teaching this course as the sole instructor at the faculty for approximately 10 years. In other words, students in all departments were taking this course from the same instructor. The implementation of the program by a single instructor made it possible to control variations that could be caused by differences in instructor characteristics. The instructor taught the course using the discovery, exposition, or research-evaluation methods according to the topic, communicated with students in a healthy and effective manner, and implemented methods that supported the participation of students.

The Social Sciences and Humanities Ethics Committee at Yozgat Bozok University examined the study titled “Examination of the Attitudes of Prospective Teachers toward the History of Turkish Education Course According to Different Variables” based on its justifications, objectives, approaches, and methods and decided that there was no ethical issue that could prevent its publication, with the decision dated 04.12.2023 and numbered 183738.

Data Collection Instruments

Data were collected using the “Attitude Scale regarding the History of Turkish Education Course” (ASHTE) developed by Kamer and Şimşek (2016) and the “Maggie McVay Lynch Learning Style Inventory” (MML-LS) developed by Maggie McVay Lynch and adapted to Turkish culture by Dağhan and Akkoyunlu (2014). Permission has been obtained from copyright owners for the use of data collection tools. In addition to these, information about the gender, department, class year, and GPA of each participant was collected using a personal information form developed by the researchers.

Attitude Scale regarding the History of Turkish Education Course (ASHTE). The scale, which was developed by Kamer and Şimşek (2016) to determine attitudes toward the HTE course, has four factors and a 5-point Likert-type scoring system. The subscales of the 25-item scale are Benefit (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, and 7), Interest (items 8, 9, 10, 11, 12, 13, and 14), Importance (items 15, 16, 17, 18, and 19), and Love (20, 21, 22, 23, 24, and 25). Items 8, 14, 15, 18, and 21 are inversely scored. As a result of the pilot implementations of the scale during its development, it was found that its CFA goodness-of-fit values were good ($\chi^2/df = 1.53$; RMSEA = 0.05; TLI = 0.98; CFI = 0.98), the reliability coefficients of its subscales varied in the range of 0.83-0.86, and the reliability coefficient for the overall scale was 0.91. In this study, the Cronbach’s alpha internal consistency coefficient of the scale was 0.918, which was very high.

Maggie McVay Lynch Learning Style Inventory (MML-LS). The inventory, which was developed by Maggie McVay Lynch and adapted to Turkish society by Dağhan and

Akkoyunlu (2011), is a 60-item, 3-factor, and 3-point Likert-type scale. Its factors are Visual (items 1, 6, 8, 10, 12, 18, 20, 24, 29, 32, 35, 40, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 54, 58, and 59), Auditory (items 2, 5, 7, 14, 15, 21, 22, 26, 28, 30, 33, 34, 37, 41, 43, 48, 52, 53, and 56), and Kinesthetic (tactile) (items 3, 4, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, 27, 31, 36, 38, 39, 47, 49, 55, and 57) learning styles. The inventory was tested in terms of content and construct validity in its Turkish adaptation study. For this purpose, the validity of the inventory was ensured based on expert opinions and factor analyses. To examine the reliability of the inventory, Cronbach's alpha and item-total score correlation coefficients were calculated, and the split-half reliability method was used. The Cronbach's alpha coefficient of the inventory was reported as 0.9542, while this coefficient was found to be 0.897 in this study. Both values were high.

Data Analysis

The Google Forms platform was used to collect data. The link to the survey was sent to prospective teachers by the mediation of representative prospective teachers in each classroom, and potential participants were asked to respond to the data collection forms including the Personal Information Form, ASHTE, and MML-LS. They were informed that they did not have to fill out the data collection forms, and participation in the study was voluntary. The data collected in the digital environment were transferred to the SPSS program.

In the analyses of the MML-LS scores of the participants, their learning styles were identified based on the average of their scores in the items of a given dimension. An example of this calculation is explained below. For example, if a respondent has a visual learning style score of 46, an auditory learning style score of 34, and a kinesthetic learning style of 25, their learning style scores are found as follows:

Visual= $46 \text{ (sum of item scores)} / 21 \text{ (number of items in the visual learning style dimension)} = 2.19$

Auditory= $34 \text{ (sum of item scores)} / 19 \text{ (number of items in the auditory learning style dimension)} = 1.79$

Kinesthetic= $25 \text{ (sum of item scores)} / 19 \text{ (number of items in the kinesthetic learning style dimension)} = 1.31$

Because the highest average score of the respondent is 2.19 according to the calculation above, the respondent's visual learning style is considered to be more dominant. To answer the first research question of the study, the frequency, percentage, and mean values of the responses of the participants were calculated. The minimum and maximum total scores on ASHTE are 25 and 125, and the scores of the participants were interpreted based on these values.

The analysis methods to be used were determined by examining the normality of the distributions of the data collected in the study. Based on the proximity of the mode, median,

and mean values, skewness and kurtosis coefficients, histograms, Q-Q plots, boxplots, coefficients of variation, and Kolmogorov-Smirnov values, it was found appropriate to use parametric methods. The results of the tests on the normality assumptions of the datasets obtained by applying the two data collection instruments were evaluated, and the data were found to be normally distributed.

Table 1

Normality Assumption Test Results

	ASHTE	MML-LS
Mode, Median, Mean	3.58, 3.61, 3.60	2.33, 2.37, 2.27
Skewness-Kurtosis	Between -1 and +1 (-0.202 and -0.590)	Between -1 and +1 (0.105 and -0.200)
Plots	Normal distribution	Normal distribution
Coefficient of Variation	17.89 (>19 Normal distribution)	10.12 (<19 Leptokurtic distribution, homogeneous)
For N>50, Kolmogorov-Smirnov	Normal distribution (p>0.05)	Normal distribution (p>0.05)

Accordingly, an independent-samples t-test was performed to determine the status of change in the attitudes of the participants toward the HTE course based on gender, while the changes in their attitudes based on their departments of study, class years, GPAs, and learning styles were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA), and post hoc tests were conducted to identify the sources of significant differences.

Results

In this study, which examined the attitudes of prospective teachers toward the HTE course based on different variables, answers were sought to the first research question: “What are the attitudes of prospective teachers toward the HTE course?” The results of the analyses conducted for this purpose are presented in Table 2.

Table 2

ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants

ASHTE Alt Dimensions	N	\bar{x}	SE (x)	SD
Benefit	363	4.09	0.04	0.78
Interest	363	3.43	0.04	0.75
Importance	363	3.67	0.03	0.68
Love	363	3.11	0.04	0.84
Scale Wide	363	3.57	0.03	0.64

The mean ASHTE score of the participants was 71.4, while the lowest and highest scores among the participants were 36.6 and 98.4.

It was seen that the attitudes of the participants usually corresponded to the response option “frequently” with a mean value of $X=3.57$. For the dimensions of the scale, their responses were usually close to “frequently” in the Benefit dimension ($X=4.09$), “sometimes” in the Interest dimension ($X=3.43$), “frequently” in the Importance dimension ($X=3.67$), and “sometimes” in the Love dimension” ($X=3.11$). These results indicated that the participants had the most positive attitudes in the Benefit dimension and the least positive attitudes in the Love dimension.

Answers were sought for the second research question: “Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their gender?” Except for the Love dimension (m: 3.14, f: 3.10), the female participants had higher mean scores than the male participants in all dimensions and on the overall scale (total m: 3.54, f: 3.58; benefit m: 4.05, f: 4.099; interest m: 3.38, f: 3.44; importance m: 3.59, f: 3.69).

In the independent-samples t-test that was performed to determine whether these differences between the male and female participants were statistically significant, it was found that they were not significant in terms of the overall scale or its dimensions [$T(1-361) = 0.33/0.27/0.36/0.73/0.62; p>.05$]. This suggested that the genders of the participants did not have an effect on their attitudes toward the HTE course.

Answers were sought for the third research question: “Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their department of study?” The results of the analyses are presented in Table 3.

Table 3

ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Departments of Study

ASHTE		N	\bar{x}	SD	SE(x)
Dimensions	Department				
Benefit	Turkish Language Teaching	67	4.10	0.89	0.11
	Social Sciences Education	33	3.95	0.84	0.14
	Form Teaching	11	4.27	0.59	0.18
	Preschool Education	36	4.42	0.56	0.09
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	4.08	0.84	0.09
	Science Education	37	3.91	0.72	0.12
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.95	0.72	0.12
	English Language Teaching	65	4.11	0.69	0.08
	Total		363	4.09	0.77
Interest	Turkish Language Teaching	67	3.60	0.72	0.09
	Social Sciences Education	33	3.41	0.70	0.12
	Form Teaching	11	3.42	0.71	0.21
	Preschool Education	36	3.65	0.69	0.11
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.37	0.77	0.09
	Science Education	37	3.35	0.66	0.11
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.09	0.81	0.13
	English Language Teaching	65	3.42	0.78	0.09
	Total		363	3.43	0.75

ASHTE					
Dimensions	Department	N	\bar{x}	SD	SE(x)
Importance	Turkish Language Teaching	67	3.90	0.73	0.09
	Social Sciences Education	33	3.68	0.72	0.12
	Form Teaching	11	3.85	0.71	0.21
	Preschool Education	36	3.71	0.72	0.12
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.50	0.63	0.07
	Science Education	37	3.58	0.53	0.09
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.54	0.70	0.11
	English Language Teaching	65	3.70	0.62	0.07
	Total	363	3.67	0.67	0.03
Love	Turkish Language Teaching	67	3.24	0.81	0.09
	Social Sciences Education	33	2.94	0.87	0.15
	Form Teaching	11	3.15	0.96	0.29
	Preschool Education	36	3.34	0.91	0.15
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.04	0.80	0.09
	Science Education	37	3.05	0.70	0.11
	Guidance and Psychological Counseling	37	2.84	0.95	0.15
	English Language Teaching	65	3.19	0.85	0.10
	Total	363	3.11	0.84	0.04
Total	Turkish Language Teaching	67	3.71	0.67	0.08
	Social Sciences Education	33	3.50	0.66	0.11
	Form Teaching	11	3.67	0.62	0.18
	Preschool Education	36	3.78	0.60	0.10
	Mathematics Teaching in Primary Education	77	3.50	0.63	0.07
	Science Education	37	3.47	0.51	0.08
	Guidance and Psychological Counseling	37	3.36	0.69	0.11
	English Language Teaching	65	3.60	0.62	0.07
	Total	363	3.57	0.64	0.034

As seen in Table 3, the participants who were students of preschool education had higher mean total ASHTE and benefit, interest, and love dimension scores than those in other departments, while the highest mean score in the importance dimension belonged to the participants who were students of Turkish language teaching. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants from different departments were significant are shown in Table 4.

Table 4

Results of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Departments of Study

ASHTE Alt Dimensions	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2	Source of Significant Difference
Benefit	Intergroup	6.91	7	0.98	1.66		
	Intragroup	210.81	355	0.59			
	Total	217.73	362				
Interest	Intergroup	8.50	7	1.21	2.20	0.03	0.04
	Intragroup	195.84	355	0.55			
	Total	204.34	362				
Importance	Intergroup	6.774	7	0.96	2.15	0.03	0.04
	Intragroup	159.55	355	0.44			
	Total	166.33	362				
Love	Intergroup	7.668	7	1.09	1.54	0.15	
	Intragroup	252.46	355	0.71			
	Total	260.13	362				
Total	Intergroup	5.700	7	0.81	2.03	0.05	
	Intragroup	142.14	355	0.40			
	Total	147.84	362				

As seen in Table 4, the mean total ASHTE scores of the participants did not significantly differ based on their departments [$F(7-355) = 2.03, p > .05$], while there were significant differences in their interest and importance dimension scores [$F(7-355) = 2.20/2.15, p < 0.05$]. The significant difference in the interest dimension scores of the participants had a small effect size ($\eta^2 = 0.041$). Similarly, the significant difference in their importance dimension scores had a small effect size ($\eta^2 = 0.040$). According to the Bonferroni post hoc test results, the significant difference in interest dimension scores was between the participants who were students of Turkish language teaching and those who were students of English language teaching, in favor of the former. The significant difference in importance dimension scores was between the participants who were students of Turkish language teaching and those who were students of mathematics teaching in primary education, in favor of the former.

Answers were sought for the fourth research question: "Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their class years?" The results of the analyses are presented in Table 5.

Table 5

ASHTTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Class Years

ASHTTE Dimensions	Class Year	N	\bar{x}	SD	SE (x)
Benefit	2	228	4.07	0.77	0.05
	3	116	4.10	0.77	0.07
	4	19	4.14	0.83	0.19
	Total	363	4.08	0.77	0.04
Interest	2	228	3.41	0.73	0.05
	3	116	3.49	0.75	0.07
	4	19	3.21	0.86	0.19
	Total	363	3.42	0.75	0.03
Importance	2	228	3.62	0.67	0.04
	3	116	3.74	0.66	0.06
	4	19	3.73	0.75	0.173
	Total	363	3.67	0.67	0.03
Love	2	228	3.10	0.82	0.05
	3	116	3.19	0.84	0.08
	4	19	2.67	10.03	0.23
	Total	363	3.11	0.847	0.04
Total	2	228	3.55	0.63	0.04
	3	116	3.63	0.62	0.05
	4	19	3.44	0.77	0.17
	Total	363	3.57	0.64	0.03

As seen in Table 5, the participants who were 3rd-year students had the highest mean total ASHTTE and interest, importance, and love dimension scores, while those who were 4th-year students had the highest mean benefit dimension score. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants in different years of study were significant are shown in Table 6.

Table 6

Results Of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Class Years

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2	Source of Significant Difference
Benefit	Intergroup	0.124	2	0.06	0.10	0.902		
	Intragroup	217.61	360	0.60				
	Total	217.73	362					
Interest	Intergroup	1.316	2	0.65	1.16	0.313		
	Intragroup	203.03	360	0.56				
	Total	204.34	362					
Importance	Intergroup	1.187	2	0.59	1.29	0.275		
	Intragroup	165.14	360	0.45				
	Total	166.33	362					
Love	Intergroup	4.521	2	20.26	3.18	0.043	0.017	3 >4
	Intragroup	255.61	360	0.71				
	Total	260.13	362					
Total	Intergroup	0.833	2	0.41	1.02	0.362		
	Intragroup	147.01	360	0.40				
	Total	147.84	362					

As seen in Table 6, the mean total ASHTE scores of the participants did not significantly differ based on their class years [$F(2-360)=0.362$, $p>0.05$], while there were significant differences in their love dimension scores [$F(2-360)=3.184$, $p<0.05$]. The significant difference in the love dimension scores of the participants had a small effect size ($\eta^2=0.017$). According to the Bonferroni post hoc test results, the significant difference in love dimension scores was between the participants who were 3rd-year students and those who were 4th-year students, in favor of those who were 3rd-year students.

Answers were sought for the fifth research question: "Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their GPA?" The results of the analyses are presented in Table 7.

Table 7

ASHTTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their GPA's

	GPA	N	\bar{x}	SD	SE(x)
Benefit	2.70 or below	130	3.97	0.89	0.08
	2.70-3.00	99	4.14	0.71	0.07
	3.00-3.30	81	4.30	0.64	0.07
	3.30 or above	53	3.95	0.69	0.09
	Total	363	4.08	0.77	0.04
Interest	2.70 or below	130	3.43	0.76	0.06
	2.70-3.00	99	3.41	0.77	0.07
	3.00-3.30	81	3.49	0.75	0.08
	3.30 or above	53	3.32	0.69	0.09
	Total	363	3.42	0.75	0.03
Importance	2.70 or below	130	3.62	0.71	0.06
	2.70-3.00	99	3.66	0.65	0.06
	3.00-3.30	81	3.79	0.65	0.07
	3.30 or above	53	3.60	0.68	0.09
	Total	363	3.66	0.67	0.03
Love	2.70 or below	130	3.13	0.88	0.07
	2.70-3.00	99	3.17	0.83	0.08
	3.00-3.30	81	3.10	0.76	0.08
	3.30 or above	53	2.96	0.88	0.12
	Total	363	3.11	0.84	0.04
Total	2.70 or below	130	3.53	0.69	0.06
	2.70-3.00	99	3.60	0.60	0.06
	3.00-3.30	81	3.67	0.58	0.06
	3.30 or above	53	3.46	0.63	0.08
	Total	363	3.57	0.64	0.03

As seen in Table 7, the participants who had GPAs of 3.00 to 3.30 had higher mean total scale and benefit, interest, and importance dimension scores than others, whereas those with GPAs of 2.70 to 3.00 had the highest mean love dimension score. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants with different GPAs were significant are shown in Table 8.

Table 8

Results of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their GPA

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2	Source of Significant Difference
Benefit	Intergroup	7.10	3	2.36	4.03	0.01	0.03	3.00-3.30>2.70 or below
	Intragroup	210.63	359	0.58				
	Total	217.73	362					
Interest	Intergroup	0.95	3	0.31	0.56	0.64		
	Intragroup	203.39	359	0.56				
	Total	204.34	362					
Importance	Intergroup	1.65	3	0.55	1.19	0.31		
	Intragroup	164.68	359	0.45				
	Total	166.33	362					
Love	Intergroup	1.58	3	0.52	0.73	0.53		
	Intragroup	258.55	359	0.72				
	Total	260.13	362					
Total	Intergroup	1.69	3	0.56	1.39	0.24		
	Intragroup	146.15	359	0.40				
	Total	147.84	362					

As seen in Table 8, the mean total ASHTE scores of the participants did not significantly differ based on their GPAs [$F(3-359) = 0.245, p > .05$], while there was a significant difference in their mean benefit dimension scores [$F(3-359) = 4.034, p < .05$]. According to the Bonferroni post hoc test results, the significant difference in benefit dimension scores was between the participants with GPAs of 3.00-3.30 and those with GPAs of 2.70 or below, in favor of the former. The significant difference in the benefit dimension scores of the participants had a small effect size ($\eta^2=0.033$).

Answers were sought for the sixth research question: Do the attitudes of prospective teachers toward the HTE course differ based on their learning styles? The results of the analyses are presented in Table 9.

Table 9

ASHTTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Learning Styles

	Learning Styles	N	\bar{x}	SD	SE(x)
Benefit	Visual	156	4.11	0.71	0.05
	Auditory	19	3.70	0.96	0.22
	Kinesthetic	29	3.91	0.76	0.14
	Visual-Auditory	41	4.05	0.85	0.13
	Visual-Kinesthetic	56	4.25	0.66	0.09
	Auditory-Kinesthetic	22	4.06	0.79	0.17
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	4.02	0.98	0.17
	Total		355	4.08	0.77
Interest	Visual	156	3.46	0.77	0.06
	Auditory	19	3.06	0.92	0.21
	Kinesthetic	29	3.10	0.08	0.14
	Visual-Auditory	41	3.42	0.70	0.10
	Visual-Kinesthetic	56	3.55	0.62	0.08
	Auditory-Kinesthetic	22	3.31	0.76	0.16
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.54	0.71	0.12
	Total		355	3.41	0.75
Importance	Visual	156	3.80	0.66	0.05
	Auditory	19	3.29	0.68	0.15
	Kinesthetic	29	3.53	0.70	0.13
	Visual-Auditory	41	3.48	0.60	0.09
	Visual-Kinesthetic	56	3.70	0.65	0.09
	Auditory-Kinesthetic	22	3.46	0.72	0.15
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.67	0.65	0.11
	Total		355	3.67	0.67
Love	Visual	156	3.08	0.86	0.06
	Auditory	19	2.85	0.83	0.19
	Kinesthetic	29	2.85	0.91	0.16
	Visual-Auditory	41	3.24	0.83	0.13
	Visual-Kinesthetic	56	3.19	0.71	0.09
	Auditory-Kinesthetic	22	3.08	0.96	0.20
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.19	0.82	0.14
	Total		355	3.10	0.84
Total	Visual	156	3.61	0.63	0.05
	Auditory	19	3.23	0.71	0.16
	Kinesthetic	29	3.35	0.67	0.12
	Visual-Auditory	41	3.55	0.64	0.10
	Visual-Kinesthetic	56	3.67	0.51	0.07
	Auditory-Kinesthetic	22	3.48	0.68	0.14
	Visual-Auditory-Kinesthetic	32	3.60	0.67	0.12
	Total		355	3.56	0.64

As seen in Table 9, the participants who had the visual-kinesthetic learning style had higher mean total ASHTE and benefit dimension scores than others. On the other hand, the highest mean scores belonged to those with the visual-auditory-kinesthetic learning style in the interest dimension, those with the visual learning style in the importance dimension, and those with the visual-auditory learning style in the love dimension. The results of the one-way ANOVA conducted to determine whether these differences among the participants with different learning styles were significant are shown in Table 10.

Table 10

Results of One-Way ANOVA For ASHTE Total and Subscale Scores of the Participants Based on Their Learning Styles

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2	Source of Significant Difference
Benefit	Intergroup	5.517	6	0.92	1.54	0.163		
	Intragroup	207.28	348	0.60				
	Total	212.80	354					
Interest	Intergroup	7.22	6	1.20	2.16	0.05	0.03	Visual>Auditory
	Intragroup	193.29	348	0.55				
	Total	200.52	354					
Importance	Intergroup	8.59	6	1.43	3.24	0.00	0.05	Visual>Auditory
	Intragroup	153.69	348	0.44				
	Total	162.28	354					
Love	Intergroup	4.64	6	0.77	1.08	0.37		
	Intragroup	248.73	348	0.71				
	Total	253.38	354					
Total	Intergroup	4.83	6	0.80	2,00	0.06		
	Intragroup	139.90	348	0.40				
	Total	144.81	354					

As seen in Table 10, there was no significant difference in the mean total ASHTE scores of the participants based on their learning styles [$F(6-348) = 2,0, p > .05$], while their benefit and interest dimension scores differed significantly [$F(6-348) = 2.16/3.24, p < .05$]. The effect sizes of these differences were small for both the benefit dimension ($\eta^2 = 0.05$) and the interest dimension ($\eta^2 = 0.03$). According to the Bonferroni post hoc test results, the significant differences in both benefit and interest dimensions were between the participants who were “Visual Learners” and those who were “Auditory Learners”, in favor of the former.

Conclusion

The mean ASHTE score of the prospective teachers who participated in this study was 3.56. On a scale of 1 to 5, this was an above-average result. In other words, the participants had positive attitudes toward the HTE course. Akhan and Altıntaş (2019) reported that prospective teachers had moderate attitudes toward the HTE course. The finding in this study that attitudes toward the course in question were more positive may be attributed to the fact that these studies were conducted at different times. The distribution of questions about the HTE course asked in the Public Personnel Selection Examination (KPSS) based on different topics may have led to an increase in the interest of prospective teachers in this course. Moreover, the instructional style of the instructor who taught the course, as well as the instruction strategies used by them, may have resulted in increased ASHTE scores.

It was seen in this study that among the dimensions of ASHTE, the participants had the highest mean score in the benefit dimension (4.05). This dimension was followed by the importance (3.65), interest (3.38), and love (3.10) dimensions. These results may be interpreted as that the participants found the HTE course beneficial. Accordingly, they respectively found the course beneficial, were interested in the course, and liked the course. Karagöz (2020) investigated the views of prospective teachers on the HTE course and found that prospective teachers comprehended the importance of education within the scope of this course, and they acquired various thinking and responsibility-taking skills. In the study conducted by Arıkan, Ünver, and Saraç-Süzer (2007) to examine the views of prospective teachers on the HTE course, 62% of prospective teachers thought that their knowledge of HTE was insufficient, and 68% stated that a foreign language teacher should have adequate knowledge of HTE. The results of the study carried out by Alabaş (2016) also revealed that prospective teachers attached a positive meaning to the HTE course. The vast majority of prospective teachers involved in previous studies believed that the HTE course should be included in undergraduate curricula. These results, which were compatible with the results of this study, demonstrated that the HTE course was found beneficial by prospective teachers, and these teachers were aware of the importance of this course.

There was no significant difference in the attitudes of the participants of this study toward the HTE course based on their genders. Akhan and Altıntaş (2019) also stated that there was no significant relationship between the attitudes of prospective teachers toward the HTE course and their genders. This result may be explained by the attitudes and behaviors of the instructor in the classroom. On the other hand, Güçlü and Bozgeyikli (2016) found more positive attitudes toward the HTE course in male prospective teachers than in female prospective teachers. No study that could explain the reason for this difference in the results of different studies could be found, but factors related to the instructor may influence the attitudes of female prospective teachers toward this course.

In the analyses conducted to answer the third research question of this study, no significant difference was found in the attitudes of the participants toward the HTE course based on their departments of study. However, in the studies conducted by Akhan and Altıntaş (2019) and Güçlü and Bozgeyikli (2016), significant differences in attitudes toward the HTE course were observed among prospective teachers from different departments. The reasons for these differences in results may include differences in the characteristics of samples and the timing of studies.

As another result of this study, the attitudes of the participants toward the HTE course did not significantly differ in relation to their class years. Normally, the attitudes of second-year students toward this course would be expected to be more positive compared to students in other class years, because the HTE course is offered in the second year of teacher training programs. The reason for the different results in this study may be the fact that the content of the HTE course was provided online during the period when this study was conducted. Güçlü and Bozgeyikli (2016) observed more positive attitudes toward this course among prospective teachers who were second-year students than those who were first- and third-year students. These differences may be associated with the years when these studies were conducted, as well as whether the course was offered online or face-to-face. In this study, the participants in their third year of study had higher love dimension scores than those who were fourth-year students. In other words, the former liked the HTE course more than the latter did. This result can be attributed to the differences in the maturation levels of students and their capacity to understand the content and importance of the HTE course with the help of elective courses. It should also be noted that fourth-year students would be studying for KPSS during this period.

In this study, no significant difference was found in the attitudes of the participants toward the HTE course depending on their grade point averages (GPAs). In other words, the academic success levels of the participants were not significantly related to their attitudes toward this course. Akhan and Altıntaş (2019) also showed that there was no significant relationship between the GPAs of prospective teachers and their attitudes toward the HTE course.

In the analysis of differences in the attitudes of the participants toward the HTE course based on their learning styles, there was no significant difference in the total ASHTE scores, interest dimension scores, or love dimension scores of the participants. On the other hand, the scores of the participants in the benefit and importance dimensions varied significantly based on their learning styles. This difference was between those who were “visual learners” and those who were “auditory learners”, and the visual learners had more positive attitudes toward the course. In other words, the participants who were visual learners considered the HTE course to be more beneficial and important in comparison to the participants who were auditory learners. This result may be explained by the visual materials used by the instructor in the presentation of the course during the distance

education process. The visual materials utilized during teaching by the instructor, such as presentations, photographs, pictures, and maps, may help prospective teachers who have a visual learning style benefit more from the course compared to those with other learning styles. No study examining the relationship between the learning styles of prospective teachers and their attitudes toward the HTE course could be found in the literature.

In this study, where the attitudes of prospective teachers toward the HTE course were examined based on different variables, it was determined that the attitudes of the participants were rather positive (3.57/5), and they respectively found the course beneficial ($X=4.08$), believed in its importance ($X=3.66$), were interested in it ($X=3.42$), and liked it ($X=3.11$). Moreover, while the attitudes of the participants toward the course in question did not differ significantly based on their gender, department of study, class year, or GPA, the participants with a visual learning style found the course more beneficial and liked it more in comparison to those who had an auditory learning style. Based on the results mentioned in this section, some recommendations are provided below.

It will be beneficial to conduct more detailed qualitative studies examining the differences in attitudes toward the HTE course based on genders, departments of study, class years, and GPAs. The reasons for the differences between the results of this study and those reported in other studies in the relevant literature investigating the attitudes of prospective teachers toward the HTE course based on different variables should be revealed.

More detailed studies of differences in attitudes toward the HTE course depending on gender can be carried out. In particular, the effects of television shows with historical content broadcast on national channels, battle/combat-based digital games that are preferred more frequently by men, and discourses that are prominent in Turkish society regarding the conscription of men in the military on the attitudes of students toward history, especially the HTE course, can be investigated.

It will be beneficial to conduct a detailed examination of the distribution of questions within the scope of the HTE course asked in KPSS based on topics, which may be effective in changes in attitudes toward the course over the years, and the behaviors of instructors in the classroom.

According to the results of this study, the attitudes of prospective teachers toward the HTE course did not significantly differ based on their class years or GPAs. It will be beneficial to investigate these results in more detail in future studies. Explanations should be made about the finding that attitudes toward a course taken in the second year of university were still positive among the participants who were third- or fourth-year students, and those with a GPA of up to 2.30 and those with a GPA of 3.70 had similar attitudes. It was thought that the online conduct of classes during the study period may

have been effective in these findings, and qualitative studies on this topic could provide the data needed to investigate the issue in more depth.

No study was found to investigate the relationship between attitudes toward the HTE course and learning styles. Keeping learning styles in mind during course planning and presentation is effective on the academic success and course-related attitudes of prospective teachers. Studies that will present the validity of these results at the higher education level should be performed.

Author Contributions: The first author contributed 50%, the second author 25% and the third author 25% to this study.

Acknowledgment: No external funding was received to support this study.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflict of interest.

References

- Aike Aiken, L. R., Jr., & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 19–24. <https://doi.org/10.1037/h0041309>
- Akhan, O., & Altıntaş, S. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 90-100.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 10.000-M.S. 2020*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alabaş, R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 89–102.
- Alan, N., & Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. 38. 118-132.
- Amber, P. (2017). *A comparative study exploring the association of flipped and traditional instructional approaches with students' performances, attitudes, mathematical mindsets and learning styles in an introductory statistics course* [Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Arıkan, A., Ünver, Ş., & Saraç Süzer, H. S. (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında Türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 24–32.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki [Unpublished doctoral dissertation, Selçuk University]. YÖK Tez Merkezi.
- Atik Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerinin işlenişine yönelik öğretmen adayları görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (40), 1236-1273.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315–329.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online* 9(2), 749-763.
- Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 12–28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, M. & Dinçol, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: programdaki yeri açısından. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim dergisi*, 6 (1), 27-48.
- Çoban, H. (2022). İlahiyat Öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 22 (1), 339-356. <https://doi.org/10.33420/marife.1103278>
- Dağhan, G. & Akkoyunlu, B. (2014). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 117-126.

- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57), 387-400.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme*. MEB Yayınları.
- Ersöz, Y., & Arıbaş, S. (2014). Türk eğitim tarihi dersi öğretiminde farklı bir yaklaşım: Resim öğretmenliği öğrencilerinin sergi çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 90-100.
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A. & Kashi, K. (2020). Students’ motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *High Education* 83, 317–338 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
- Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Unpublished masters dissertation, Mehmet Akif Ersoy University]. YÖK Tez Merkezi.
- Güçlü, M., & Bozgeyikli, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(15), 401–415.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Karagöz, S. (2020). Türk eğitim tarihi dersinin eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme, sorgulama ve sorumluluk bilinçlerinin gelişimine katkısı: Aksaray üniversitesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 210–235.
- Kamer, S. T. & Şimşek, A. S. (2016). Türk eğitim tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 663-67.
- Keskin, N., Öncü, E., & Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000287
- McVay Lynch, M. (2000). *Developing a web – based distance student orientation to enhance student success in an online bachelor’s degree completion program* [Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- McVay Lynch, M. (2004). *Learning Online: A guide to success in the virtual classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203353455>
- Oker, D., & Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlar. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756.
- Robinson, E., & Fraser, B. J. (2013). Kindergarten students’ and parents’ perceptions of science classroom environments: Achievement and attitudes. *Learning Environments Research*, 16 (2), 151-167.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170-176.
- Sağlam, M. (2021). Cumhuriyet döneminde eğitim: öğretmen yetiştirme. M. Sağlam (Ed), *Türk Eğitim Tarihi* (s. 399-418). Vize Yayıncılık.
- Svirko, E., & Mellanby, J. (2009). Attitudes to e-learning, learning style and achievement in learning neuroanatomy by medical students. *Medical Teacher*, 30 (9-10), 219-227. <https://doi.org/10.1080/01421590802334275>

- Şahin, M., Ellez, M., & Günter, T. (2009, Ekim 1-3). Türk eğitim tarihi dersine ilişkin öğrencilerin algı ve beklentileri [Konferans sunumu]. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Taşdemirci, E. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, & M., Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 111-127.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül University]. YÖK Tez Merkezi.

Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

Dilşat PEKER ÜNAL

ORCID: 0000-0002-1370-4950, E-posta: dilsat.unal@bozok.edu.tr

Kurum: Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

Berkay KILIÇ

ORCID: 0000-0001-5839-336X, E-posta: berkay.kilic@bozok.edu.tr

Kurum: Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

Mehmet SAĞLAM

ORCID: 0000-XXXX-XXXX-XXXX, E-posta: arastirmaci@alanadi.com

Kurum: Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/Q4qvdf239>

Öz

Türk eğitim tarihi (TET) dersi, eğitim sistemimizin sosyal, ekonomik, siyasal değişimlere bağlı olarak geçirdiği değişimi kronolojik sıralamada öğretmen adaylarına sunmak, öğretmen adaylarının geçmişi anlayarak içinde bulunduğumuz dönemi ve geleceği doğru yorumlamalarını sağlamak amacıyla hazırlanmış bir derstir. Diğer dersler gibi TET dersinde, derse yönelik tutum, öz yeterlik, ilgi, inanç gibi çeşitli niteliklerin bilinmesi ve ders işleniş sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nitelikler öğrenme ve öğretme sürecindeki verimi artıracaktır. Bu çalışmada eğitim fakültelerinde verilmekte olan TET dersine yönelik tutumu çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, çeşitli bölümlerde ve sınıflarda öğrenim gören 363 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", "Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanteri" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdeler, dilim ve aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için T-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post-hoc testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının ortanın üstü düzeyde olduğu, derse yönelik tutumda cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine, genel ağırlıklı not ortalamasına göre anlamlı bir fark görülmediği ancak öğrenme stili değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çeşitli araştırmalar ışığında tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, Türk eğitim tarihi dersi, öğrenme stilleri, Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutum

Giriş

Eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmeti içi eğitimlerle günün ihtiyaçları ve beklentilerine göre çeşitli mesleki yeterliklerin kazandırılması gerekmektedir. Ülkemizde ilk olarak 1988 yıllarında başlayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirleme çalışmaları, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında son halini almıştır. Son yeterlik güncelleme çalışmasında çeşitli branşlar için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemektense genel yeterlik çerçevesi belirlenmiş olup tüm öğretmenlik branşlarına hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Bu güncellemeye göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" şeklinde belirlenen yeterli alanları ve bunların altında yer alan on bir yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin altmış beş göstergedenden oluşmaktadır (MEB, 2011).

Öğretmen adaylarına çeşitli mesleki yeterliklerin kazandırılması için öğretmen yetiştirme lisans programlarında çeşitli derslere yer verilmektedir. Bunlar temelde genel kültür dersleri, meslek bilgisi dersleri ve alan bilgisi dersleri olarak üç grupta yer almaktadır. Nitelikli öğretmenlere sahip olmak için öğretmen adaylarına genel kültür dersleri kapsamında edebiyat, sanat, tarih, vb. konulardaki güncel bilgiler; bunların yanında, fizik, kimya, Türkçe, matematik gibi disipline ait bilgiler ve insan yetiştirme sanatı kapsamında gerekli olan öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi gibi dersler sunulmaktadır. Bu ders gruplarından meslek bilgisi dersleri genel kültür ve alan bilgisi derslerine göre daha büyük önem taşımaktadır çünkü bir öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini aktarmada sorun yaşıyorsa, bilgiyi aktarmada doğru yöntem-teknik ya da materyali kullanmıyorsa ya da sınıf yönetimini sağlayamıyorsa sahip olduğu alan bilgisinin de bir önemi kalmamaktadır. Atik Kara (2023) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre meslek bilgisi programlarının uygulanışı değerlendirilmiş, uygulamada derslerin kuramsal ağırlıklı yürütülmesi, uygulamaya az yer verilmesi, sınıfların kalabalık oluşu, meslek bilgisi derslerinin alan dersleri ile ilişkilendirilmemesi gibi sorunlar yaşandığı ancak öğretim elemanlarının olumlu ve destekleyici tavırları nedeniyle son dönemlerde meslek bilgisi derslerine yönelik olumlu görüşlerin arttığı ortaya çıkmıştır. Gilik Güleç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Coşkun ve Dinçol (2023) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmen adaylarının kendi alanlarında uygulama yapmaya fırsat bulamadıkları meslek derslerini gereksiz gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi meslek derslerinin hem genel kültür ve alan bilgisi dersleri ile tutarlı ve uyumlu olması hem de öğretim elemanlarının olumlu, destekleyici tavırlara sahip olmaları aynı zamanda uygulamaya dayalı ders işlemleri gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri kazanması amacıyla her bir alandaki derslerin öğretim süreci, sorumlu öğretim elemanları tarafından etkili bir şekilde yürütülmelidir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanları tarafından bir ders kapsamında öğretmen adaylarının sahip olduğu bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerektirdiği gibi, derse yönelik tutum, öz yeterlik, ilgi, inanç gibi çeşitli niteliklerin de bilinmesi ve ders işleniş sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrenmede derse yönelik tutum, ilgi, inanç, dünya görüşüne sahip olma gibi içsel davranışlar duyuşsal hedefler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmede öğretmen adaylarının duyuşsal hazırbulunuşluğunun da etkili olduğu bilinmeli, öğretim sürecinde duyuşsal alana da ağırlık verilmelidir.

Duyuşsal alan kapsamına giren, aynı zamanda bilişsel ve psikomotor bileşenlerden oluşan tutumlar; bireylerin herhangi bir nesne, durum, olay, kişi ya da duruma ilişkin değerlendirmeleridir. Eğitim kurumlarında da öğrencilerin öğretmene, derse, sınıfa, sınıf arkadaşlarına, ders çalışmaya, öğrenilecek konuya, yapılacak etkinliklere yönelik değerlendirmelerinin diğer bir ifade ile tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Olumlu tutumlar başta akademik başarı olmak üzere pek çok değişkeni etkilemektedir. Yetim (2006), Ateş (2008), Aike Aiken ve Dreger (1961), Robinson ve Barry (2013), Keskin vd. (2016), Tuncer ve Yılmaz (2016), Oke ve Tay (2020) tarafından yapılan araştırmalar tutumun dersler üzerindeki etkisinin önemini göstermektedir. Yükseköğretim kademesinde tutumların etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise Ferrer vd. (2020) tarafından yapılan yükseköğretimde öğrencilerin motivasyonu ve katılımı, çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumun önemi; Sağlam ve Arslan (2018) ters yüz edilmiş sınıfın yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi; Çoban (2022) tarafından yapılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi, Alan ve Bağcı (2016) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin Türk dili dersine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmalar yanında yükseköğretim kademesinde öğrenme stilleri ile tutumlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır; Dikmen vd. (2018), Baykara Pehlivan (2010), Valenta vd. (2001), Svirko ve Mellanby (2009), Amber (2017) bu çalışmalardan bazılarıdır.

Öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere pek çok alanda etkisi olan tutum konusunda yükseköğretim kademesinde ülkemizde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının geçmişteki uygulamaları bilmeleri, günümüzdeki çalışmaları anlamaları ve gelecekle ilgili çıkarımlarda bulunmalarını sağlayacak bir ders olan Türk eğitim tarihi (TET) dersine yönelik tutumun incelenmemesi alanda bir eksiklik olarak görülmektedir.

Türk Eğitim Tarihi

Gelecek nesillerin yetişmesinde önemli görevleri üstelenecek öğretmenlerin, ülkelerinin eğitim sistemini bilmesi ve gelecekte doğru kararlar almaları için eğitim tarihi

hakkında yetkin olmaları gerekmektedir. Sağlam'a (2021) göre eğitim tarihi, bir ülkenin eğitim sisteminin gelişim ve değişim sürecini toplumsal, ekonomik, siyasi açılardan tarihsel süreç içerisinde inceleyerek günümüzde alınacak kararlara veri kaynağı oluşturan bir bilim dalıdır. Akyüz (2016) Türk eğitim tarihinin genel Türk tarihi içinde yer alan, eğitimle ilgili bir tarih bilimi olduğunu, Türk eğitim tarihinin amacının en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarını anlamak için geçmişten dersler çıkarılıp çıkarılmayacağını tartışmak olduğunu belirtmiştir. Güven'e (2018, akt., Karagöz, 2020)) göre Türk eğitim tarihi (TET), Türklerin Orta Asya geçmişinden itibaren eğitim ile ilgili gelişmeleri inceleyen bilim dalıdır. TET dersi ise bu bilim dalı tarafından ortaya çıkarılan bilgiler sayesinde öğretmen adaylarının genel kültür ve meslek bilgisi düzeylerinin gelişmesine hizmet eden bir ders niteliğindedir (Taşdemirci, 2010, akt. Karagöz, 2020). Bu noktada TET dersinin öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, 1998 yılından itibaren TET, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi gibi derslerin YÖK tarafından hazırlanan eğitim programları arasında yer almadığı görülmektedir. 2006-2007 öğretim yılı ve devamında genel kültür seçmeli ders olarak yer alan TET dersi, 2018 yılından itibaren eğitim fakültelerinde zorunlu meslek bilgisi dersi olarak öğretmen yetiştirme programlarında yerini almıştır (Karagöz, 2020).

TET dersi anahtar kelimesi ile yapılan literatür taramasında; Kamer ve Şimşek (2016) tarafından yapılan TET dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi, Alabaş (2016) tarafından TET dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri, Bolat (2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının TET dersine ilişkin algıları: bir metafor analizi, Ayvaz Tuncel (2016) tarafından pedagojik formasyon sertifika programında TET dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri, Arıkan vd. (2007) tarafından yabancı dil eğitimi programlarında TET dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri başlıklı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar arasında öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmadığı için konunun araştırılmasının ilgililere rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Bu kapsamda araştırmanın genel amacı; öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümleri, genel ağırlıklı not ortalaması, öğrenme stili değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, eğitim aldıkları bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, sınıflarına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, not ortalamalarına göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları, öğrenme stillerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) tarama modelini, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu haliyle betimleyen bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığını ve bu değişimin düzeyini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama araştırmaları değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini vermemekte, sadece iki değişkenden birinin ele alınarak diğer değişkenin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki çeşitli bölüm ve sınıf düzeyinde daha önce TET dersini almış veya almakta olan öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evrenini 1835 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada sınırlandırılmış evrenin (çalışma evreni) tümüne ulaşamadığı için basit seçkisiz örnekleme yoluyla 363 öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 89'u erkek, 274'ü kadın; 67'si Türkçe, 33'ü sosyal bilgiler, 11'i sınıf, 36'sı okulöncesi, 77'si ilköğretim matematik öğretmenliği, 37'si fen bilimleri, 37 İngilizce, 65'i rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliğine kayıtlı; 62'si birinci sınıf, 228'i ikinci sınıf, 54'ü üçüncü sınıf, 19'u dördüncü sınıf olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasına bakıldığında ise 130 öğretmen adayının ganosu 2.70 ve altı, 99'unun 2.71 ve 3.00 arası, 82'sinin 3.01 ve 3.30 arası, 52'sinin ise 3.31 ve üstüdür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun kadın "%75,24", ilköğretim matematik öğretmenliği bölümüne kayıtlı "%21,2", 2.sınıf "%62,8" ve 2.7 ve altı ortalamaya sahip "%27,3" olduğu görülmektedir.

TET dersinin sorumlusu öğretim elemanı yaklaşık on yıldır bu dersi, fakültede tek öğretim üyesi olarak vermektedir. Diğer bir ifade ile bütün bölümler bu dersi tek bir öğretim üyesinden almaktadır. Tek öğretim üyesinin programı uygulaması, araştırmada öğretim

üyesinden kaynaklanan değişkenlerin kontrol altına alınmasını sağlamıştır. Öğretim üyesi ders işlerken konuya göre sunuş, buluş ya da araştırma inceleme stratejisini kullanmakta, öğrencilerle sağlıklı ve etkili iletişim kurmakta, öğrenci katılımını destekleyen yöntem ve teknikler uygulamaktadır.

Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu; "Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Yozgat Bozok Üniversitesi Örneği" başlıklı çalışmayı, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemlerini dikkate alarak incelemiş, çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına, 04.12.2023 tarih ve 183738 sayılı yazı ile karar vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Kamer ve Şimşek (2016) tarafından geliştirilmiş "Türk Eğitim Tarihi Dersi Tutum Ölçeği" ile Maggie McYay Lynch tarafından geliştirilen Dağhan ve Akkoyunlu (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Maggie McYay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri" (Maggie McYay Lynch Learning Stile Inventory) ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının kullanımı için telif hakkı sahiplerinden izin alınmıştır. Bu araçlara ek olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile de öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, sınıf ve genel ağırlıklı not ortalaması belirlenmiştir.

Türk Eğitim Tarihi Dersi Tutum Ölçeği (TETTÖ). Kamer ve Şimşek (2016) tarafından TET dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen tutum ölçeği dört faktörlü ve beşli Likert tipinde bir yapıya sahiptir. 25 maddeden oluşan ölçeğin; Fayda (1-2-3-4-5-6-7. maddeler), İlgi (8-9-10-11-12-13-14. maddeler), Önem (15- 16-17- 18- 19. maddeler) ve Sevgi (20-21-22-23-24-25. maddeler) faktörlerinden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin 8-14-15-18 ve 21. maddelerinin ters kodlanacağı belirtilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde pilot uygulamalar sonucunda yapılan DFA uyum iyiliği değerlerinin uygun olduğu ($\chi^2/sd = 1,53$; RMSEA = 0,05; TLI = 0,98; CFI = 0,98) güvenilirliğinin ise ölçek bileşenleri için .83-.86 arasında, ölçeğin tamamı için ise .91 olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ölçeğin tamamı için .918 şeklinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Maggie McYay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri. Maggie McYay Lynch tarafından geliştirilen Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılan "Maggie McYay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri" 60 maddeli, üç faktörlü ve üçlü Likert tipindedir. Birinci faktör olan görsel öğrenme stili 21 (1, 6, 8, 10, 12, 18, 20, 24, 29, 32, 35, 40, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 54, 58, 59), ikinci faktör olan işitsel öğrenme stili 19 (2, 5, 7, 14, 15, 21, 22, 26, 28, 30, 33, 34, 37, 41, 43, 48, 52, 53, 56) ve üçüncü faktör olan kinestetik (hareketli) öğrenme stili 19 (3, 4, 9, 11, 13, 16, 17, 19, 23, 25, 27, 31, 36, 38, 39, 47, 49, 55, 57) maddeden oluşmaktadır. Envanterin uyarlanmasında kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzman görüşü ve ise faktör analizi ile envanterin

geçerliği sağlanmıştır. Envanterin güvenilirlik değerlerinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmış test yarılama yönteminden faydalanılmıştır. Envanterin Cronbach Alpha katsayısı .9542 olarak belirlenmiş ve bu araştırmada da .897 şeklinde yüksek düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında Google formlardan yararlanılmıştır. Anketin bağlantı adresi, her bir sınıfta yer alan temsilci öğretmen adayları aracılığı ile öğretmen adaylarına ulaştırılmış ve ölçeği, envanteri ve bilgi formunu yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına ölçeği, envanteri ve bilgi formunu doldurma konusunda zorunlu olmadıkları, çalışmaya istiyorlarsa katılmaları gerektiği bilgisi verilmiştir. Dijital ortamda toplanan veriler SPSS programına aktarılmıştır.

“Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri”nden elde edilen verilerin analizinde, ilgili envanter maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalamasına göre öğrenme stili belirlenmiştir. Örnek bir hesaplama aşağıda açıklanmıştır. Örneğin bir öğrencinin görsel öğrenme stili toplam puanı 46, işitsel öğrenme stili toplam puanı 34 ve kinestetik öğrenme stili toplam puanı 25 ise, bu öğrencinin ortalama öğrenme stili puanları aşağıdaki gibi hesaplanmıştır;

Görsel: 46 (öğretmen adayının görsel toplam puanı) / 21 (ölçekteki görsel öğrenme stili madde sayısı) = 2.19

İşitsel: 34 (öğretmen adayının işitsel toplam puanı) / 19 (ölçekteki işitsel öğrenme stili madde sayısı) = 1.79

Kinestetik: 25 (öğretmen adayının kinestetik toplam puanı) / 19 (ölçekteki kinestetik öğrenme stili madde sayısı) = 1.31

Yapılan analizlerde öğretmen adayının en yüksek ortalaması 2.19 olduğu için görsel görsel öğrenme stiline daha baskın olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt sorusuna yanıt vermek için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans, yüzdelik dilim ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. TET dersi tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 25 , en yüksek puan ise 125 'tir. Öğretmen adaylarında elde edilen veriler en yüksek ve en düşük puana göre değerlendirilmiştir.

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin normallik dağılımı incelenerek uygulanacak analiz yöntemleri belirlenmiştir. Verilerin dağılımının normalliğinin incelenmesi amacıyla mod, medyan, ortalama değerlerinin yakınlığı; çarpıklık ve basıklık değerleri, Histogram, Q-Q Plot, Boxplot grafikleri, Varyasyon Katsayısı, Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Her iki ölçme aracı ile toplanan verilerin normallik varsayımına ilişkin bulgular incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 1

Normallik Varsayımına İlişkin Bulgular

	Türk Eğitim Tarihi Tutum Ölçeği	Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri
Mod, Medyan, Ortalama	3.58- 3.61 - 3.60	2.33 - 2.37 - 2.27
Skewness- Kurtosis	-1, +1 aralığında (-,202 ve -.590)	-1, +1 aralığında (.105 ve -.200)
Grafikler	Normal dağılım sergilemektedir.	Normal dağılım sergilemektedir.
Varyasyon Katsayısı	17.89 (>19 Normal dağılım)	10.12 (<19 Sivri dağılım homojen)
N> 50 için Kolmogorov-Smirnov	Normal dağılım gösteriyor (p> 0.05)	Normal dağılım gösteriyor (p> 0.05)

Buna göre öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişme durumunu belirlemek için bağımsız gruplar için *t*-testi; öğrenim gördükleri bölüme, öğrenim gördükleri sınıfa, genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre değişme durumunu belirlemek için çoklu karşılaştırma amacı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada birinci araştırma sorusu kapsamında; “Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları ölçek geneli ve alt boyutlarına göre ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlerde ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının TET Dersine Yönelik Tutumlarının Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarında Dağılımı

TETTÖ Alt Boyutları	N	\bar{x}	Sh (x)	SS
Fayda	363	4.09	0.04	0.78
İlgi	363	3.43	0.04	0.75
Önem	363	3.67	0.03	0.68
Sevgi	363	3.11	0.04	0.84
Ölçek geneli	363	3.57	0.03	0.64

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının ortalama puanının 71,4; en düşük öğretmen adayı puanının 36,6; en yüksek öğretmen adayı puanının 98,4 olduğu hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının ölçek genelinde ($X=3,57$) ortalama ile “Sıklıkla” aralığına denk geldiği görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde öğretmen adaylarının TET dersinin “fayda” boyutunda “Sıklıkla” ($X=4,08$), “ilgi” boyutunda “Ara sıra” ($X=3,42$), “önem” boyutunda “Sıklıkla” ($X=3,66$), “sevgi” boyutunda ise “Ara sıra” ($X=3,11$) yanıt verdikleri görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarına ait ortalamalarının en yüksek “fayda”, en düşük “sevgi” boyutunda olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bulgular incelendiğinde ölçek geneli ve sevgi boyutu haricinde (e:3,14, k: 3,10) tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adayları ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür (Ölçek geneli e:3,54, k:3,58; fayda e:4,05, k:4,09; ilgi e:3,38, k:3,44; önem e:3,59, k:3,69).

Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan T-testi sonucunda erkek ve kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. [$T(1-361) = ,33/,27/,36/,73/,61; p>,05$]. Bu bulgu çalışma evrenindeki öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin derse yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının TET Dersine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarında Dağılımı

TETTÖ Alt					
Boyutları	Bölüm	N	\bar{x}	SS	Sh(x)
Fayda	Türkçe Öğretmenliği	67	4.10	0.89	0.11
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.95	0.84	0.14
	Sınıf Öğretmenliği	11	4.27	0.59	0.18
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	4.42	0.56	0.09
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	4.08	0.84	0.09
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.91	0.72	0.12
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.95	0.72	0.12
	İngilizce Öğretmenliği	65	4.11	0.69	0.08
Toplam		363	4.09	0.77	0.040

TETTÖ Alt		N	\bar{x}	SS	Sh(x)
Boyutları	İlgi				
	Türkçe Öğretmenliği	67	3.60	0.72	0.09
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.41	0.70	0.12
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.42	0.71	0.21
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.65	0.69	0.11
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.37	0.77	0.09
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.35	0.66	0.11
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.09	0.81	0.13
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.42	0.78	0.09
	Toplam	363	3.43	0.75	0.03
Önem	Türkçe Öğretmenliği	67	3.90	0.73	0.09
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.68	0.72	0.12
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.85	0.71	0.21
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.71	0.72	0.12
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.50	0.63	0.07
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.58	0.53	0.09
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.54	0.70	0.11
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.70	0.62	0.07
		Toplam	363	3.67	0.67
Sevgi	Türkçe Öğretmenliği	67	3.24	0.81	0.09
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	2.94	0.87	0.15
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.15	0.96	0.29
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.34	0.91	0.15
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.04	0.80	0.09
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.05	0.70	0.11
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	2.84	0.95	0.15
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.19	0.85	0.10
		Toplam	363	3.11	0.84
Ölçek Genel	Türkçe Öğretmenliği	67	3.71	0.67	0.08
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	3.50	0.66	0.11
	Sınıf Öğretmenliği	11	3.67	0.62	0.18
	Okul Öncesi Öğretmenliği	36	3.78	0.60	0.10
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	77	3.50	0.63	0.07
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	37	3.47	0.51	0.08
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	37	3.36	0.69	0.11
	İngilizce Öğretmenliği	65	3.60	0.62	0.07
		Toplam	363	3.57	0.64

Tablo 3 incelendiğinde ölçek genelinde, fayda, ilgi ve sevgi boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, önem boyutunda ise Türkçe

öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları

TETTÖ Alt Boyutları	Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	η^2	Anlamlı Farkın Kaynağı
Fayda	Gruplar arası	6.91	7	0.98	1.66		
	Grup içi	210.81	355	0.59			
	Toplam	217.73	362				
İlgi	Gruplar arası	8.50	7	1.21	2.20	0.03	0.04
	Grup içi	195.84	355	0.55			
	Toplam	204.34	362				
Önem	Gruplar arası	6.774	7	0.96	2.15	0.03	0.04
	Grup içi	159.55	355	0.44			
	Toplam	166.33	362				
Sevgi	Gruplar arası	7.668	7	1.09	1.54	0.15	
	Grup içi	252.46	355	0.71			
	Toplam	260.13	362				
Ölçek Geneli	Gruplar arası	5.700	7	0.81	2.03	0.05	
	Grup içi	142.14	355	0.40			
	Toplam	147.84	362				

Tablo 4'te öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F(7-355) = 2.03, p > 0,05$] ancak ölçeğin alt boyutları açısından ilgi ve önem boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir [$F(7-355) = 2.20/2.15, p < 0,05$]. İlgi boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ($\eta^2 = 0.041$) küçük düzeyde olduğu, önem boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ise ($\eta^2 = 0.04$) küçük düzey olduğu gözlemlenmektedir. Bu anlamlı farklılıkların kaynağı için yürütülen Bonferonni Post-Hoc testleri incelendiğinde ise ilgi boyutundaki anlamlı farklılığın Türkçe öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliği lehine; önem boyutundaki anlamlı farklılığın ise Türkçe öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği arasında yine Türkçe öğretmenliği lehine olduğu görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Ölçek Geneli ve Alt Boyutlarında TETTÖ’ye Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler

TETTÖ Alt Boyutları Sınıf Düzeyi		N	\bar{x}	SS	Sh (x)
Fayda	2. Sınıf	228	4.07	0.77	0.05
	3. Sınıf	116	4.10	0.77	0.07
	4. Sınıf	19	4.14	0.83	0.19
	Toplam	363	4.08	0.77	0.04
İlgi	2. Sınıf	228	3.41	0.73	0.05
	3. Sınıf	116	3.49	0.75	0.07
	4. Sınıf	19	3.21	0.86	0.19
	Toplam	363	3.42	0.75	0.03
Önem	2. Sınıf	228	3.62	0.67	0.04
	3. Sınıf	116	3.74	0.66	0.06
	4. Sınıf	19	3.73	0.75	0.173
	Toplam	363	3.67	0.67	0.03
Sevgi	2. Sınıf	228	3.10	0.82	0.05
	3. Sınıf	116	3.19	0.84	0.08
	4. Sınıf	19	2.67	10.03	0.23
	Toplam	363	3.11	0.847	0.04
Ölçek Geneli	2. Sınıf	228	3.55	0.63	0.04
	3. Sınıf	116	3.63	0.62	0.05
	4. Sınıf	19	3.44	0.77	0.17
	Toplam	363	3.57	0.64	0.03

Tablo 5 incelendiğinde ölçek genelinde, ilgi, önem ve sevgi boyutlarında üçüncü sınıfta bulunan öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülürken, fayda boyutunda ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	η^2	Anlamlı Farkın Kaynağı
Fayda	Gruplar arası	0.124	2	0.06	0.10	0.902		
	Grup içi	217.61	360	0.60				
	Toplam	217.73	362					
İlgi	Gruplar arası	1.316	2	0.65	1.16	0.313		
	Grup içi	203.03	360	0.56				
	Toplam	204.34	362					
Önem	Gruplar arası	1.187	2	0.59	1.29	0.275		
	Grup içi	165.14	360	0.45				
	Toplam	166.33	362					
Sevgi	Gruplar arası	4.521	2	20.26	3.18	0.043	0.017	3 > 4
	Grup içi	255.61	360	0.71				
	Toplam	260.13	362					
Ölçek Toplam	Gruplar arası	0.833	2	0.41	1.02	0.362		
	Grup içi	147.01	360	0.40				
	Toplam	147.84	362					

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığına görülürken $[F(2-360)=0.36, p>.05]$ sevgi boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür $[F(2-360)=3.18, p<.05]$. Sevgi boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ($\eta^2=0.017$) küçük düzeyde olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın kaynağını incelemek için yürütülen Bonferonni Post-Hoc testi sonuçları incelendiğinde ise üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasında üçüncü sınıflar lehine olduğu görülmüştür.

Beşinci araştırma sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları genel ağırlıklı not ortalaması değişkenine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının GANO Değişkeni Açısından TETTÖ'ye Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler

	GANO	N	\bar{x}	SS	Sh(x)
Fayda	2.70 ve altı	130	3.97	0.89	0.08
	2.70 ve 3.00 arası	99	4.14	0.71	0.07
	3.00 ve 3.30 arası	81	4.30	0.64	0.07
	3.30 ve üzeri	53	3.95	0.69	0.09
	Toplam	363	4.08	0.77	0.04
İlgi	2.70 ve altı	130	3.43	0.76	0.06
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.41	0.77	0.07
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.49	0.75	0.08
	3.30 ve üzeri	53	3.32	0.69	0.09
	Toplam	363	3.42	0.75	0.03
Önem	2.70 ve altı	130	3.62	0.71	0.06
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.66	0.65	0.06
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.79	0.65	0.07
	3.30 ve üzeri	53	3.60	0.68	0.09
	Toplam	363	3.66	0.67	0.03
Sevgi	2.70 ve altı	130	3.13	0.88	0.07
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.17	0.83	0.08
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.10	0.76	0.08
	3.30 ve üzeri	53	2.96	0.88	0.12
	Toplam	363	3.11	0.84	0.04
Ölçek Geneli	2.70 ve altı	130	3.53	0.69	0.06
	2.70 ve 3.00 arası	99	3.60	0.60	0.06
	3.00 ve 3.30 arası	81	3.67	0.58	0.06
	3.30 ve üzeri	53	3.46	0.63	0.08
	Toplam	363	3.57	0.64	0.03

Tablo 7 incelendiğinde ölçek geneli, fayda, ilgi ve önem boyutlarında 3.00 ve 3.30 arası ortalamaya sahip öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, sevgi boyutunda 2.70 ve 3.00 arası ortalamaya sahip öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının GANO Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	η ²	Anlamlı Farkın Kaynağı
Fayda	Gruplar arası	7.10	3	2.36	4.03	0.01	0.03	3.00-3.30>2.70 or below
	Grup içi	210.63	359	0.58				
	Toplam	217.73	362					
İlgi	Gruplar arası	0.95	3	0.31	0.56	0.64		
	Grup içi	203.39	359	0.56				
	Toplam	204.34	362					
Önem	Gruplar arası	1.65	3	0.55	1.19	0.31		
	Grup içi	164.68	359	0.45				
	Toplam	166.33	362					
Sevgi	Gruplar arası	1.58	3	0.52	0.73	0.53		
	Grup içi	258.55	359	0.72				
	Toplam	260.13	362					
Ölçek Toplam	Gruplar arası	1.69	3	0.56	1.39	0.24		
	Grup içi	146.15	359	0.40				
	Toplam	147.84	362					

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmezken [F(3-359) = 0.24, p>,05] fayda boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmıştır[F (3-359) = 4.03, p<,05]. Anlamlı farklılığın kaynağını incelemek için yürütülen Bonferonni Post-Hoc testlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde ise 3.00 ve 3.30 ortalamaya ve 2.70 ve altı ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında 3.00 ve 3.30 ortalamaya sahip grup lehine olduğu görülmüştür. Fayda boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde (η²=0.03) küçük düzeyde olduğu görülmüştür.

Altıncı araştırma sorusunda “Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları öğrenme stillerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Değişkeni Açısından TETTÖ'ye Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler

	Öğrenme stili	N	\bar{x}	SS	Sh(x)
Fayda	Görsel	156	4.11	0.71	0.05
	İşitsel	19	3.70	0.96	0.22
	Kinestetik	29	3.91	0.76	0.14
	Görsel-İşitsel	41	4.05	0.85	0.13
	Görsel-Kinestetik	56	4.25	0.66	0.09
	İşitsel-Kinestetik	22	4.06	0.79	0.17
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	4.02	0.98	0.17
	Toplam		355	4.08	0.77
İlgi	Görsel	156	3.46	0.77	0.06
	İşitsel	19	3.06	0.92	0.21
	Kinestetik	29	3.10	0.08	0.14
	Görsel-İşitsel	41	3.42	0.70	0.10
	Görsel-Kinestetik	56	3.55	0.62	0.08
	İşitsel-Kinestetik	22	3.31	0.76	0.16
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.54	0.71	0.12
	Toplam		355	3.41	0.75
Önem	Görsel	156	3.80	0.66	0.05
	İşitsel	19	3.29	0.68	0.15
	Kinestetik	29	3.53	0.70	0.13
	Görsel-İşitsel	41	3.48	0.60	0.09
	Görsel-Kinestetik	56	3.70	0.65	0.09
	İşitsel-Kinestetik	22	3.46	0.72	0.15
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.67	0.65	0.11
	Toplam		355	3.67	0.67
Sevgi	Görsel	156	3.08	0.86	0.06
	İşitsel	19	2.85	0.83	0.19
	Kinestetik	29	2.85	0.91	0.16
	Görsel-İşitsel	41	3.24	0.83	0.13
	Görsel-Kinestetik	56	3.19	0.71	0.09
	İşitsel-Kinestetik	22	3.08	0.96	0.20
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.19	0.82	0.14
	Toplam		355	3.10	0.84
Ölçek Geneli Toplam	Görsel	156	3.61	0.63	0.05
	İşitsel	19	3.23	0.71	0.16
	Kinestetik	29	3.35	0.67	0.12
	Görsel-İşitsel	41	3.55	0.64	0.10
	Görsel-Kinestetik	56	3.67	0.51	0.07
	İşitsel-Kinestetik	22	3.48	0.68	0.14
	Görsel-İşitsel-Kinestetik	32	3.60	0.67	0.12
	Toplam		355	3.56	0.64

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının, görsel-kinestetik öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında ölçek geneli ve fayda alt boyutunda diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken ilgi alt boyutunda görsel-işitsel-kinestetik öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında, önem alt boyutunda görsel öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında, sevgi boyutunda görsel-işitsel öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ölçek geneli ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Değişkenine Göre TETTÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesine Yönelik Tek Yönlü Faktör Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler		Ortalamaların				Anlamlı
		Toplamı	sd	Karesi	F	p	η^2	Farkın
								Kaynağı
Fayda	Gruplar arası	5.517	6	0.92	1.54	0.163		
	Grup içi	207.28	348	0.60				
	Toplam	212.80	354					
İlgi	Gruplar arası	7.223	6	1.20	2.16	0.05	0.03	Visual> Auditory
	Grup içi	193.29	348	0.55				
	Toplam	200.52	354					
Önem	Gruplar arası	8.588	6	1.43	3.24	0.00	0.05	Visual> Auditory
	Grup içi	153.69	348	0.44				
	Toplam	162.28	354					
Sevgi	Gruplar arası	4.644	6	0.77	1.08	0.37		
	Grup içi	248.73	348	0.71				
	Toplam	253.38	354					
Ölçek	Gruplar arası	4.825	6	0.80	2,00	0.06		
	Grup içi	139.90	348	0.40				
	Toplamı	144.81	354					

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ölçek genelinde anlamlı farklılık görülmezken $[F(6-348)= 1.999, p>0,05]$ fayda ve ilgi boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $[F(6-348)= 2.167/3.241, p<0,05]$, fayda boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ($\eta^2=0.053$) düşük düzeyde olduğu, ilgi boyutuna yönelik etki büyüklüğünün ($\eta^2=0.036$) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonucunda fayda ve ilgi

boyutuna yönelik anlamlı farklılığın “Görsel Öğrenenler” ile “İşitsel Öğrenenler” grubu arasında görsel öğrenenler grubundaki öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Sonuç

Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının ortalaması 3,56'dır, bu ortalama 5 üzerinden değerlendirildiğinde ortalamanın üstündedir. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları olumludur. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada tutumun ortalamanın üstü düzeyde olması araştırmaların yapıldığı yılların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. KPSS’de sorulan TET dersi ile ilgili soruların konulara göre dağılımı öğretmen adaylarının yıllar içinde bu derse yönelik ilgilerinin artmasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında dersin sorumlusu öğretim üyesinin anlatım biçimi, kullandığı öğretim stratejileri de öğretmen adaylarının derse yönelik tutum puanlarında artış olmasını sağlamış olabilir. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının fayda, ilgi, önem ve sevgi boyutlarına göre incelenmesinde en yüksek değerin fayda (4.05) boyutuna verildiği görülmüştür. Fayda boyutunu önem (3.65), ilgi (3.38) ve sevgi (3.10) boyutları izlemiştir. Bu veriler öğretmen adaylarının TET dersini faydalı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adayları sırasıyla dersi faydalı ve önemli bulmakta, ilgi göstermekte ve sevmektedirler. Karagöz (2020) tarafında yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının TET dersine yönelik görüşleri belirlenmiş olup öğretmen adaylarının ders kapsamında eğitimin önemini kavradıkları, çeşitli düşünme ve sorumluluk alma becerileri kazandıkları görülmüştür. Arıkan, Ünver ve Saraç-Süzer (2007) tarafından öğretmen adaylarının TET dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 62’si TET hakkındaki bilgilerini yeterli bulmamakta, %68’i ise bir yabancı dil öğretmenin TET hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini düşünmektedir. Alabaş (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının TET dersine yükledikleri anlamın olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu lisans programlarında TET dersi olması gerekliliğine inanmaktadır. Araştırmanın bulgusu ile örtüşen bu sonuçlar TET dersinin öğretmen adayları tarafından faydalı bulunduğunu, dersin önemini farkında olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre bir anlamlılık göstermediği görülmüştür. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durumun öğretim üyesinin sınıftaki tavır ve tutumlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha pozitif yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın gerekçesini

açıklayabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak öğretim üyesi kaynaklı etmenlerin kadın öğretmen adaylarının derse yönelik tutumunu olumlu etkilediği düşünülebilir. Araştırmanın üçüncü alt sorusunda öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm açısından ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarında bölüme göre ölçek geneli ve alt boyutlarında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının bölümlerine göre TET dersine yönelik tutumları farklılaşmamaktadır. Akhan ve Altıntaş (2019) ile Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının bölümleri açısından TET dersine yönelik tutumlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın öğretmen adaylarının çeşitli özelliklerinden ve araştırmanın yapıldığı yıllar arasındaki çeşitli değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmanın bir diğer bulgusudur. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının sınıflarına göre TET dersine yönelik tutumları değişmemektedir. Normalde ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının birinci, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu olması beklenmektedir çünkü TET dersi öğretmen yetiştirme programlarında ikinci sınıfta yer almaktadır. Ancak araştırmada farklı bir sonucun çıkmasının, araştırma verilerinin toplandığı dönemde TET dersi programının çevrimiçi işlenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Güçlü ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan araştırmada ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarının birinci ve üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu farklılığın çalışmaların yapıldığı yıllar, derslerin on-line ve yüzyüze işlenmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada üçüncü sınıf öğrencilerinin TET dersine yönelik tutumunun sevgi boyutu puanlarının dördüncü sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür, diğer bir ifade ile üçüncü sınıflar TET dersini dördüncü sınıflara göre daha fazla sevmektedir. Bu bulgunun öğrencilerin olgunlaşma düzeyi ve seçmeli derslerle ilişkili olarak TET dersinin içeriğini anlamaları, önemini kavramaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dördüncü sınıfların KPSS hazırlık sürecine başlamalarının da etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutum ölçeğine ait puan ortalamalarının genel ağırlıklı not ortalamasına (GANO) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerde öğretmen adaylarının GANO değişkeni ile derse yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının başarı durumları ile TET dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki görülmemiştir. Akhan ve Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının GANO değişkeni ile TET dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık

gösterme durumunun belirlenmesi için yapılan analizlerde; ölçek geneli, İlgi ve Sevgi boyutlarında farklılık görülmezken Fayda ve Önem boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, bu farklılığın "Görsel Öğrenenler" ile "İşitsel Öğrenenler" grubu arasında görsel öğrenen öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile görsel öğrenen öğretmen adayları, TET dersini diğer öğrenme stillerindeki öğretmen adaylarına göre daha faydalı ve önemli görmektedirler. Bu sonucun öğretim üyesinin uzaktan öğretim ders sunumunda kullandığı görsel materyallerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğretim üyesi tarafından derste kullanılan sunumlar, fotoğraflar, resimler, haritalar diğer bir ifade ile görsel araçlar, öğrenme stili görsel olan öğretmen adaylarının diğer öğrenme stillerindeki öğretmen adaylarına göre dersten daha çok faydalanmasını sağlayabilir. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile ilgili TET dersine yönelik tutumlarının ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada; derse yönelik tutumun ortalamasının üstünde (5 üzerinden 3,57) olumlu olduğu, öğretmen adaylarının sırasıyla dersi faydalı ($X=4,08$) buldukları, önemine inandıkları" ($X=3,66$), ilgi duydukları ($X=3,42$), ve sevdikleri ($X=3,11$), derse yönelik tutumlarının cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, sınıf düzeyine, öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre farklılaşmadığı, ancak öğrenme stillerine göre görsel stilindeki öğretmen adaylarının dersi diğer öğrenme stilindeki öğretmen adaylarına göre daha faydalı ve önemli buldukları görülmüştür. Sıralanan bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur. TET dersine yönelik tutumun cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, sınıf düzeyine, öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalamasına göre farklılaşma durumunu inceleyen daha ayrıntılı nitel çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelendiği diğer araştırma bulguları ile bu araştırma bulguları arasındaki farklılığın nedeni ortaya konmalıdır. TET dersine yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterme durumunu ayrıntılı inceleyen araştırmalar yapılabilir. Özellikle ulusal kanallarda yaygın olarak izlenen tarihsel içerikli dizilerin, erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edilen savaş içerikli dijital oyunların, erkeklerin askere gitmeleri ile ilgili kültürümüzde yaygın olarak kullanılan söylemlerin öğrencilerin tarih ve özellikle TET dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılabilir. Derse yönelik tutumun yıllara göre değişiminde etkili olabileceği düşünülen KPSS sınavında sorulan TET dersi ile ilgili soruların konulara göre dağılımı ve dersin sorumlusu öğretim üyelerinin sınıf içinde sergiledikleri davranışların ayrıntılı incelenmesi yararlı olacaktır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının TET dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine ve GANO'ya göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguların daha ayrıntılı çalışmalarla incelenmesi yerinde olacaktır. İkinci sınıfta alınan bir derse yönelik tutumun üçüncü ve dördüncü sınıfta da yüksek olması, GANO'su 2.30 olan öğretmen adayı ile GANO'su 3.70 olan öğretmen adayının derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde olmasının gerekçeleri ortaya konmalıdır. Araştırma sonunda ortaya çıkan bu bulguda derslerin on-

line işlenmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir, bu konuda yapılacak nitel çalışmalar konuyu derinlemesine incelemek için gerekli veriyi sunacaktır. TET dersine yönelik tutum ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğrenme stillerinin ders planlaması ve sunumu sırasında göz önünde bulundurulması, öğretmen adaylarının akademik başarıları, derse yönelik tutumları üzerinde etkili olmaktadır, bu sonucun yükseköğretim kademesinde geçerli olma durumunu ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır.

Katkı Oranı Beyanı: Birinci yazar %50, ikinci yazar %25 ve üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Aike Aiken, L. R., Jr., & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 19–24. <https://doi.org/10.1037/h0041309>
- Akhan, O., & Altıntaş, S. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 90-100.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 10.000-M.S. 2020*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alabaş, R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 89–102.
- Alan, N., & Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. 38. 118-132.
- Amber, P. (2017). *A comparative study exploring the association of flipped and traditional instructional approaches with students' performances, attitudes, mathematical mindsets and learning styles in an introductory statistics course* [Unpublished doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Arıkan, A., Ünver, Ş., & Saraç Süzer, H. S. (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında Türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 24–32.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Atik Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerinin işlenişine yönelik öğretmen aday görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (40), 1236-1273.
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programında Türk eğitim tarihi dersinin yeri ve önemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 315–329.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online* 9(2), 749-763.
- Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 12–28.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, M. & Dinçol, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: programdaki yeri açısından. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim dergisi*, 6 (1), 27-48.
- Çoban, H. (2022). İlahiyat Öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 22 (1), 339-356. <https://doi.org/10.33420/marife.1103278>

- Dağhan, G. & Akkoyunlu, B. (2014). Maggie Mcvay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 117-126.
- Dikmen, M., Tuncer, M., & Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57), 387-400.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretimde öğretmen yetiştirme*. MEB Yayınları.
- Ersöz, Y., & Arıbaş, S. (2014). Türk eğitim tarihi dersi öğretiminde farklı bir yaklaşım: Resim öğretmenliği öğrencilerinin sergi çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 90-100.
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A. & Kashi, K. (2020). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *High Education* 83, 317–338 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
- Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güçlü, M., & Bozgeyikli, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim tarihi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(15), 401–415.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Karagöz, S. (2020). Türk eğitim tarihi dersinin eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme, sorgulama ve sorumluluk bilinçlerinin gelişimine katkısı: Aksaray üniversitesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 210–235.
- Kamer, S. T. & Şimşek, A. S. (2016). Türk eğitim tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 663-67.
- Keskin, N., Öncü, E., & Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000287
- McVay Lynch, M. (2000). *Developing a web – based distance student orientation to enhance student success in an online bachelor's degree completion program* [Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- McVay Lynch, M. (2004). *Learning Online: A guide to success in the virtual classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203353455>
- Oker, D., & Tay, B. (2020). Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlar. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756.
- Robinson, E., & Fraser, B. J. (2013). Kindergarten students' and parents' perceptions of science classroom environments: Achievement and attitudes. *Learning Environments Research*, 16 (2), 151-167.
- Sağlam, D., & Arslan, A. (2018). The effect of flipped classroom on the academic achievement and attitude of higher education students. *World Journal of Education*, 8(4), 170-176.
- Sağlam, M. (2021). Cumhuriyet döneminde eğitim: öğretmen yetiştirme. M. Sağlam (Ed), *Türk Eğitim Tarihi* (s. 399-418). Vize Yayıncılık.

- Svirko, E., & Mellanby, J. (2009). Attitudes to e-learning, learning style and achievement in learning neuroanatomy by medical students. *Medical Teacher*, 30 (9-10), 219-227. <https://doi.org/10.1080/01421590802334275>
- Şahin, M., Ellez, M., & Günter, T. (2009, Ekim 1-3). Türk eğitim tarihi dersine ilişkin öğrencilerin algı ve beklentileri [Konferans sunumu]. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Taşdemirci, E. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2). 47-64.
- Valenta, A., Therriault, D., Dieter, & M., Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 111-127.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.