



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE TARİH DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI: BİR
ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

ZEYNEP YILDIRIM

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA FİDAN

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**LİSE TARİH DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI: BİR ÖLÇEK
GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YILDIRIM

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç. Dr. Mustafa FİDAN
Üye : Doç. Dr. Murat İNCE
Üye : Doç. Dr. Fatıma Betül DEMİR EVCİMEN

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Zeynep YILDIRIM tarafından hazırlanan “LİSE TARİH DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI” başlıklı bu çalışma, 28.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Murat İNCE

Üye : Doç. Dr. Fatıma Betül DEMİR EVCİMEN

Üye : Doç. Dr. Mustafa FİDAN

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Mustafa FİDAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “LİSE TARİH DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI“ başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.08.2025

Zeynep YILDIRIM

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanmasında bilimsel katkılarının yanı sıra yardımlarını esirgemeyen ve daima çalışmalarına destek olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa Fidan'a en kalbi duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışma sürecinde desteklerini esirgemeyen ve profesyonel bir yönetim anlayışı ile çalışmamızın sorunsuz ve zamanında tamamlanmasında katkı sağlayan başta Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetimine ve Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne şükranlarımı sunuyorum. Araştırma süreci boyunca eleştiri ve önerileriyle Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışmamın uygulama sürecinde benden desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve ölçme araçlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde uzman görüşleriyle katkılarda bulunan akademisyenlere teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu süreçte desteklerini esirgemeyen aileme ve arkadaşlarıma sevgilerimi sunuyorum.

Zeynep YILDIRIM

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

LİSE TARİH DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA ÇALIŞMASI

Zeynep YILDIRIM

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa FİDAN

Bartın-2025, sayfa: 89

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim lise kademesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmek ve ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarını belirli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma, Bartın ili ve ilçelerindeki çeşitli lise türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 1149 öğrenci ile gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle literatür taraması yapılmış, öğrencilere tarih dersine ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri kompozisyonlar yazdırılarak 60 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek 46 maddelik ve 5'li Likert tipi bir yapıya dönüştürülmüştür. Görünüş ve kapsam geçerliliği değerlendirildikten sonra yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ölçme aracı, 458 lise öğrencisine uygulanmıştır. SPSS 26 programı ile gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda; faktör yükü .30'un altında olan 2 madde ve binişik olan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda KMO değeri 0,920, Bartlett testi sonucu anlamlı ($p = 0,000$) bulunmuş ve öz değeri 1'in üzerinde olan 3 alt boyut ve 36 maddeden oluşan bir ölçek yapısı elde edilmiştir.

Faktör yükleri; “Önem ve Hoşnutluk” alt boyutu için 0,542–0,774, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” alt boyutu için 0,553–0,794, ve “Yadsıma” alt boyutu için 0,581–0,772 arasında değişmektedir. Ölçeğin kuramsal yapısını doğrulamak amacıyla, farklı 281 lise öğrencisinden elde edilen verilerle AMOS 24 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, Tarih Dersi Tutum Ölçeği’ne ait üç boyutlu yapının doğrulandığı ve uyum iyiliği indeks değerlerinin $\chi^2/df = 2,18$; RMSEA = 0,05; GFI = 0,90; AGFI = 0,88; CFI = 0,92; IFI = 0,92; TLI = 0,90; SRMR = 0,05 olduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir aralıklarda yer aldığı görülmüştür. Geçerli bir ölçek yapısı elde edildikten sonra, ölçek 326 öğrenciye uygulanmış ve ölçek ile alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları incelenmiştir. İç tutarlık katsayıları; Tarih Dersi Tutum Ölçeği için 0,884, “Önem ve Hoşnutluk” alt boyutu için 0,897, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” alt boyutu için yüksek düzeyde, “Yadsıma” alt boyutu için ise 0,798 ile oldukça güvenilir bulunmuştur. Ölçek ve alt boyutları arasında yüksek ve orta düzeyde korelasyonlar tespit edilmiştir. Ayrıca kitap okuma sıklığı, genel not ortalaması, tarih dersi puan ortalaması ve sanal müze deneyimi değişkenlerine göre öğrencilerin tarih dersi tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Tarih Dersi Tutum Ölçeği’nin lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik eğilimlerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda, eğitsel uygulamalara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise, ölçek geliştirme, tarih, tutum.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

STUDENT ATTITUDES TOWARDS HIGH SCHOOL HISTORY COURSE: A SCALE DEVELOPMENT AND APPLICATION STUDY

Zeynep YILDIRIM

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa FİDAN

Bartın-2025, pp: 89

The purpose of this study is to develop a valid and reliable attitude scale to determine the attitudes of secondary school students toward history courses and to examine these attitudes in terms of specific variables.

The study was conducted on a voluntary basis with 1149 students enrolled in various high school types and grade levels in Bartın province and its districts. To address the purpose of the study, a literature review was conducted, and a 60-item item pool was created by having students write essays expressing their feelings and thoughts about history courses. Based on expert opinions, the scale was converted to a 46-item, 5-point Likert-type structure. After assessing face and content validity, the scale was administered to 458 high school students to test construct validity. Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted using SPSS 26 revealed that two items with factor loadings below 0,30 and eight overlapping items were removed from the scale. As a result of EFA, the KMO value was found to be 0,920, the Bartlett test result was found to be significant ($p = 0,000$), and a scale structure consisting of 3 sub-dimensions and 36 items with an eigenvalue above 1 was obtained. Factor loadings ranged from 0,542 to 0,774 for the “Importance and Enjoyment” sub-dimension, from 0,553 to 0,794 for the “Interest and Aptitude for History”

sub-dimension, and from 0,581 to 0,772 for the “Denial” sub-dimension. In order to verify the theoretical structure of the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with data obtained from 281 different high school students using the AMOS 24 program. As a result of the analysis, it was seen that the three-dimensional structure of the History Course Attitude Scale was confirmed and the goodness of fit index values were $\chi^2/df = 2,18$; RMSEA = 0,05; GFI = 0,90; AGFI = 0,88; CFI = 0,92; IFI = 0,92; TLI = 0,90; SRMR = 0,05, and these values were within acceptable ranges. After obtaining a valid scale structure, the scale was administered to 326 students, and the Cronbach's alpha coefficients of the scale and its subdimensions were examined. Internal consistency coefficients were found to be highly reliable: 0,884 for the History Course Attitude Scale, 0,897 for the "Importance and Pleasure" sub-dimension, high for the "Interest and Tendency to History" sub-dimension, and 0,798 for the "Denial" sub-dimension. High and moderate correlations were found between the scale and its sub-dimensions. Furthermore, statistically significant differences were determined between students' history course attitudes according to book reading frequency, general grade point average, history course score average, and virtual museum experience variables. The study concluded that the History Course Attitude Scale is a valid and reliable measurement tool that can be used to assess high school students' dispositions toward history. Furthermore, recommendations for educational practices and future research are included in line with the research findings.

Keywords: High school, scale development, history, attitude.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
EKLER DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Sorular	3
1.4. Amaç	4
1.5. Önem	4
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Sınırlılıklar	5
1.8. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Tarih İle İlgili Temel Kavramlar	6
2.1.1. Tarih Kavramı	6
2.1.2. Tarihin Amacı	7
2.1.3. Tarih Öğretimi	8
2.1.4. Tarih Dersinin Amaçları	11
2.2. Tutum ile İlgili Temel Kavramlar	12
2.2.1. Tutum Kavramı	12
2.2.2. Tutum Kavramının Öğeleri	14
2.2.3. Tutum ve Davranış İlişkisi	15
2.2.4. Tutumların Ölçülmesi	16
2.2.5. Tutum Ölçekleri	16
2.2.5.1. Thurstone Ölçeği (Eşit Görünen Araçlar Tekniği)	17

2.2.5.2. Likert Tutum Ölçeği	18
2.2.5.3. Guttman Ölçekleri (Birikimli-Yığılmı Ölçekleme Tekniği)	18
2.2.5.4. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği.....	19
2.2.5.5. Osgood Duygusal Anlam Ölçeği	20
2.2.5.6. Edward ve Kilpatrick Ölçeği	21
2.2.6. Tutumun Oluşumu ve Tutum Değişikliği	21
2.2.7. Tarih Dersi ve Tutum	23
2.2.8. Tarih Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları	25
2.3. Konu ile ilgili Araştırmalar.....	26
2.3.1. Yurt içinde Yapılan Çalışmalar	26
2.3.2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar.....	30
3. YÖNTEM	34
3.1. Araştırma Modeli.....	34
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	34
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	36
3.3.1. Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma Aşaması	36
3.3.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması.....	37
3.3.3. Ön Deneme Aşaması	38
3.3.4. Tarih Dersi Tutum Ölçeği	38
3.3.5. Verilerin Toplanması	39
3.3.6. Veri Analizi	40
4. BULGULAR	43
4.1. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Geçerliliğine Yönelik Bulgular (Birinci Aşama) ...	43
4.1.1. Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) İçin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	43
4.1.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeğine (TDTÖ) İlişkin DFA Bulguları	47
4.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) Güvenirlik Bulguları	50
4.2.1. Tarih Dersi Tutum Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları	50
4.2.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Birleşim ve Ayrışım Bulguları	51
4.3. Katılımcılara Uygulanan Tarih Dersi Tutum Ölçeğine (TDTÖ) Ait Betimleyici İstatistiki Bulgular (İkinci Aşama).....	53
4.3.1. Belirli Değişkenlere Göre Tarih Dersi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	56

4.3.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	63
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	65
5.1. Ölçek geliştirme sürecinin değerlendirilmesi	65
5.2. Öğrenci tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi	66
6. ÖNERİLER.....	69
6.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	69
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	70
KAYNAKLAR.....	72
EKLER	80
ÖZGEÇMİŞ	87

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
3.1: Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin uygulama şeması	39
4.1: Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)	45
4.2: Ölçeğin DFA Sonuçları.....	49



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1: Örneklem grubuna ait demografik bilgiler (tüm).....	35
3.2: Uzman grubunun demografik özellikleri	38
3.3: Uyum iyiliği indeksleri	41
4.1: Ölçek ve faktörlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri	43
4.2: Tarih dersi tutum ölçeği'ne (TDTÖ) ait KMO ve BKT sonuçları	44
4.3: TDTÖ'ye ait madde faktör yükleri ve madde – toplam korelasyonu analizi sonuçları	45
4.4: TDTÖ için uyum iyiliği değerleri	48
4.5: TDTÖ'ye ait madde analizi sonuçları	50
4.6: DFA modelindeki faktörlerin birleşim ve ayrışım geçerliliğine ilişkin koşullar	52
4.7: Faktörlerin birleşim ve ayrışım geçerliliği için hesaplanan AVE, CR, MSV ve ASV değerleri.....	52
4.8: Lise öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine ait bulgular	53
4.9: Katılımcılara uygulanan TDTÖ'ye ait betimleyici istatistiki bulgular	55
4.10: Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	57
4.11: Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	57
4.12: Lise öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	58
4.13: Lise öğrencilerinin genel başarı ortalamasına göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	59
4.14: Lise öğrencilerinin edebiyat dersi puan ortalamasına göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	60
4.15: Lise öğrencilerinin tarih dersi puan ortalamasına göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	61
4.16: Lise öğrencilerinin sanal müze deneyimlerine göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması	62
4.17: Ölçeğin alt faktörleri ve toplam puana göre korelasyon analizi sonuçları.....	63

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
EK 1. Etik Kurul İzni	80
EK 2. Araştırma Uygulama İzni (MEB)	81
EK 3. Tarih Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	82
EK 4. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Uzman Görüşü Formu.....	84
EK 5. Tarih Dersi Tutum Ölçeği.....	85



1. GİRİŞ

Lise tarih dersine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve uygulamak için hazırlanan çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Tarih, genel manada geçmişin bilimi olarak ifade edilse de farklı tanımlamaları yapılmış pozitif bir bilim dalıdır. Tarihçilerin felsefi bakış açılarına siyasi ve dini düşüncelerine göre tanımlar bu yönde şekillenmiştir. Tarih; toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olayların arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, milletlerin kurduğu medeniyeti inceleyen bilimdir (TDK, 2025). Güngör (2003: 66) tarih alanını milleti bir arada tutan bilincin oluşmasına, bu bilincin canlı tutulup güçlendirilmesine etki eden bir kaynak olarak tanımlarken Tosh (2005) ise toplumun ortak bir hafızası olarak görmüştür.

Tarih, insanlığın varoluşundan itibaren ortaya koyduğu tüm olumlu ve olumsuz faaliyetlerin bütünüdür. İnsanlar meydana getirdikleri eserleri, kültürleri, sanatları, duyguları gelecek kuşaklara miras olarak bırakmak istemişlerdir. Bu aktarım süreci mağara duvarlarına resim çizmekle başlamış, daha sonraları ise yazının icadıyla birlikte üst seviyeye taşınmıştır. İnsanların geçmişi anlama ve bu yaşanmışlıklardan ders çıkarma arzusu, tarihin güçlü bir bilim dalı olarak yükselmesini sağlamıştır. Bu merak ve tecrübelerden faydalanma isteği, tarihin bir olaylar dizisi olmaktan çıkıp, insanlık için yol gösterici bir disipline dönüşmesinin temelini oluşturmuştur. Tarih, kültürleri aktaran elverişli bir araç olması sebebiyle ülkeler tarafından önemsenen bir alan haline gelmiş ve devletler tarih alanının birikimden yararlanarak geleceğe yön verme çabasında olmuşlardır (Collingwood, 1996; Carr, 2005; Tosh, 2005).

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bireyin eğitilmesi ve istendik davranışların kazandırılması için devlet eliyle eğitim programları hazırlanmıştır. Bu programlar

sayesinde devletler, bireylerin ve toplumun bilgi seviyesini arttırmak, kendi varlığını ise devam ettirmek amacını gütmüşlerdir (Çotuksöken, 2003:125). Devletin, bireye ve topluma kendi tarihini bütün yönleriyle, öğretmeye çalışması toplumların devamlılığı açısından büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle sözü edilen konularla ilgili olarak birtakım derslerin eğitim programında yer alması bir zorunluluk halini almıştır (Ünal ve Halaçoğlu, 1997:1). Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda tarih dersi; ilkokulda Hayat Bilgisi, ortaokulda Sosyal Bilgiler, lise kademesinde 9., 10. ve 11. sınıflarda Tarih dersi ve 12. sınıfta ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi şeklinde yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Ayrıca Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlı ön lisans ve lisans düzeyindeki fakülte ve üniversitelerde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve tarih alanını kapsayan çeşitli seçmeli dersler programda yer almaktadır.

Tarih dersinin ana hedeflerinden birisi de öğrencilerin tarih okuryazarı olmasını sağlamaktır. Tarih dersi ile öğrencilere geçmiş, bugün ve gelecek arasında ilişki kurabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değer yargılarını kazandırmak amaçlanır. Böylece öğrenciler, sadece olayları ezberlemek yerine, insanlık tarihindeki faaliyetleri geniş bir bağlamda anlamlandırılabilir (MEB, 2024). Tarih dersinin, öğrenciye geçmişte yaşanan olayları aktarmak gibi bir misyonu vardır. Ancak bu misyon tarih dersinin yapısı gereği bazı zorlukları içermektedir. İdeolojik yaklaşımın merkezde olduğu, pedagojik hassasiyetin göz ardı edildiği, yöntemsel içeriklerin çeşitlendirilemediği gibi zorluklar bunlar arasında sayılabilmektedir (Safran, 2006). Literatürde gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin kronoloji ve tarihsel konulara olumsuz yargılarla yaklaştıkları, tarihi soyut bir ders olarak gördükleri, programın aşırı yoğun ve detaylı bilgi gerektirdiği ve bu dersin sıkıcı ve sevilmeyen dersler arasında olduğu görülmektedir (Demircioğlu, 2015; Kırıkçı ve Yılmaz, 2017). Benzer şekilde Safran'ın (2006) araştırmasında öğrencilerin ilköğretimden yükseköğretim kademesine doğru tarih dersine karşı olumsuz tutumlarının arttığını ortaya sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu olumsuz eğilimin altında tarih dersinde öğrendiklerinden ileride yararlanmak düşüncesinin olmaması, dersi monoton ve aynı zamanda sıkıcı olarak görmeleri, farklı öğrenim basamaklarında aynı konularla tekrar karşılaşmaları gibi gerekçeler yatmaktadır. Öte yandan bazı öğrencilerin tarih dersine yönelik olumlu bakış açılarının olduğu da bir gerçektir. Önemli olarak, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının hangi durumlardan etkilendiği, hangi konuları öğrenmekte

zorlandıkları, derste uygulanan öğretim yöntemleri hakkındaki düşüncelerini ve tarihe bakış açılarını belirlenmek için birtakım verilerin elde edilmesi ve bu veriler üzerinden gerekli düzenlemelerin yapılması açısından önem arz etmektedir. Geçerli, güvenilir ve güncel bir ölçme aracı ile doğru verilere ulaşmak oldukça hayati bir durumdur. Çünkü öğretim programının öğeleri olan; öğrenme çıktıları, eğitim durumları, içerik ve ölçme-değerlendirme alanlarında yapılacak olan değişikliklere yön verecek veriler bu sayede elde edilecektir (Çolak vd., 2021). İlgili literatür incelendiğinde de ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin tarih dersine yönelik eğilimlerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen veri toplama araçlarının sınırlı sayıda olduğu saptanmaktadır (Safran, 2006; Arslan ve Avcı Akçalı, 2012; Özdemir, 2014; Akın, 2020). Mevcut araştırma ile geçerli, güvenilir ve güncel bir ölçek geliştirerek ölçek çeşitliliği artırılması ile tarih eğitimi alanına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Geliştirilen tarih dersi tutum ölçeği, geçerlilik ve güvenilirlik standartlarını karşılamakta mıdır?” şeklindedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt sorulara da cevap aranmıştır:

1.3. Alt Sorular

1. Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilen ölçme aracı geçerli ve güvenilir midir?
2. Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları;
 - a) Cinsiyet
 - b) Sınıf seviyesi
 - c) Kitap okuma sıklığı
 - d) Edebiyat dersi akademik başarısı
 - e) Tarih dersi akademik başarısı
 - f) Sanal müze deneyimideğişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Amaç

Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ortaöğretim lise kademesindeki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı geliştirmektir. İkincisi ise geliştirilen bu ölçek aracılığıyla ortaöğretim lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının belirli değişkenlere göre (cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve derste başarı durumları gibi) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelenmektedir.

1.5. Önem

Geçmişin bilimi olarak adlandırılan tarih alanı, her an değişen bilgilerle, insanlarda merak uyandıran, eskimeyen ve ilgi çekici bir bilim dalıdır. Tarihi bilmek, geçmişte yapılan hatalardan dersler çıkarmak, geleceği bu yönde şekillendirmek, milli bilinci oluşturmak toplum ve ülkeler adına önemlidir. Toplumların gelişmesinde kuşkusuz iyi yetişmiş, belirli niteliklere sahip insan gücü çok önemlidir. Günümüz şartlarını karşılayan nitelikli insan gücüne ancak eğitim aracılığıyla ulaşılması mümkündür (Başaran, 1996: 109). Her geçen gün farklılaşan ihtiyaçlar, gelişen teknoloji, eğitim modellerinin değişmesini de gündeme getirmektedir. Bu değişimlerden tarih dersi de etkilenmektedir. Tarih dersinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve derse yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmek var olan durumun ortaya konulması açısından çok değerlidir. Eğitimde kullanılan yöntemlerin ihtiyaçlara göre geliştirilip, değiştirilmesi önemlidir.

İlgili literatürde tarih dersi tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının Safran (2006), Arslan ve Avcı Akçalı (2012), Özdemir (2014), Akın (2020) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak değişen müfredatlar, sürekli gelişen teknoloji, sosyolojik değişimler bu alanda yapılan çalışmaların da çeşitlendirilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu çalışma ile alanyazına geçerli, güvenilir ve güncel bir tarih dersi tutum ölçeğinin kazandırılacak olması tarih alanında gerçekleştirilen çalışmalara kılavuz niteliğinde olacaktır. Ayrıca geliştirilen ölçek aracı ile tarih alanına yönelik geliştirilen programlarla tutarlı olarak duyuşsal alanın ölçülmesine katkı sağlayabilir.

1.6. Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçek geliştirme sürecinde soruları içtenlikle cevapladıkları,
2. Katılımcıların, araştırma evrenini temsil niteliği taşıdığı,
3. Araştırma için görüşlerine başvurulmuş uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
4. Ölçekte yer alan sorular ile öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının belirlenebildiği varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma veri kaynağı olarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ve Bartın ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim düzeyinde eğitim gören 1149 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan ortaöğretim öğrencilerine yönelik Tarih Dersi Tutum Ölçeği sonuçlarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bu bölümde, çalışmada kullanılan kavramlara yönelik tanımlar aşağıda açıklanmıştır.

Tarih: Geçmişte yaşananmış olayları yer ve zaman belirterek sebep sonuç ilişkisi kurarak belgelere dayanarak inceleyen pozitif bir bilim dalıdır (Köstüklü, 2006).

Tutum: Bireylerin, çevresindeki olaylara, nesnelere, kişilere ve durumlara karşı bilgi, deneyim ve motivasyon birikimleriyle geliştirdikleri duyuşsal, zihinsel ve davranışsal tepkiler bütünüdür (İnceoğlu, 2010).

Ölçek Geliştirme: Bilimsel araştırmalarda, bir olgunun veya kavramın ölçülmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir araçların meydana getirilmesini amaçlayan sistemli bir süreçtir (Karasar, 2005:140).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde tarih, tarih öğretimi ve tutum kavramı ile ilgili teorik temeller ve kaynak özetleri yer almaktadır.

2.1. Tarih İle İlgili Temel Kavramlar

Bu bölümde araştırmanın odak noktası olan tarih kavramı ve araştırmanın amacı doğrultusunda bu kavrama ilişkin temel başlıklara yer verilmiştir.

2.1.1. Tarih Kavramı

Tarih kavramının kökeni, çeşitli araştırmalarda farklı şekillerde belirtilse de genel olarak kabul edilen İbranice anlamı “ay” olan “yareks” kelimesinden geldiği kabul edilmektedir (Togan,1985:2). Bu kavram, İbraniceden Arapçaya oradan da Türkçeye geçmiştir. Anlamı ise “hatırlanması gereken olayların hikâye şeklinde aktarılması” dır (Arar, 1983:27). Batı dillerinde tarih, “History, İstoria, Historia, İstorii,” sözcükleriyle karşılanmaktadır. Bu sözcükler köken olarak Yunancadan gelmektedir ve “elle tutulan somut bilgi” anlamındadır. Tarihin babası olarak bilinen Herodot, tarih sözcüğünü ilk kez eseri olan Herodot Tarihi’nde Historya, yani “araştırılmış haber” anlamında kullanmıştır (Perk, 1946: 8). Ünlü İngiliz tarih bilimci, Edward Hallett Carr tarihi, “nedenlerin araştırılması” Fransız aydın Jean Jacques Rousseau ise” birçok şey içinden gerçeği seçmektir” şeklinde tanımlamıştır (Erendil, 1990:2).

Uçarol’a (2000: 1) göre tarih, insan ve insanların oluşturduğu topluluklar arasında gerçekleşen olay ve gelişmeleri, belirli bir yerde ve zaman çerçevesinde, sebep-sonuç bağlamı kurarak araştıran ve yorumlayan bir pozitif bilim dalıdır. Bu bilim dalı olayların birbirleriyle olan bağlantılarını, karşılıklı etkileşimlerini, medeniyetlerin kuruluş süreçlerini ve her ulusun kendine özgü iç sorunlarını derinlemesine ele almaktadır.

Tarihsel düşüncenin en eski kayıtlarına Doğu’da kral listeleri ve kronikler gibi birtakım verilerle ulaşılsa bile tarihsel düşüncenin kaynağı olarak Batı yani Yunanistan gösterilir. Özellikle Hereodot’un tarihi bir rivayetler bütününden çıkartarak pozitif bir bilim dalı haline getirdiği, bilim insanlarınca kabul görmektedir. Zaman içerisinde tarih,

hükümdarlara ve soylu kişilere öğretilen onların yönetme kabiliyetlerini güçlendirmeye yönelik disiplin olmakla birlikte eski dillerin öğretilmesinde ve belgelere ulaşmak için kullanılan bir yardımcı bir alan olarak görülmüştür (Özbaran, 2002: 66).

Aslan'a (2006:163) göre tarih, geçmişten günümüze toplumların hafızası olma görevini yerine getirmiştir. Bu yüzden gelecek nesillere aktarması gerekli görülmüştür. Toplumlar, tarihi kendi görüşlerini aktarabilecekleri bir araç olarak görmüşlerdir. Bu aracın etkin biçimde kullanılması, toplumsal hafızanın korunması açısından önem taşımaktadır. Bilginin doğru biçimde gelecek kuşaklara aktarılması, toplumun varlığı açısından hayati bir durumdur. Doğru bilginin yanlış aktarılması tehlikeli bir durum olduğundan, tarih öğretimi önemsenmiştir.

2.1.2. Tarihin Amacı

Dilek'e (2001: 31) göre tarih, geçmişte gerçekleşen olayları inceleyen insanın ve toplumun gelişmesine katkı sunan, toplumların bütünlük kavramlarını tamamlamaya yardımcı bir pozitif bilim dalı olduğu görülmektedir. Tarih bilimi, esas olarak değişimi araştıran bir alan olarak görülmektedir. İnsanların, toplumların, devletlerin ve kültürlerin zaman içerisindeki değişim ve dönüşümlerini; bu değişime verdikleri tepkileri ortaya koyar. Bu değişim süreci tarih alanı aracılığıyla takip edilerek belgelenir. Geçmiş, olmuş her şeyi kapsar; tarih ise geçmiş kayıtlar altına alarak bilimsel biçimde yorumlar (Vella, 2001: 4).

Toplum içinde birçok insan tarafından tarihin bu yönü görmezden gelinmektedir. Tarihi, hayata katkı sağlamayan gereksiz bilgiler bütünü olarak görme eğilimindedirler. Genel olarak matematik, coğrafya, fizik, kimya gibi bilimlerin hayatı kolaylaştırdığı ve teknolojik gelişmelere imkân sağladığı gerekçesiyle “faydalı bilimler” olarak toplum tarafından kabul edildiği görülmektedir (Dilek, 2001: 32).

Oysa tarih, insanı ve insanın eylemlerini konu alan; tıpkı bir ayna gibi, var olanı yansıtan bir disiplindir. Tarihin amacı, geçmiş ezberlemekten ziyade geçmişte yaşananları araştırmak, bunları tarafsız biçimde yorumlamak ve evrensel değerlere ulaşarak insanlık tarihine katkıda bulunmaktır (Ata, 2002: 51).

2.1.3. Tarih Öğretimi

Toplumların geçmişlerini anlayarak içinde bulundukları zamanı değerlendirmeleri ve geleceğe yön verebilmeleri, tarih bilincine sahip olmalarına bağlıdır. Her dönemde, toplumu oluşturan bireylerin iyi bir eğitim almaları ve bu sayede toplumun ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmiştir. Bu hedefler, toplumdan topluma ve çağdan çağa değişiklik gösterebilmektedir. Günümüzde ise bireylerden; değişime açık olmaları, sorunları bireysel ya da ekip çalışmasıyla çözebilmeleri, gelişen teknolojiyi etkin biçimde kullanabilmeleri, karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözümler üretebilmeleri, analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gibi birçok niteliği taşımaları beklenmektedir (Çil, 2019: 54).

Uçaner'e (2011:1) göre bireylere ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandıracak olan unsur ise eğitimidir. Bireyler, ilk eğitimi aile ve yakın çevrelerinden almakla birlikte, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin büyük kısmını eğitim-öğretim yaşamları sürecinde kazanmaktadırlar. Eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve beceriler, bireyleri hayata hazırlamaktadır. Bireylerin eğitimden beklentisi, kendilerine gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak nitelikte olmasıdır. Bireylerin beklentilerinin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için eğitim kurumlarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

Kamer'e (2008) göre eğitim kurumları, toplumun ihtiyaçları ve geleceğe yönelik amaçları doğrultusunda yetişmiş insan gücü oluşturmak ve toplumun kalkınmasına katkı sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. Eğitim sistemleri ise bu kurumlarda verilecek öğretimin planlanması ve yürütülmesiyle ilgilidir. Toplumsal kültürün gelecek nesillere aktarılması, yine eğitim kurumları ve eğitim sistemi aracılığıyla sağlanmaktadır.

Eğitim sisteminin genel amaçlarından biri de toplumlara ait olan kültürü muhafaza etmek ve gelecek nesillere aktarabilmektir. Buradaki temel amaç, toplumu oluşturan bireylerin çevresini tanıması, onunla uyum içinde yaşaması ve gerektiğinde onu yönlendirebilmesidir. Kültür, toplum içinde bireylerin eğitimi yoluyla aktarılır ve millî benlik bu şekilde korunur. Okullarda da bu temel amaç öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Tarih öğrenmek ve öğretmek bu denli önemliyken, devletler de tarih öğretimine büyük önem vermişlerdir. Türk tarihinin en önemli yazıtlarından biri olan Orhun Yazıtlarında, Köktürk Hakanı Bilge Kağan, Türk ulusunun varlığını sürdürebilmesinin koşulu olarak halkın tarihini bilmesini şart koşturmuştur (Atsız, 1951). Tarihin ilk dönemlerinden itibaren, toplumlar ve bu toplumların organize biçimde yönetilmesiyle oluşan devletler, tarih bilinci kazandırmanın önemini kavrayarak tarih öğretimini eğitim sistemlerinin bir parçası hâline getirmişlerdir. Türk ulusu, bu anlayış gereği tarih boyunca kurduğu devletlerde tarih bilincini korumaya ve sürdürmeye özen göstermiştir. Bu devletlerden, üç kıtaya hâkim olup imparatorluk düzeyine ulaşan ve yüzyıllar boyunca tarih sahnesinde varlığını sürdüren Osmanlı Devleti'nde, bu devletin devamı niteliğindeki Türkiye Cumhuriyeti'nde de tarih öğretimi ve tarih dersleri önemini korumuştur (Hasdemir ve Elban, 2023:114).

Osmanlı Devleti'nde sivil eğitim, XIX. yüzyılın ilk yarısına gelinceye kadar sıbyan mektepleri ve medreseler aracılığıyla devam ettirilmiştir. Bu eğitim kurumlarına yönelik öğretmen yetiştirme süreçlerinin kökeni, Fatih Sultan Mehmed Dönemi'ne kadar uzanmaktadır. Söz konusu dönemde, tarih disiplini ne mekteplerde ne de medreselerde müstakil (ayrı) bir ders olarak müfredata dâhil edilmemiştir. İlerleyen süreçte ise, özellikle sıbyan mekteplerinde görev yapacak muallimleri (öğretmenleri) yetiştirmek amacıyla Ayasofya ve Eyüp Medreselerinde özel bir program tatbik edilmiştir. Bu program dâhilinde tarih dersi, edebiyat dersinin içeriğinde entegre bir biçimde sunulmuştur (Akyüz, 2004: 82).

Yalçın vd. (2005)'ne göre Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Dönemi öncesinde tarih öğretimi, esas olarak İslam Tarihi ve Umumi Tarih olmak üzere iki ana kategori altında yürütülmekteydi. Bu ana başlıklar kapsamında, milletlerin kültürel çıktıları (eserleri), askerî ve siyasî başarılarının yanı sıra İslam ve Peygamberler Tarihi de detaylı biçimde incelenmekteydi. Tanzimat ile birlikte, eğitim meselesi devletin gündeminde merkezî bir konuma yerleşmiş; bu, ülkeyi felaketten kurtaracak yegâne çözüm yolu olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, eğitim alanında kitaplar üretilmiş ve medrese dışındaki örgün eğitim sistemi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde kademelendirilmiştir.

Söz konusu dönemde, Osmanlı vakanüvislerinin (resmî tarihçi) genel tarih anlayışında da bir farklılaşma gözlemlenmiştir. Özellikle ardı ardına yaşanan askerî yenilgiler, Batı dünyasının ve Hristiyan Avrupa tarihinin de incelenmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, yabancı kaynaklardan istifade edilmeye ve yoğun tercüme faaliyetlerine girişilmiştir.

Tanzimat Döneminin getirdiği kapsamlı yenilikler, Osmanlı eğitim sistemine de yansarak bir dönüm noktasını işaret etmiştir. Bu dönüşümün en somut adımı, Saffet Paşa'nın Maarif Nezaretinde bulunduğu esnasında yürürlüğe giren 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Kararnamesi olmuştur. Bu kararname ile tarih, devletin tüm resmî eğitim kurumlarında zorunlu bir ders statüsü kazanmıştır (Çapa, 2012: 2-3).

Tarih disiplini, Osmanlı Coğrafyası'nın yanı sıra Avrupa'da da uzun bir dönem boyunca, dillerin öğretimine esas olan gerekli belgelere ulaşmada klasik bir araç niteliğinde görülmüştür. İlerleyen süreçte ise, dinî metinlerin doğru anlaşılması ihtiyacı, tarih öğrenimine yönelik gereksinimi artırmıştır. Bu durum, tarih bilgisinin önemini yükseltmiştir. Tarih biliminin edebiyat disiplininden ayrılması, müstakil bir bilim dalı olarak kabul görmesi ve eğitim kurumlarında zorunlu ders statüsü kazanması, XIX. yüzyılda yükselen milliyetçilik akımının bir sonucu olarak ortaya çıkan ulus-devlet anlayışının yaygınlaşmasıyla açıklanabilmektedir. Bu kapsamda, tarih dersinin Osmanlı okullarında müfredata dâhil edilmesi, Avrupa'daki uygulamalarla yakın dönemler içinde meydana geldiği görülmektedir (Safran, 2002:936).

Osmanlı Devleti'nde askerî okullarda tarih derslerinin müstakil (ayrı) bir disiplin olarak müfredata dâhil edilmesi, millî devlet ve millî kimlik inşa etme gayretlerinin somut bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, askerî eğitim kurumlarında okutulmaya başlanan ilk tarih ders kitapları, Avrupa'daki emsallerinden tercüme edilerek yeniden düzenlenmiştir. Eğitim alanındaki modernleşme çabaları, Meşrutiyet Dönemi'nde (1856-1909) de süreklilik arz etmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte yeni bir evreye girilmiştir. Fransız İhtilali ile tarih yazımında radikal bir değişim yaşanmış; anlatının odağı, "büyük şahsiyetler" merkezli olmaktan çıkarak milliyetçilik kavramına kaymıştır. Milliyetçilik Akımı'nın doğurduğu ulus-devlet modelinin inşası için, milliyetçi bir tarih anlayışına olan ihtiyaç belirginleşmiştir. Türkiye Cumhuriyeti de bu tarihsel ve

ideolojik dönüşüm sürecinden doğrudan etkilenecek bu yönde adımlar atmıştır (Safran, 2018:8).

2.1.4. Tarih Dersinin Amaçları

Tarih Dersi Öğretim Programı'nda, 1923-1930 yılları arasında ilkokullardan başlayarak birtakım değişiklikler yapılmıştır. 1927 yılında bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiş olsa da esas değişiklik, 1930 yılında Türk Tarih Tezi'nin ortaya konulmasıyla gerçekleşmiştir. Cumhuriyet ve İnkılap Tarihi dersleri, ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde okutulmuştur. 1933 Üniversite Reformu ile birlikte yükseköğretim kurumlarında İnkılap Tarihi derslerinin okutulmasına başlanmıştır (Çapa, 2002: 44). Bundan sonraki yıllarda Tarih Dersi Programı birçok kez değişikliğe uğramıştır. 1940'lardan sonra hümanist tarih anlayışı benimsenmiştir (Yıldırım, 2017: 62). 1960 darbesinin ardından 27 Mayıs'ın önemi vurgulanmış; 1971'den itibaren ise Türk-İslam sentezi tarih programına dâhil edilmiştir (Alaca, 2017: 92). 1980 darbesiyle birlikte yeniden değiştirilen tarih dersi programında, siyasal ve askerî konular yerini toplumsal ve kültürel konulara bırakmıştır.

1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte Tarih Dersi Programı yeniden düzenlenmiştir (Alaca, 2017: 93). Bu durum, ülkenin içinde bulunduğu siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmelerin eğitim programlarına doğrudan yansıdığını göstermektedir. Türk Eğitim Sisteminde yapılan en önemli değişikliklerden biri de 2004 yılında davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ve bu doğrultuda bir dizi program değişikliğinin yapılması olmuştur (MEB, 2007; MEB, 2008; MEB, 2009; MEB, 2011; MEB, 2017). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte, bilginin öğrenciye doğrudan verilmesi yerine; öğrencinin eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurarak, deneyimlerinden hareketle anlamlı bilgi yapılandırması amaçlanmıştır. Bu anlayışta bilgi, ulaşılması gereken bir amaç değil; öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Bilgi sürekli değiştiğinden öğrenme de dinamik bir süreç halindedir (Akpınar, 2012: 261).

2024-2025 eğitim ve öğretim yılından başlayarak kademeli bir şekilde uygulanmaya başlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adlı eğitim reformunda ise, Tarih Dersi Öğretim Programı'nda bilgi aktarımı merkezli anlayıştan beceri temelli öğretime geçilmiştir. Tarih dersi öğretim programına bakıldığında; geçmişi doğru yorumlayabilen,

kültürünü tanıyan ve yaşatan, tarihi araştırırken teknolojik gelişmelerden yararlanabilen, insanlığın ortak mirasını koruyan bireyler yetiştirmenin hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2024). Ayrıca tarihin insan hayatın her alanında; hukuk, ahlak, dil, edebiyat, resim, müzik, din ve eğitim gibi karşımıza çıktığı görülmektedir (Ata, 2000). Bu nedenlerden dolayı tarih dersinin, bütüncül eğitim anlayışı içinde yadsınamaz bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Dilek'e (2000) göre tarih dersi; öğrencinin ruhsal gelişimine katkı sağlaması, sosyalleşmeyi kolaylaştıran araç niteliğinde olması, kültür mirasının aktarımını desteklemesi, düşünme, analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerilerin geliştirmesi, toplumun birbiriyle kaynaşmasını ve iyi vatandaş yetiştirilmesine katkı sunan önemli bir eğitim alanıdır.

2.2. Tutum ile İlgili Temel Kavramlar

Bu bölümde araştırmanın konusu ve problem durumu olan tutum kavramına yer verilmiştir.

2.2.1. Tutum Kavramı

Tutum, geçmişten günümüze kadar birden çok tanımlı yapılan bir kavramdır. İncoğlu, Alport'un tutum kavramını ilk kez ele alanlardan biri olduğunu belirtmiştir. Buna göre tutum, kişinin nesnelere, olaylara ve durumlara karşı zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma durumunu belirtir (İnceoğlu, 2011:17). Tutum, durağan olmanın tam zıttı olan değişen, devinim içinde olan, süreklilik gösteren algılarla devam eden düzenli olarak değişimlerle gelişip oluşan bir süreç olarak tanımlanabilir (Chapman, 2011:4). İncoğlu'na (2000) göre tutum, kişinin kendisine veya etrafında bulunan eşya, kişi, topluluk, olay ve deneyime karşı geliştirdiği yapıya ve bilgi birikimine dayanarak zihninde oluşturduğu duyuşsal ve davranışsal tepkinin birinci basamağı olarak görülmektedir. Tutum genellikle, kişinin etrafındaki bir nesneye, olaya ya da olgulara gösterdiği tepki eğilimini yansıtır. Tutum konu olarak, somut nesnelerden oluşabileceği gibi duygu düşünce gibi soyut şeylerden de oluşabilen bir kavramdır.

Tutum, kişinin kendisine ya da çevresine; toplumu ilgilendiren bir konu, olay veya olguya karşı, sahip olduğu yaşanmışlık ve bilgiden hareketle düzenlediği duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiden önceki eğilim olarak tanımlanabilir. Kişinin bir konuya ya da olaya karşı tutum geliştirebilmesi için onu birebir yaşamış olması şart değildir. Birey, başkalarının yaşadığı olaylardan, toplumsal inançlardan ve kültürel değerlerden de etkilenebilmektedir. İnsanlar dolaylı yollarla da birçok şeye karşı tutum geliştirebilirler (Baysal vd., 1989: 167). Tutum, kişilerin belirli bir nesneyi, olayı, düşünceyi, grubu, kurumsal yapıları benimseme veya reddetmeye yönelik içsel bir hazır olma durumunu belirtir (Özgüven, 1998:157).

Ülgen (1996), tutumu öğrenilerek edinilen, davranışlara yön veren ve karar verme sürecini etkileyen bir olgu olarak tanımlamaktadır. Öğrenmeler, yakın ya da uzak çevreden kaynaklanabilir. Birey, içinde bulunduğu çevrenin etkisinde kalabilir ve bu durum, bazı olayları toplumun algıladığı biçimde kabullenmesine neden olabilir. Tavşancıl (2006), sosyal psikolojinin araştırma konusu olan tutumun bireye özgü bir özellik olduğunu ve bireyin olaylara, nesnelere, durumlara, duygularına ve düşüncelerine yön vererek onlara bütünlük kazandırdığını ifade etmektedir. Kişi, kendinde var olanı çevresiyle bütünleştirerek farklı bir bakış açısı geliştirmektedir. Bakış açısının değişmesi bireyin duygularını, tutumlarını dolayısıyla davranışlarını etkilemektedir.

Tezbaşaran (1997), tutumu belirli bir olayın, durumun, nesnenin ve kişinin algılanmasında olumlu ya da olumsuz yönde olabilecek öğrenilen bir tepki durumu olarak tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu (2025) sözlüğünde ise tutum kavramı, “kişilerin olaylara, olgulara, insanlara ve cansız varlıklara karşı sergilediği davranış biçimi” olarak tanımlanmıştır. Usal ve Kuşluyan’a (1999: 125) göre tutum, bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenli bir biçimde etkileyen; olumlu ya da olumsuz yönde etki eden, kişiye özgü psikolojik bir eğilimdir.

Lopper’a (2009) göre tutum, düşünce ve oluşu ilgilendiren ussal bir kavramdır. Günümüzde ise popüler anlayış, tutumu daha çok olumsuz bir olgu olarak nitelendirmektedir. Oysa tutum, bu anlayışın ötesinde daha geniş bir kavramı ifade eder. Olumsuz tutum, hayata, olaylara, kişilere ve olgulara yönelik olumsuz bir bakış açısını; olumlu tutum ise olaylara, olgulara ve insanlara karşı yapıcı ve iyimser bir yaklaşımı ifade

eder. Tutum kavramı, bütüncül bir yapıda değerlendirilmekle birlikte, doğrudan gözlenemeyen ancak davranışın oluşumuna zemin hazırlayan bir öncül olarak da tanımlanmaktadır (Arkonaç, 1998: 170). Davranışın ortaya çıkmasında etkili olan etkenler, bireyin tutumlarının şekillenmesiyle bağlantılıdır. Bu bağlamda, tutumlar davranışın yapı taşları olarak nitelendirilmektedir.

Şerif ve Şerif (1996)'e atfen Kocaarslan (2009: 17)'e göre tutumun sergilenmesi, bireyin artık o nesneye veya olguya yönelik tarafsız olmadığını gösterir. Pozitif ya da negatif tutum sergilemek, bireyin belli bir tarafı benimsediğini ortaya koyar. Tutumlar, bireylerin amaçlarına uygun biçimde sergiledikleri davranışların bir sonucudur. Tutumların değiştirilebilmesinde ise eğitim, kuşkusuz en etkili araçlardan biridir. Öğrencilerin derslere, olaylara, kişilere, olgulara ve kavramlara karşı var olan tutumlarını bilmek, eğitimin verimliliğini artırmakta olumlu bir rol oynamaktadır. Bu sebeple öğrenci tutumlarının belirlenmesine dair araştırmaların her geçen gün daha fazla önem kazandığı görülmektedir.

Turgut (1977)'a atfen Nartgün (2007: 47)'e göre bireylerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri ile davranışları, başarıyı öngörmeye belirleyici güçtedir. Eğitim alanında hedeflenen birçok davranış, bireyin tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin okuluna, arkadaşlarına, öğretmenine, derslerine, konulara, okul içi ve dışı etkinliklere karşı tutumları, başarısını etkileyen unsurlar arasındadır. Bu nedenle, eğitim ve öğretim uygulamalarında bu tutumların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, tutumun duyguları, düşünceleri ve davranışları etkileyen bir eğilim olduğu görülmektedir. Literatürde bu durum, “tutumun öğeleri” başlığı altında açıklanmaktadır.

2.2.2. Tutum Kavramının Öğeleri

Tutumların, iç tutarlılığı olarak da bilinen üç tane ögesi vardır. Bunlar, zihinsel, duygusal ve davranışsal öğelerdir.

Zihinsel (bilişsel) öge, tutumun inanç, düşünce ve bilgilerden oluşan bütüncül yapısını ifade eder (İnceoğlu, 2000: 9). Tutumların zihinsel ögeleri, bireyin zihninde oluşturduğu gerçek bilgilere dayanır. Bu bilgiler; yaşanan olaylar, duygular ve deneyimler sonucunda şekillenmektedir (Tavşancıl, 2006: 73). Freedman, Sears ve Carlsmith'e (1993) göre ise bilişsel öge, tutum nesnesiyle ilişkilendirilen ve bireyin zihninde oluşturduğu inançlardan meydana gelmektedir.

Bireyin çevresine ilişkin düşünce, inanç ve bilgilerin; olumlu ya da olumsuz biçimde, istenen veya istenmeyen durumlarla ilişkilendirilmesi, tutumun duygusal yönünü oluşturmaktadır. Bu yön, çoğu zaman gerçeklerle açıklanamayacak kadar taraflı ve öznelir. Tutumun bu boyutu, bireyin herhangi bir olguya, nesneye ya da duruma yönelik sevmeye ya da sevmeme eğilimini ifade eder. Dolayısıyla bu durum, tutumun duygusal (affektif) ögesini göstermektedir (İnceoğlu, 2000: 9).

Davranışsal öge, bireyin uyarıcı olarak kabul ettiği bir nesneye karşı sergilediği davranışları ifade eder. Kişi, bu nesneye yönelik tutumunu sözleri ya da eylemleri aracılığıyla gösterir. Ancak bu davranışların altında, tutum nesnesiyle doğrudan ilişkili olmayan etkenler de bulunabilir. Sevmek, hoşlanmak gibi kişisel eğilimlerden ya da inanmak ve inanmamak gibi bireyin doğruluk anlayışına bağlı inançlardan kaynaklanan davranışlar bu kapsamdadır (Arkonaç, 2001).

2.2.3. Tutum ve Davranış İlişkisi

İnceoğlu (2000: 11), tutumların birçok psikolojik etken gibi her zaman doğrudan gözlemlenemediğini, onların ancak bireylerin sözlü ya da sözsüz davranışları aracılığıyla anlaşılabilceğini bu nedenle, tutumlar ile davranışlar arasında güçlü bir bağ bulunduğunu söylenebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, tutumlardan yola çıkılarak davranışların belirlenmeye çalışılması sürecinde, uzun yıllar boyunca ölçümle ilgili sorunlar yaşandığı, ölçülmesi zor olan pek çok davranışın değerlendirilebilmesi, tutum ve davranış arasındaki ilişkinin gücüne dayandığını belirtmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan birçok araştırma, belirli davranışların belirli tutumların bir sonucu olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Kağıtçıbaşı, (2005:109-111) tutumlardan yola çıkarak davranışları tahmin etmede zaman faktörünün önemli bir değişken olduğunu, tutuma dayanılarak öngörülen davranış ile

tutumun ölçülmesi arasında geçen süre ne kadar uzarsa, davranışı doğru tahmin etme gücü de o kadar azalacağını, bu durumda tutum ve davranış arasındaki tutarlılık olasılığının düşeceğine vurgu yapmaktadır. Yine her tutumun, sahip olduğu belirli bir güçle varlık göstereceği güçlü tutumların, davranışların ortaya çıkmasında ve belirginleşmesinde daha etkili rol oynamakta olduğunu belirtmektedir. Tutumların gücü, sağlamlığı, anlamlılığı, duygularla olan yakınlığı ve kolay değişmemesi gibi unsurlar, tutumun sürekliliğine ve tutarlılığına işaret etmektedir (Usal ve Kuşluvan, 1999: 127).

2.2.4. Tutumların Ölçülmesi

Usal ve Kuşluvan (1999: 148), çalışmalarında soyut kavramlardan oluşan tutumların belirlenmesinin ve ölçülmesinin oldukça güç olduğunu belirtmektedir. Tutumlardan yola çıkarak bireylerin davranışlarını gözlemleyebilmek, bu davranışları önceden tahmin etmeye ve kontrol edebilmeye olanak sağlayabilir. Tutumlar, gizli ya da açık biçimde ortaya çıkan veya var olduğu varsayılan değişkenlerdir. Ancak, tutumların doğrudan ölçülmesi her zaman mümkün değildir. Bir bireyin belirli bir konudaki tutumunu doğru biçimde anlayabilmek için, o kişinin söz konusu konuyla ilgili ne düşündüğünün ne hissettiğinin ve konuya karşı nasıl bir yaklaşım benimsediğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu durum, doğru tahminde bulunabilmek için yadsınamayacak kadar önemli bir koşuldur. Tutum ve davranış arasındaki ilişkinin tam anlamıyla ortaya konulabilmesi için, tutumların güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçülmesi gerekmektedir (Tavşancıl, 2006: 103).

2.2.5. Tutum Ölçekleri

Tutumlar doğrudan gözlemlenemediği için, onları ölçebilecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yeşilyaprak'a (2003) göre, bu ölçme araçları; ölçülmek istenen tutumların hangi düzeyde ölçüldüğünü sayısal değerlerle ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bireylerin tutumlarının ölçülerek belirlenmesi hem eğitim hayatlarında hem de sosyal yaşantılarında onlara çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Ayrıca, eğitim sisteminin daha etkili hale getirilmesinde bu tür ölçme araçları aracılığıyla güvenilir verilere ulaşmak kolaylaşmaktadır.

Tutum ölçekleri, bireylerin ölçülmesi güç olan duygu, düşünce ve davranışlarını daha somut biçimde ifade edebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçekler, ölçülmek istenen tutumları matematiksel yöntemlerle değerlendirerek sayısal olarak ifade etmeye olanak tanır. Tutum ölçekleri, belirli gruplardan belirli konulara ilişkin görüşler hakkında bilgi toplamayı ve bu görüşlerden hareketle anlamlı sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Tekindal, 2009: 6).

Tutum ölçekleri, bir bireyin belirli konulara yönelik tutumunun yönünü ve derecesini belirlemek amacıyla hazırlanmış yazılı ölçme araçlarıdır. Bu ölçekler, bireyin bir konuya, olaya veya düşünceye karşı olumlu, olumsuz ya da nötr eğilimini ortaya koymasına olanak sağlar (Demirel, 2009: 179; Arkonaç, 1998: 192).

2.2.5.1. Thurstone Ölçeği (Eşit Görünen Aralıklar Tekniği)

Louis Leon Thurstone, tutum kavramının sosyal yönden ölçülebileceği tezini ortaya atan öncül kişilerden birisidir. Kendi adıyla anılan “Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği” (Thurstone Ölçeği), tutumların niteliksel olarak ölçülmesine olanak tanımaktadır. Thurstone’un geliştirdiği bu ölçek, bir uzunluğu ölçen metrenin mantığına benzer biçimde, on bir eşit aralığa bölünmüş tutum dizileri aracılığıyla bireylerin tutumlarını matematiksel değerlerle ifade etme ve ölçme esasına dayanmaktadır. Eşit görünen aralıklar yönteminde, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda tutum ifadesinin (madde) toplanması gerekmektedir. Bu maddelerin açık, anlaşılır ve net olması büyük önem taşır. Maddeler, en olumlu ifadeden en olumsuza doğru sıralanmalıdır (Tolan vd., 1985: 272).

Tutumları ölçülmek istenen bireyler, bu tutum ifadelerini on bir dereceli bir skala üzerinde en olumlu olandan en olumsuz olana kadar derecelendirirler. Daha sonraki aşamada, hakemler (uzmanlar) elde edilen yanıtları değerlendirerek bu maddeleri on bir kümeye yerleştirirler. Hakemler her bir tutum ifadesine verdikleri sayısal değerlerin aritmetik ortalaması, ölçülmek istenen tutumun ölçek içindeki yerini ve değerini belirler. Hakemler aralarında görüş birliği sağlanamayan tutum maddeleri ölçekten çıkarılır. Tüm bu aşamaların sonunda ölçek, kullanıma hazır hale getirilmiş olur (Arkonaç, 1998: 191).

2.2.5.2. Likert Tutum Ölçeği

Rensis Likert'in geliştirdiği bu ölçek, diğer tutum ölçeklerine göre daha kullanışlı ve uygulaması daha kolay olduğundan, en yaygın şekilde tercih edilen ölçek türlerinden biri olmuştur. Likert tipi ölçeklerde, bireylerin tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış bir dizi madde yer almaktadır ve bu ölçeklerde katılımcılar (denekler) ön plandadır (Tavşancıl, 2006: 138).

Likert tipi ölçeğin hazırlanması için dört aşama aşağıda sıralanmıştır.

1. Ölçülecek tutum ile alakalı birçok tutum cümlesi oluşturulur.
2. Maddelerin hazırlanarak deney grubuna verilmesi, deneye katılanların bu maddeleri 3,5 ve 7' li kategori üzerinden değerlendirilir. Ancak daha çok 5'li likert kategorisi kullanılmaktadır. "Fikrime Çok Uygun", "Fikrime Uygun", "Kararsızım", "Fikrime Aykırı", "Fikrime Çok Aykırı" olarak sıralanmıştır. Ayrıca bazı çalışmalarda "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde de kullanılmaktadır.
3. Yukarıdaki kategoriler; "7, 6, 5, 4, 3, 2, 1" puan aralığı şeklinde sıralanarak deneklerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar toplanarak toplam puana ulaşılır.
4. Maddeler içinde ayırt edici maddeyi belirlemek için madde analizi yapılır (Kağıtçıbaşı, 2005: 138).

Analiz sürecinde, ölçekteki tüm maddelerin puanları ile yüksek korelasyon gösteren maddeler ölçek içerisinde tutulurken, düşük korelasyona sahip maddeler ölçekten çıkarılır. Likert tipi ölçekler, geliştirilmesi görece kolay olduğundan araştırmalarda kullanımı avantajlı olan ölçek türlerindendir. Bu ölçekler, farklı tutumları ve durumları temsil edebilmekte; tutumun yönünü ve derecesini kolaylıkla ölçebilmektedir. Ancak, dezavantaj olarak, farklı cevapların her zaman farklı puanları yansıtmaması ölçeğin duyarlılığını azaltmaktadır (Tavşancıl, 2006;139).

2.2.5.3. Guttman Ölçekleri (Birikimli-Yığışımlı Ölçekleme Tekniği)

Louis Guttman tarafından İkinci Dünya Savaşı Dönemi'nde geliştirilen bu ölçek, tutum faktörünün yalnızca tek bir boyutunu ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemle göre,

bireyin ölçekte aldığı toplam puan biliniyorsa, maddelere verdiği yanıtlar da tahmin edilebilmektedir (Goode ve Hatt, 1973: 147).

Guttman, bir tutuma ilişkin sorulara verilen yanıtların belirli bir sistem içinde düzenlenmesi durumunda, bu soruların ölçeklenebilir hale geleceğini savunmuştur. Geliştirdiği bu ölçek, Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği ile aynı temel varsayımı paylaşmaktadır. Ölçeğin en dikkat çekici özelliği; katılımcıların birçok sorudan yalnızca birine verdikleri yanıtı bakılarak, diğer sorulara verecekleri olası yanıtlar hakkında çıkarımda bulunulabilmesidir (Eren, 2001'e atfen Tavşancıl, 2006: 157).

Örneğin bu ölçekte şu ifadeler yer almaktadır:

Eğitim durumunuzu aşağıdaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.

1. Yükseköğretim
2. Ortaöğretim
3. İlköğretim

Kişinin birinci seçeneği, yani yükseköğretimi işaretlemesi, aynı zamanda ikinci ve üçüncü seçenekleri de kapsadığı anlamına gelmektedir. Çünkü yükseköğretimi seçmiş bir birey, zaten ilköğretim ve ortaöğretim aşamalarını tamamlamadan yükseköğretime geçemez. Kişinin ikinci seçeneği, yani ortaöğretimi işaretlemesi, ilköğretimi tamamladığını ancak yükseköğretime devam etmediğini göstermektedir. Üçüncü seçeneği işaretleyen birey ise yalnızca ilköğretimi tamamladığını, diğer iki seçeneği (ortaöğretim ve yükseköğretimi) reddettiğini ifade etmektedir (Usal ve Kuşluvan, 1999: 159).

2.2.5.4. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

Elliot Bogardus tarafından 1925 yılında geliştirilen bu ölçek, bireylerin farklı uluslara karşı olan tutumlarını ölçmek ve karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bogardus, geliştirdiği bu ölçekte, katılımcılara çok sayıda soru sormak yerine daha az fakat çok boyutlu sorular yönelterek tutumları daha kapsamlı biçimde değerlendirmeyi hedeflemiştir. Sorulardaki seçenek sayısı azaltılarak, seçenekler arasındaki farkın belirginleştirilmesi amaçlanmıştır (Usal ve Kuşluvan, 1999: 157).

Bogardus ölçeği, 1937 yılında bazı maddeleri düzeltilmiş biçimiyle yeniden düzenlenmiş ve aşağıdaki yönergeyle uygulanmıştır:

“İlk duygusal tepkilerime göre, aşağıda adı geçen etnik toplulukların üyelerinin sunulan çeşitli ilişki gruplarından bir ya da birkaçını kabul ederim”

- a. Dost olmak isteyebilirim
- b. Evlilik yapabilirim
- c. Komşu olmak isterim
- d. Sadece konuşurum
- e. Aynı işyerinde çalışabilirim
- f. Komşu olmak istemem
- g. Ülkemden çıkarılmasını isterim

(Tavşancıl, 2006:157)

2.2.5.5. Osgood Duygusal Anlam Ölçeği

Charles E. Osgood tarafından geliştirilmiş Duygusal Anlam Ölçeği (Semantic Differential Scale), çok sayıda sıfat çifti (ikili sıfat grubu) kullanılarak oluşturulmuştur. Bu sıfatlara faktör analizi uygulanmış ve sonuçta üç temel boyut ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; “değerlendirme (evaluation)”, “güç (potency)” ve “faaliyet (activity)” boyutları olarak tanımlanmıştır.

Bu ölçeğe örnek verecek olursak:

Değerlendirme boyutu: dost- düşman

Güç boyutu: katı–yumuşak, hafif–kilolu

Faaliyet boyutu: tembel–çalışkan, durağan–hareketli

(Kağıtçıbaşı, 1992: 119).

Ölçek genellikle yedi dereceli bir yapıdan oluşur ve sıfat çiftleri, olumludan olumsuza doğru sıralanır. Bir örnekle açıklamak gerekirse:

Bir internet sağlayıcısının hizmetlerinin yeterli ya da yetersiz bulunup bulunmadığını belirlemek için Duygusal Anlam Ölçeği kullanılabilir. Bu durumda, “yeterli – yetersiz” zıt sıfat çifti, yedi eşit derecede düzenlenerek katılımcılardan uygun noktayı işaretlemeleri istenir.

1. Son derece yeterlidir
2. Yeterlidir
3. Biraz yeterlidir
4. Ne yeterli ne de yetersizdir
5. Biraz yetersizdir
6. Yetersizdir
7. Son derece yetersizdir

Ölçek, soldan sağa doğru sıralandığında, en solda olumlu yargılar, orta noktada kararsızlık durumu, en sağda ise olumsuz yargılar yer almaktadır. Katılımcılardan (deneklerden), her bir madde için yalnızca bir seçeneği işaretlemeleri istenir ve bu şekilde ölçme işlemi tamamlanmış olur (Kağıtçıbaşı, 1992: 120).

2.2.5.6. Edward ve Kilpatrick Ölçeği

Edward ve Kilpatrick'ın geliştirdikleri ölçek, Thurstone, Guttman ile Likert ölçeklerinin bir bileşimi olarak değerlendirilebilir. Ölçekte, katılımcılardan (deneklerden) belirli bir dizi yargıya yanıt vermeleri istenirken, hakemlerden bu yanıtları derecelendirmeleri beklenir. Derecelendirilen bu yanıtlar, Likert ölçeğe benzer biçimde gibi elde edilen değerler sayısal ifadelerle dönüştürülür. Bu ölçeğin, diğer ölçeklere kıyasla daha az kullanılmakta olduğu, sayısal doğruluğu ve tutarlılığı kesin biçimde belirlenemediği belirtilmektedir (Silah, 2000: 379).

2.2.6. Tutumun Oluşumu ve Tutum Değişikliği

Tutum değişikliği, son dönemlerde üzerinde en fazla çalışılan konulardan biridir. Sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılar, halkla ilişkiler uzmanları, psikologlar ve tutum oluşturmaya yönelik faaliyet gösteren çeşitli kurum ve kuruluşlar bu konuda yoğun biçimde çalışmalar yürütmektedir. Tutumların oluşumu, mevcut tutumların sürdürülmesi ve değiştirilmesi; birçok alanı ilgilendiren, oldukça dikkat çekici bir konu olarak gündemdeki yerini korumaktadır (Şerif, 1996: 539).

İnsanların hayata belirli tutumlarla gelmediği, tutumların sonradan öğrenilen olgular olduğu düşünülmektedir. Kişiler tutumları çevrelerinden, gözlem yoluyla, tepkisel koşullanma veya bilişsel öğrenme gibi çeşitli yollarla kazanır ve yaşantıları aracılığıyla biçimlendirirler. Bireyler hem kendi tutumlarını hem de çevrelerindeki kişilerin tutumlarını değiştirme çabasında olabilirler. Ancak tutumlar, bu müdahalelere karşı yüksek düzeyde direnç gösterebilirler. Bu dirence rağmen, yeni bilgiler ve yaşantılar, tutumların zaman içinde yavaş da olsa değişime uğramasına neden olabilmektedir (Davidoff, 1987'e atfen Tavşancıl, 2006: 81).

Silah'a (2007:367) göre, tutumların değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması isteniyorsa, öncelikle kişiler ve onların tutumları hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Kişiyi tanımak, hangi olaya karşı nasıl tepki vereceğini, hangi davranışları sergileyeceğini öngörebilmek açısından önemlidir. Bu durum, etkili bir tutum değişikliği stratejisi geliştirmek için temel bir ön hazırlık niteliğindedir.

Tutumlar, davranışlar ve değer yargıları birbirini etkileyen bütüncül unsurlardır. Kişilerin davranışlarını belirleyen temel etken, sahip oldukları tutumlar ve değer yargılarıdır. Her ne kadar davranış değiştirilmeye çalışılsa da bu davranışları oluşturan tutum ve değer yargılarında bir değişim gerçekleşmeden kalıcı davranış değişikliği sağlanamaz. Tutum ve değer yargılarında gerçekleşen değişim, davranışa da yansır ve böylece davranış kalıcı hale gelir.

Carl Hovland ve Irving Janis, 1959 yılında Tutum Değişikliği Kuramı olarak bilinen yeni bir yaklaşım önermişlerdir. Bu kurama göre, belirli bir konuya veya soruna ilişkin tutumu değiştirmek için, bireyi ikna edecek bir kaynağın (iletişimci) bulunması gerekmektedir. Bu kişi, karşı tarafı kendi düşüncelerinin doğruluğuna ikna ederek, onun tutumunda değişiklik oluşturmayı hedefler. Bunun için bir iletişim süreci hazırlanır ve uygun bir ortamda sunulur. Hovland ve Janis'in geliştirdiği bu yaklaşımda, kaynak, iletişim ve ortam bileşenlerinin etkileşimiyle tutum değişikliği süreci gerçekleşmektedir (Freedman, Sears vd., 1998: 344).

2.2.7. Tarih Dersi ve Tutum

Tarih, akademik bir disiplin olmasının yanı sıra, okullarda okutulan temel derslerden biridir. Tarih dersi aracılığıyla bireylere birtakım bilgi, değer ve inançların kazandırılmak istenmesinin üç temel nedeni bulunmaktadır. Bunlar; kültürel mirasın aktarılması, ahlaki değerlerin geliştirilmesi ve günümüz dünyasının daha iyi anlaşılmasıdır (Safran, 1997: 28).

Safran (2002)'a göre, tarih eğitimi, öğrencilerin sosyalleşmesi ve kültürel mirasın aktarımı açısından önemli bir rol üstlenmektedir. Bunun yanı sıra; analiz, sentez ve çözümleme gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesi; temel tarihsel bilgi ve kavramların kazandırılması, dünya vatandaşlığı bilincinin oluşturulması, bireyin okul başarısına katkı sağlaması ve onu okul sonrası yaşama hazırlaması; empati duygusunun gelişmesi, vatandaşlık bağlarının güçlenmesi ve toplumun bütünleşmesine katkı sağlaması bakımından da son derece gerekli ve değerlidir. Özdemir (2014:25) tarih öğretimindeki temel amacı, geçmişi bilerek bugünü anlamak ve geleceği şekillendirmek olarak açıklarken, Dilek (2001)'e göre tarih dersinin amaçları iki başlık altında toplanabilir: bunlar, sosyal ve disiplin içi amaç.

Disiplin içindeki amaçlar arasında; ülke ve dünya tarihini öğrenmek, tarihsel konulara ilgi duymak, tarihsel gerçekleri anlamak, kronolojik zaman bilincini geliştirmek, tarihsel kanıtları okuyabilmek, farklı yorumları değerlendirebilmek, analiz ve sentez yapabilmek ve değişimin sürekliliğini kavrayabilmek gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi yer almaktadır. Sosyal amaçlar ise; bireyin toplumla bütünleşmesi, sosyalleşmesi ve iyi bir vatandaş olarak yetişmesi şeklinde ifade edilmektedir.

2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığının yürürlüğe koyduğu “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” bünyesinde hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programı da sosyal bilimler alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duyuşsal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri temel alınarak yapılandırılmıştır. Program, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2024: 4–5).

Tarih Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin;

1. *Tarihin, yalnızca siyasî ve askerî olayları değil; bunun yanında sosyo-kültürel ve ekonomik alanları da kapsadığını kanıtlarla ortaya koyabilmeleri,*
2. *Tarihsel olayların gerçekleştiği dönemin; ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasî, özelliklerini kavrayabilmeleri,*
3. *Tarihsel süreçlerde ortaya çıkan olayları tüm yönleriyle çözümleyebilmeleri, toplumlar arası etkileşimleri değerlendirebilmeleri,*
4. *Tarihsel olay ve olguları, durumları, kişileri, kurumları ve döneme ait fikir akımlarını dönemin koşulları içinde değerlendirebilmeleri,*
5. *Tarihsel süreçteki olayların, durumların, kurumların ve fikirlerin değişimlerini ve sürekliliğini açısından yorumlayabilmeleri,*
6. *Tarihsel süreçte toplum içinde önde olan kişiler, toplumlar, devletler ve medeniyetleri araştırabilmeleri,*
7. *Tarihi bilgilerin oluşumuna yönelik olarak tarihçinin önemsemiş olduğu yöntemleri uygulayabilmeleri,*
8. *Tarihin öğrenme ve araştırma süreçlerinde ihtiyacı duyulan teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmeleri,*
9. *Türklerin uygarlığa yaptığı katkılara yönelik kanıtlar sunabilmeleri,*
10. *Türk tarihi ve kültürünün oluşturduğu temelleri ve süreçleri açıklayabilmeleri,*
11. *Türk Millî kimliğinin oluşuma süreçlerini çözümleyebilmeleri,*
12. *Türk kültürünün oluşturduğu medeniyetimizin, dayandığı milli ve manevi değerleri davranışlarına yansıtabilmeleri,*
13. *İnsanlığın yarattığı ortak mirasın korunması ve yaşatılmasına ilişkin hassasiyet gösterebilmeleri,*
14. *Tarih dersinin bireysel ve toplumsal yaşama katkılarını fark ederek derslerden bağımsız olarak tarihi öğrenmeye karşı istekli olmaları,*
15. *Tarihi anlatımları yazılı ya da sözlü olarak ifadelerinde Türkçeyi düzgün ve etkili biçimde kullanabilmeleri.*

Tutum, kişinin bir olaya ya da nesneye karşı geliştirdiği tepkisel eğilim biçimi olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2000: 1). Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğünde ise tutum sözcüğü, “davranış biçimi, izlenen yol” anlamlarında kullanılmaktadır (TDK, 2011: 2393). Özbay, Bağcı ve Uyar’a (2008) göre tutumlar, doğrudan davranışla ilişkili olgulardır. Bireylerin davranışları gözlemlenerek, sahip oldukları tutumlar hakkında çıkarımda

bulunulabilir. Davranışları zihinsel olarak hazırlayan tutumlar, doğrudan gözlemlenememekle birlikte dolaylı yollarla gözlemlenebilmektedir.

Çapa'ya (2012: 23) göre tutumların oluşumu; genetik özellikler, sosyal çevre, aile ortamı ve medya gibi birçok bileşenden etkilenebilmektedir. Bir çocuk, okul çağına kadar içinde bulunduğu çevresel faktörlerden etkilenirken, okula başladıktan sonra öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve okul ortamından da etkilenmeye başlar. Bu yeni çevre, çocuğun tutumlarında belirgin değişikliklere neden olabilmektedir. Öğrencilerin derslere karşı geliştirdikleri tutumlar, onların eğitim hayatları ve gelecekteki meslekleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin tarih dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, dersin önemsenmesi ve sevilmesiyle birlikte, akademik başarılarının artmasında önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

2.2.8. Tarih Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları

Safran'a (2006) göre tarih dersinin, öğrencilere geçmişte yaşanan olayları aktarmak gibi temel bir misyonu bulunmaktadır. Ancak bu misyon, tarih dersinin yapısı gereği bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. İdeolojik yaklaşımın merkezde yer alması, pedagojik hassasiyetin göz ardı edilmesi ve yöntemsel içeriklerin yeterince çeşitlendirilememesi bu zorluklar arasında sayılabilir. Ayrıca, ders içeriğinin oldukça yoğun ve ayrıntılı bilgi barındırması, birçok öğrencinin tarih dersinde zorlandığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kronolojiye ve tarihsel konulara olumsuz yargılarla yaklaşmaları ve tarihi soyut bir ders olarak görmeleri, tarih dersini sıkıcı ve sevilmeyen dersler arasına yerleştirmektedir (Demircioğlu, 2015; Kırıkçı ve Yılmaz, 2017). Safran'ın (2006) çalışmasına göre öğrenciler, ilköğretimden yükseköğretime geçtikçe tarih dersine karşı olumsuz tutumlarının arttığı gözlenmektedir. Bu olumsuz tutumun temelinde; tarih dersinde edinilen bilgilerin gelecekte işe yaramayacağı düşüncesi, dersin monoton ve sıkıcı olarak algılanması, farklı öğrenim kademelerinde aynı konularla tekraren karşılaşılması gibi nedenler yer almaktadır.

Bununla birlikte, tarih dersini seven, onu sıkıcı bulmayan ve derse karşı olumlu tutum geliştiren öğrencilerin de sayıca az olmadığı görülmektedir. Çolak vd. (2021)'ne göre öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğretim programının temel öğeleri olan öğrenme çıktıları, eğitim durumları, içerik ve ölçme-değerlendirme gibi alanlarda yapılacak düzenlemelere yön verecek veriler, bu tür çalışmalar aracılığıyla elde edilmektedir.

2.3. Konu ile ilgili Araştırmalar

Bu başlıkta tarih, tarih dersi, tutum, ölçek geliştirme ile ilgili alanlarda yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt içinde Yapılan Çalışmalar

Demir (2004), polis koleji öğrencilerinin tarih konularına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Ankara ilinin Keçiören ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Fatih Sultan Mehmet Lisesinin 1., 2. ve 3. sınıflarında öğrenim gören, tesadüfi olarak seçilmiş 386 lise öğrencisiyle yürütülmüştür. 60 maddelik madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş, ardından ölçek 170 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda maddeler, faktör analizi ve uzman görüşleri sonucunda 30 maddeye indirilmiştir. Ölçeğin ayırt edicilik verileri, SPSS programı aracılığıyla yapılan güvenirlik ve faktör analizi sonucunda uygun hale getirilmiştir. Araştırma bulgularına göre polis koleji 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumları olumlu bulunmuştur.

Güven (2007) çalışmasında, bireysel değişkenlerin öğrencilerin tarih öğretimine yönelik demokratik tutumlarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Erzurum ili Merkez ilçesinde yer alan 23 lisenin 3. sınıfında öğrenim gören, rastgele seçilmiş 1354 öğrenciyle yürütülmüştür. Bulgulara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha demokratik tutumlar sergiledikleri, ayrıca öğretmenlerin ders içindeki demokratik tutumlarının arttıkça öğrencilerin de bu durumdan olumlu yönde etkilendikleri tespit edilmiştir.

Şam Altunay (2007), Amasya Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 285 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, farklı alanlardaki (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Okul Öncesi) öğretmen adaylarının tarih dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. Ölçme aracı olarak Safran (2006) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi ölçek kullanılmış; veriler Varyans Analizi ve Scheffe Testi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara göre bölümler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Tutumlarının en yüksek çıkması beklenen sosyal bilgiler dersi öğretmen adayı öğrencilerin, meslek edinme kaygısının bu etkiyi azalttığı yorumu yapılmıştır.

Uçaner (2011), doktora tezi kapsamında Eğitim Fakültesi Müzik Anabilim Dalı 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Türk Müzik Tarihi dersine karşı olan tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin derse yönelik tutumları demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiş, ancak tutum ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılığı ifade etmediğini göstermiştir.

Karabağ (2014), tarih öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesinin Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 8'i kadın, 12'si erkek toplam 20 öğrenciyle yürütülmüştür. 14 hafta boyunca “Yaratıcı Drama Öğretimi” dersini alan öğrencilerin tutumları, Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği (YDTÖ) kullanılarak ön test ve son test yöntemiyle ölçülmüştür. Cinsiyetler arasında fark bulunmazken, test sonuçları arasında anlamlı düzeyde olumlu bir gelişim belirlenmiştir.

Özkan (2014), Sosyal Bilgiler dersindeki tarih konularının kazanımında tarihi hikayelerin etkisinin araştırıldığı çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle araştırma yapmıştır. Deney ve kontrol grubunun karşılaştırıldığı çalışmada, deney grubundaki öğrencilere, tarihi hikâyelerle zenginleştirilmiş dersler verilmiştir. Bulgular, deney grubunun akademik başarı ve derse yönelik tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir biçimde yüksek olduğunu saptamışlardır.

Yeşiltaş ve Yılmaz (2015), tarafından yapılan çalışmanın amacı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği geliştirmektir. Araştırma Sivas ilindeki altı ortaokulda, 8. sınıfta öğrenim gören 800 öğrenciyle yürütülmüştür. Ölçek geliştirme süreçleri;

alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzmanların görüşüne başvurulması, pilot uygulamanın yapılması, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tamamlanmasından sonra 45 maddelik taslak ölçek, 23 maddeye indirilmiştir. Geliştirilen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeğinin; sevgi, ilgi ve önem başlıklı olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

Elban (2015) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ili Kazan ilçesindeki beş ortaöğretim okulunda 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ile yapıcı ve tutucu vatanseverlik kavramlarına ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, toplam 240 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracının, Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) ve Yurtseverlik Tutum Ölçekleri olduğu araştırmada, öğrencilerin tarih dersine karşı tutumları ile yapıcı vatanseverlik tutumları arasında orta düzeyde, tutucu vatanseverlik tutumları arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Öğrencilerin yüksek düzeyde yapıcı vatanseverlik tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışma, öğrencilerin tarih dersine genel olarak tarih dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu ancak erkek öğrencilerin kızlara göre tarih dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir.

Akbaba ve Kılcan (2016), Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışmasında, Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Tarih öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinden toplam 241 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve ölçeğin geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi, madde ayırt edicilik gücü belirlenmiştir. Ölçek, güvenilirlik düzeyinin iç tutarlılığı ortaya koyulmuştur. Yapılan hesaplamalar sonucunda “derste kullanım ve tarihsel aktarım” olmak üzere ölçeğin iki alt faktörden oluştuğu ve geçerlilik-güvenilirlik düzeyi yüksek bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kamer ve Şimşek (2016), Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışmasını Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 216 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Ölçek geliştirme çalışmaları dikkate alınarak madde havuzu oluşturularak uzman görüşüne başvurulmuş ve bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamaların sonucunda 25 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri

yapıldıktan sonra Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin; fayda, önem, ilgi ve sevgi olmak üzere dört faktörden meydana geldiği sonucuna varılmıştır.

Sağlam ve Sayımlı (2017), gerçekleştirdikleri çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin sözlü tarihe yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Aksaray ilinde 1624 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Sözlü Tarih Tutum Ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmaları madde havuzu oluşturarak başlamıştır. 29 maddeden oluşan madde havuzu uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler sonucunda 25 maddeye indirilmiştir. 3'lü Likert tipi ölçek oluşturularak uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırma sonuçları, devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin tutumlarının özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, cinsiyet faktörüne göre sözlü tarihe olan tutum düzeylerinin kızlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca aştırmanın alt problemlerinden biri olan tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarının da pozitif yönde olduğu ortaya konulmuştur.

Kale (2018), 9. sınıf tarih derslerinde kurgu dışı ticari kitapların materyal olarak kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karma yöntemle yürütölen araştırmada deney grubuna kitap destekli öğretim uygulanmış, kontrol grubunda yalnızca ders kitabı kullanılmıştır. Sonuçlar, deney grubunun başarı puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu, ancak tutum puanlarının iki grup arasında benzer düzeyde olduğunu göstermiştir.

Bircan (2019), tarih öğretmeni adayları öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYTÖ) kullanılmıştır. 115 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada, genel olarak tarih öğretmeni aday öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının olumlu olduğu verisine ulaşılmıştır. Ancak kız öğrencilerin, mesleğe yönelik uyum ve sevgi puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin, öğretmenlik mesleğine karşı erkek öğrencilerden daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elbay ve Kaya (2020), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutumların belirlenmesine yönelik olarak ölçme aracı geliştirme çalışması yapmışlardır. Ölçek geliştirme aşamasında; ilgili alanyazın taramış, 85 maddelik havuz oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurularak; dil ve anlatım, tutum ölçme, öğrenci seviyesi, amaca uygunluk gibi kriterler üzerinden değerlendirilen maddeler 45 indirilmiştir. 28 öğrenciye pilot uygulama yapılmış ve 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Hazırlanan ölçek, Sakarya ilinde 889 ortaokul 8.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizi için Keşfedici Faktör Analizi (EFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) yapılmıştır. Güvenirlik için madde test puanı korelasyonları, iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak maddelerin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediğini sınamak için, bağımsızlık örneklem t- testi yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, ölçeğin 22 madde ve 4 alt boyuttan (erinç, değer, motivasyon ve fayda) oluştuğu tespit edilmiştir.

Çolak ve arkadaşları (2021), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (AİİTDTÖ) geliştirme çalışmasını üç farklı üniversiteden 274 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Alanyazın çalışması yapılarak 21 maddelik taslak oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapıldıktan sonra betimsel analizler yapılmıştır. Güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin 15 madde ve iki faktörden (duyuşsal ve davranışsal) oluştuğu belirlenmiştir.

Ergüven ve Pamuk (2022), tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlikleri ve tutumlarını incelemiştir. 19 ilde görev yapan 307 öğretmenle yapılan çalışmada, Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlikleri Ölçeği (ETSYÖ) ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği (ETYTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeklerin yanı sıra kişisel bilgi formu ile veriler toplanarak gerekli analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma konusundaki yeterliliklerinin yüksek olduğu ve bu durumun teknolojiye yönelik olumlu tutumlarını güçlendirdiği belirlenmiştir.

2.3.2. Yurt dışında Yapılan Çalışmalar

Issar (2020) tarafından Delhi'de yürütülen araştırma, ikisi devlet biri özel okul olmak üzere üç liseyi kapsamaktadır. Devlet okullarında tarih dersi 11. ve 12. sınıflarda seçmeli olarak

okutulmakta; özel okulda ise 10. sınıfa kadar sosyal bilimler dersi içinde yer almaktadır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerini analiz etmektir. Araştırmaya 236 lise öğrenci katılmıştır. Veriler, doğrudan gözlem ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem planı oluşturularak yedi odak kriter belirlenmiş, gözlem soruları bu çerçevede hazırlanmıştır. Ayrıca lise öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla 12 soruluk bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler, belirlenen odak noktaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Anket sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir kısmı tarih dersine çalışmak istemediklerini, boş vakitlerinde tarih okumayı tercih etmediklerini, tarihi zor ve sıkıcı bir ders olarak gördüklerini, dersten zevk almadıklarını ve tarih dersini yaşamları açısından yararlı ya da gerekli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tarih ile ilgili sınıf dışı etkinliklere katılmak istemediklerini de ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tarih dersinden hoşlanmama nedenleri arasında, tarih öğretim yöntemlerinin yetersizliği ve tarihin gelecekteki kariyerleri açısından yarar sağlamayacağı düşüncesi öne çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerde tarih merakının artırılması, soru sorma ve olayları yorumlama becerilerinin teşvik edilmesi, farklı toplum ve kültürlerin birer zenginlik olarak görülmesinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Zhussupbayeva ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bilgisayar destekli tarih öğretiminin öğrencilerdeki akademik başarı, tutumlarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına yönelik etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, lise 2. sınıf öğrencileriyle “Dünya Medeniyetleri Tarihi” ünitesi kapsamında yürütülmüştür. Deneysel desen kullanılan araştırmada, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Veri toplama araçları olarak araştırmacılarca geliştirilen “Tarih Dersi Başarı Testi” ve “Tarih Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubuna bilgisayar destekli öğretim, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Veriler, ön test–son test yöntemiyle; başarı, tutum ve hatırlama testleri aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, deney grubunun “Dünya Medeniyetleri Tarihi” başarı testinden kontrol grubuna göre aldığı puanların anlamlı düzeyde fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” 18 maddeden ve tek faktörden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Ölçek, Kazakistan’ın Pavlodar kentindeki çeşitli devlet liselerinde uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, açıklanan varyans oranı %65,71, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) 0,87 olarak bulunmuştur.

Kolmogorov–Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ön test tutum puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmazken son testte anlamlı fark tespit edilmiştir.

Johnsen ve Manoli (2011), ekolojik tutum teorisi çerçevesinde 2-MEV (Two Major Environmental Values) ölçeğini kullanarak ergenlerin çevreye yönelik tutumlarını ve çevre eğitimi programlarının etkililiğini incelemiştir. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin Pensilvanya, Louisiana ve Arizona eyaletlerinde, 9–12 yaş arası toplam 6843 öğrenciyle, dört yıl boyunca yürütülmüştür. Öğrenciler, Earthkeepers ve Sunship Earth adlı çevre eğitim programlarına katılmışlardır.

Earthkeepers programı, 10–11 yaş çocukları için tasarlanmış olup üç gün süren kamp temelli etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenciler tamamladıkları her görev için sembolik anahtarlar almışlardır. Sunship Earth programı ise beş günlük bir süreci kapsamakta; okul dışı etkinliklerle başlayıp sınıf içi uygulamalarla devam etmektedir. Her iki programda da çevreye duyarlılık, tutum değişimi ve davranış geliştirme amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan 2-MEV ölçeği, Amerikan İngilizcesine uyarlanmış ve geçerlik–güvenirlik analizleri yapılmıştır. 16 maddeden oluşan revize edilmiş ölçek, öğrencilerin çevre eğitimine katıldıktan sonra çevresel tutumlarında anlamlı değişim tespit edilmesini sağlamıştır.

Portero (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, hizmet öncesi yabancı dil öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime karşı tutumlarını ölçmek ve bu amaçla yeni bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, İspanya ve Portekiz'den 952 hizmet öncesi İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Geliştirilen ölçek, ETATIES (English Teacher Attitudes Toward Inclusive Education Scale) olarak adlandırılmıştır. Keşfedici ardışık karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada öncelikle madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İlk aşamada 322 öğretmenle 28 maddelik ön test uygulanmış; ardından yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçek 19 maddelik, beşli Likert tipi ve üç faktörlü (eğitim, çeşitlilik anlayışı, destek) bir yapı kazanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizlerinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Bartlett testi, Açıklayıcı (EFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA) kullanılmıştır. Model uyumu, χ^2 istatistiği, CFI, TLI, NFI, SRMR, RMSEA ve AIC değerleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Sonuçlara göre hem İspanyol hem de Portekizli öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmesine ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar, bu öğrencilerin normal akranlarıyla aynı düzeyde yabancı dil öğrenebileceklerinden emin olmadıklarını, ancak iş birliği ve destek temelli öğretim süreçlerinin öğrenmeyi olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri ve toplanan verilerin analiz yöntemleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmadaki amaç, ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören lise kademesindeki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin geçerliliği yüksek güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen bu aracın uygulamasını gerçekleştirmektir.

Bu kapsamda yürütülen çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, mevcut durumu herhangi bir müdahalede bulunmadan olduğu gibi betimleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde incelenen olgu, bulunduğu koşullar içinde değiştirilmeden ve doğal hâliyle ortaya konulmaktadır (Karasar, 2005: 77).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmada evreni, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Bartın ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri teşkil etmektedir.

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Bartın ili ve ilçelerinde bulunan farklı lise türlerinde öğrenim gören toplam 1149 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Çok Programlı Anadolu Lisesi olmak üzere farklı okul türlerinde okuyan 9,10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri katılmıştır.

Katılımcılar, araştırmacının olanakları dikkate alınarak kolay ulaşılabilir basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrenciler çalışmaya gönüllülük esası doğrultusunda katılmışlardır.

Literatür incelendiğinde, ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğüne ilişkin kesin bir görüş birliği bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Tavşancıl (2002: 51)'a göre örneklem büyüklüğünün, ölçekteki madde sayısının en az beş katı olması ve 100 kişinin altına düşmemesi önerilmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okul türlerine ilişkin dağılımlar Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1: Örneklem grubuna ait demografik bilgiler (tüm)

Demografik Özellikler	Katılımcı sayısı (n)	Yüzde (%)
Sınıf		
9	290	25,2
10	265	23,1
11	320	27,9
12	274	23,8
Cinsiyet		
Erkek	651	56,7
Kız	498	43,3
Okul türü		
Bartın Lisesi	349	30,4
Bartın Fen Lisesi	130	11,3
Bartın İmam-Hatip Lisesi	195	16,9
Ulus Meslek Lisesi	203	17,7
Bartın Güzel Sanatlar Lisesi	102	8,9
Amasra Çok Programlı Lise	170	14,8
Toplam	1149	100,0

Araştırmaya, Bartın ili ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan toplam 1149 lise öğrencisi katılmıştır. Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %27,9'unun (n=320) 11. sınıfta, %25,2'sinin (n=290) 9. sınıfta, %23,8'inin (n=274) 12. sınıfta ve %23,1'inin (n=265) 10. sınıfta öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin %56,7'si (n=651) erkek, %43,3'ü (n=498) kızdır. Okul türleri açısından en yüksek oran %30,4 ile (n=349) Anadolu Lisesi öğrencilerine aittir. Bunu sırasıyla %17,7 (n=203) Meslek Lisesi, %16,9 (n=195) İmam-Hatip Lisesi, %14,8 (n=170) Çok Programlı Lise, %11,3 (n=130) Fen Lisesi ve %8,9 (n=102) Güzel Sanatlar Lisesi izlemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmaya başlamadan önce Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 07.05.2025 tarih ve 2025/9 sayılı kararla onay alınmıştır (EK 1) (Protokol No: 2025-SBB-0500). Ayrıca, araştırmanın yürütüleceği Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de yazılı izin alınmıştır (EK 2). Ölçek, uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği etik ilkelere uygun olarak titizlikle korunmuştur.

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Tarih Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, öğrencilerin tarih dersine yönelik duyuşsal eğilimlerini ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan, beşli Likert tipi bir ölçme aracıdır. “Tarih Dersi Tutum Ölçeği” geliştirilirken şu aşamalar izlenmiştir (Karasar, 1999: 139-143; Balcı, 1995: 142-143):

1. Alanyazın taraması
2. Madde havuzunun oluşturulması
3. Yüz ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurma
4. Anlaşılrlık için ön uygulama
5. Taslak ölçek formunun oluşturulması (İlk hali)
4. Yapı geçerliliğini test etmek için pilot uygulamanın yapılması
 - 4.1. Açımlayıcı Faktör Analizinin Gerçekleştirilmesi
 - 4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizinin Gerçekleştirilmesi
5. Güvenirlik Hesaplama Aşaması
6. Ölçeğin nihai halinin oluşturulması (Son hali)

3.3.1. Alanyazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin geliştirilme sürecinde ilk olarak, tarih eğitimi ve ilişkili alanlarda hazırlanmış mevcut ölçekler incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirildiği saptanmıştır. Bu kapsamda, Safran

(2006), Arslan ve Avcı Akçalı (2012), Özdemir (2014) ve Akın (2020) tarafından yürütülen araştırmalar dikkate alınmıştır.

Bunun yanı sıra, bazı araştırmacıların tarih dersiyle ilişkili olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kapsamında geliştirilen ölçeklerin yapıları da incelenmiştir (Yeşiltaş ve Yılmaz, 2015; Elbay ve Kaya, 2020; Çolak, Başkaya, Aydın, Keleş ve Baran, 2021). Madde yazım sürecinde, tutum değişkeninin teorik yapısı (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar) ile tarih dersi öğretim programının kazanımları dikkate alınmıştır. Bunun yanında, ölçek geliştirme sürecini desteklemek amacıyla, rastgele seçilen 20 öğrenciden tarih dersine ilişkin duygu, düşünce, ilgi ve görüşlerini yansıtan kısa bir kompozisyon yazmaları istenmiştir (Ek 3).

Elde edilen kompozisyonlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İlgili literatür taraması ve öğrenci kompozisyonlarından elde edilen bulgular doğrultusunda, 48'i olumlu ve 12'si olumsuz olmak üzere toplam 60 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, dil ve anlatım boyutunun güçlendirilmesi için iki Edebiyat öğretmeni tarafından incelenmiş ve gerekli dilsel düzeltmeler yapılmıştır. Bu sayede ifadeler daha sade ve anlaşılır hâle getirilmiştir.

3.3.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Alanında uzman kişilerin, ölçek maddeleri hakkındaki görüşleri alınmak üzere dört maddeden oluşan bir uzman görüş formu hazırlanmıştır (EK 4). Maddeleri, formdaki ; “Uygun”, “Uygun Değil”, “Değiştirilmeli” ve “Öneriler” şeklinde oluşan dörtlü derecelendirme ile değerlendirilmeleri istenmiştir. Geri bildirimde bulunan uzmanların görüşleri doğrultusunda, değiştirilmesi gereken maddeler değiştirilmiş, ölçekte kullanılması uygun olmayan 14 madde ise ölçekten çıkartılmıştır. 60 maddelik soru havuzu 46 maddeye indirilmiştir. Uzman geri bildirimlerine göre Lawshe Tekniği kullanılarak Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç uzmanlar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 3.2’de uzmanların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Uzman grubunun demografik özellikleri

Unvan	Uzmanlık Alanı
Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim
Doç. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Arş. Görevlisi	Ölçme ve Değerlendirme
Öğr. Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Öğr. Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Öğretmen (Lisans Mezunu)	Türk Dili ve Edebiyatı
Öğretmen (Lisans Mezunu)	Türk Dili ve Edebiyatı
Öğretmen (Lisans Mezunu)	Tarih
Öğretmen (Lisans Mezunu)	Tarih
Öğretmen (Yüksek Lisans Mezunu)	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Öğretmen (Yüksek Lisans Mezunu)	Eğitim Programları ve Öğretim
Öğretmen (Yüksek Lisans Mezunu)	Eğitim Programları ve Öğretim

3.3.3. Ön Deneme Aşaması

Ön deneme aşamasında, geliştirilen ölçek, araştırmacının görev yaptığı Amasra Çok Programlı Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 9. ve 12. sınıf düzeyindeki 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu aşamada amaç, ölçeğin anlaşılabilirlik ve dil açısından değerlendirilmesini sağlamaktır.

Uygulama sonrasında öğrenciler tarafından anlaşılmakta güçlük çekilen maddeler belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gözlemler sonucunda, öğrencilerin 46 maddelik tutum ölçeğini 15–20 dakika içerisinde tamamlayabildikleri tespit edilmiştir. Bu durum, zaman faktörünün iç güvenirlik üzerinde olası etkisini en aza indirmeyi amaçlamıştır. Yapılan bu düzenlemelerle, Tarih Dersi Tutum Ölçeği formu geçerlik ve güvenirlik analizlerine tabi tutulmaya hazır hâle getirilmiştir. Ölçek maddeleri, ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir ve araştırmanın amacına uygunluğu sağlayacak biçimde özenle seçilmiştir.

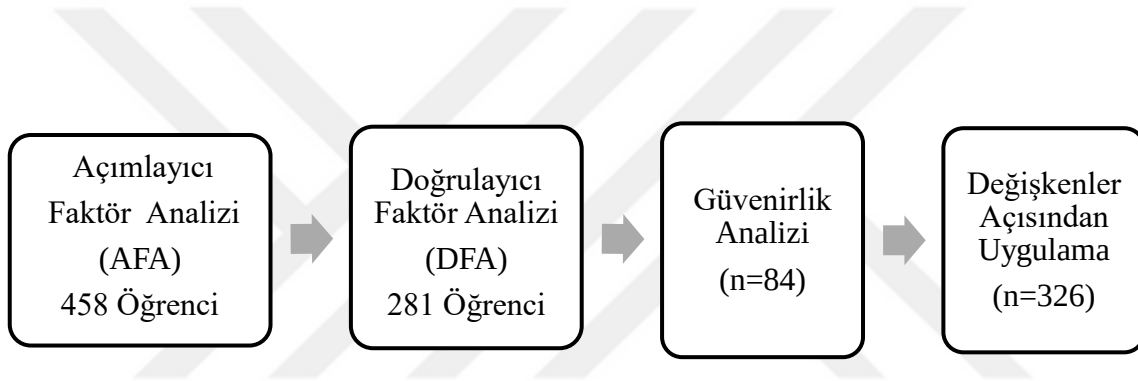
3.3.4. Tarih Dersi Tutum Ölçeği

Madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşü alınarak oluşturulan ve son olarak da ön deneme aşamasından geçirilen Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ), 40'ı olumlu, 6'sı

olumsuz toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler rastgele sıralanmıştır. TDTÖ iki bölüm şeklinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde öğrencilerin demografik bilgileri, ikinci bölümde ise 46 maddelik beşli likert tipi maddeler bulunmaktadır. Beşli likert tipi ölçekte maddelerin puanlaması;” Kesinlikle Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle Katılıyorum” (5) şeklindedir. Ölçekteki olumsuz maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır.

3.3.5. Verilerin Toplanması

Tarih Dersi Tutum Ölçeği, 1149 lise öğrencisine uygulanmıştır. Aşağıda Şekil 3.1’de semada ölçeğin uygulama evreleri ve katılımcı sayıları verilmiştir.



Şekil 3.1: Tarih dersi tutum ölçeğinin uygulama şeması

Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından ölçeğin uygulanacağı okullardaki öğretmenler ve okul yöneticileri ile iletişime geçilerek gerekli izin belgeleri ve çalışmanın içeriğine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Ölçeğin uygulanması, öğretmen ve öğrencilerin gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonunda, geliştirilmiş olan ölçeğin uygulanabilir ve geçerlilik kriterlerini sağlayan bir ölçüm aracı olduğu kanıtlanmıştır. Son aşamada, nihai hâli verilen ölçek Bartın ili ve ilçelerinde belirlenen çeşitli lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere genel uygulama kapsamında uygulanmıştır.

Geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir: “Önem ve Hoşnutluk”, “Tarihe İlgi ve Yatkinlik” ve “Yadsıma”. Toplam 36 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla; 18, 12 ve 6 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçekteki maddelerin 30’u olumlu, 6’sı ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler, “Kesinlikle Katılıyorum: 1” ile başlayıp “Kesinlikle Katılmıyorum: 5” şeklinde ters kodlanarak puanlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilme süreci ve yapılan analizlerin ayrıntılı bulguları, araştırmanın “Bulgular” bölümünde alt sorular başlığı altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

3.3.6. Veri Analizi

Araştırma sırasında toplanan veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Science) 26.0 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 24.0 programları kullanılmış ve analiz süreci tamamlanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak verilerin uç değerleri ve normallik varsayımları (çarpıklık, basıklık, histogram grafiği gibi) kontrol edilmiş, yapı geçerliliğine yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Nitekim oluşturulan ölçeğin, ölçülmek istenen davranışı doğru bir biçimde ölçmesi, yani hazırlanan maddelerin davranışı doğru ölçme oranı “yapı geçerliliği” ile alakalıdır (Büyüköztürk, 2012: 168). AFA ölçeğin faktör yapısını ve faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya koymada sıklıkla kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Verilerin AFA’ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi’ne (BKT) göre incelenmiştir. KMO değerinin .70’ten büyük olması ve BKT’nin de p değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması kontrol edilmiştir. AFA gerçekleştirilirken promax döndürme tekniği kullanılmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin kabul değeri 0,40 ve üzeri olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Her bir alt faktörde en az üç madde olmasına da dikkat edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi ise önceden belirlenmiş ve sınırları çizilmiş olgunun örnek olarak sağlamasının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlendiği analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). DFA için aşağıdaki Tablo 3.3’te verilen uyum iyiliği indeksleri ve sınır değerleri dikkate alınmıştır (Karagöz, 2021; Gürbüz, 2021; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller 2003).

Tablo 3.3: Uyum iyiliği indeksleri

Uyum iyiliği indeksleri	Kabul edilebilir	Mükemmel uyum
Ki-kare / serbestlik derecesi (χ^2/sd)	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$
Fazlalık Uyum İndeksi (IFI)	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$
Tucker-Lewis İnkdeski (TLI)	$,95 \leq TLI \leq 1,00$	$,90 \leq TLI \leq ,95$
Tahmin Hataların Ortalama Karakökü (RMSEA)	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$
Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalaması Karekök (SRMR)	$,00 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$

Faktör analizi sonunda son şekli verilen ölçeğin güvenirlik hesaplaması Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) ve McDonald's Omega (ω) değerleri hesaplanmıştır. İç tutarlılık değerlerinin .70'ten büyük olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018; Tavşancıl, 2014). Test-tekrar test yöntemiyle farklı zamanlarda belirli sayıdaki öğrenciye ölçek tekrarlı şekilde uygulanarak bulunan Pearson Korelasyon Katsayısı (r) ile güvenirlik kontrolü yapılmıştır. Ayrıca maddelerin madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş, maddelerin ayırt ediciliklerine yönelik %27'lik alt ve üst grup karşılaştırmaları bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Alt faktörler arasında bulunan ilişki düzeylerinin belirlenmesi için de Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı; 0,00-0,30 arası düşük, 0,30-0,70 arası orta ve 0,70-1,00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmada ayrıca, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının belirli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Bu aşamada, mevcut araştırmanın çalışma grubundan bağımsız bir örneklemde elde edilen verilerin uç değerleri ve normallik varsayımları (çarpıklık, basıklık, histogram grafiği vb.) incelenmiş; sonuçlara göre parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, bağımsız örneklem için t-testi ve Varyans Analizi (tek yönlü ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı

farklılıkların bulunduğu durumlarda etki büyüklüğü değeri de rapor edilerek yorumlanmıştır.

Gruplar arası farklılıkların karşılaştırılmasında ise Post Hoc testleri (Tukey–Games Howell) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar saptanması durumunda, varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde Tukey HSD post hoc testi, varyansların homojen bulunmadığı durumlarda ise Games–Howell post hoc testi kullanılmıştır. Böylece, farklı örneklem büyüklükleri ve grup varyansları arasındaki olası eşitsizlikler dikkate alınarak daha doğru karşılaştırmalar yapılması sağlanmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verileri, belirlenen sorunlar ve alt sorunlarla ilgili yapılan analizler ve istatistiksel işlemlerin sonucu ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ait yorumlar sunulmuştur.

4.1. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Geçerliliğine Yönelik Bulgular (Birinci Aşama)

Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin geçerliliğine yönelik olarak Açımlayıcı Faktör Analizi ile Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne yönelik bulgular aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.1.1. Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) İçin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

51 maddeden oluşmakta olan ölçek formunun ilk hali, alanında uzman 16 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek formuna son hali verilmiştir. TDTÖ geri bildirimler doğrultusunda 5 madde çıkartılmış ve uygulama 46 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada TDTÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla toplamda 458 lise öğrencisinden toplanan veriler, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılarak analizleri gerçekleştirilmiştir. AFA'da faktör yüklerinin hesaplanmasında temel bileşen Principal Axis Analysis yöntemi ve Promax Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normallik kontrolleri yapılmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Tablo 4.1'de gösterilmiştir. Çarpıklık için alınan referans değer $\pm 1,96$ arasındadır (Kalaycı, 2005). Bu kapsamda; TDTÖ geneli (-0,650), “Önem ve Hoşnutluk” (-0,047), “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” (0,032) ve “Yadsıma” (-0,011) verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.1: Ölçek ve faktörlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek ve Alt Faktörler	Skewness		Kurtosis	
	(Çarpıklık)±S.H.		(Basıklık)±S.H.	
Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)	-0,650	0,135	0,569	0,269
Önem ve Hoşnutluk	-0,047	0,135	-0,467	0,269
Tarihe İlgi ve Yatkınlık	0,032	0,135	-0,745	0,269
Yadsıma	-0,011	0,135	-0,255	0,269

S.H.: Standart hata

Öte yandan, AFA öncesinde çalışma sonucu erişilen verilerin uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi (BKT) ile incelenmiş ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: TDTÖ’ne ait KMO ve BKT sonuçları

KMO		0,920
BKT	Ki-kare	6471,85
	SD	465
	<i>p</i>	0,000

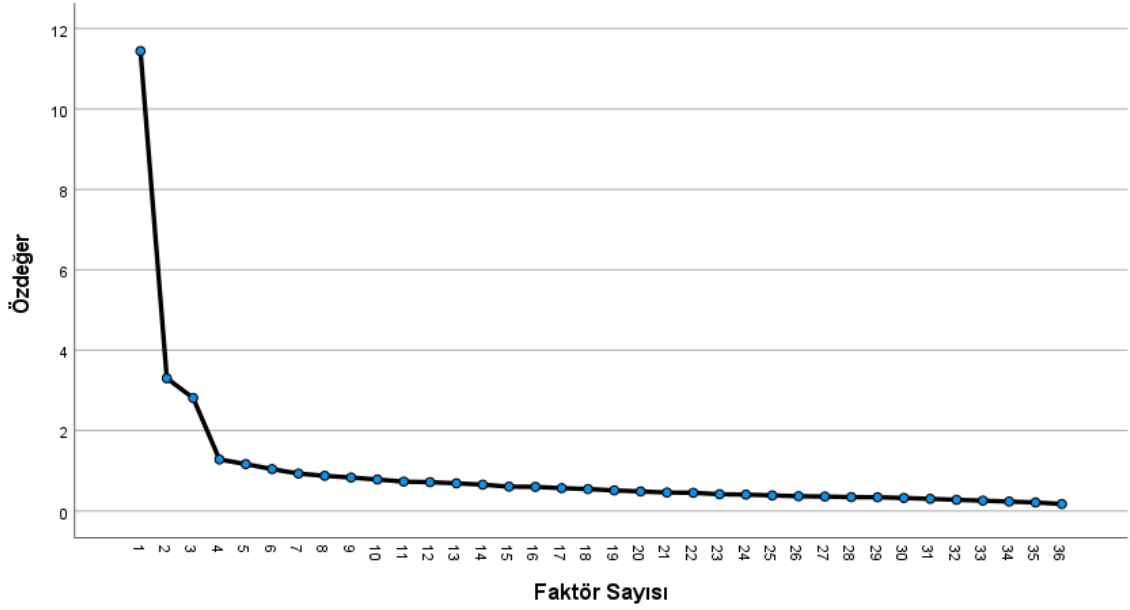
Bir veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemede en sık başvuru alan istatistiksel ölçütler KMO ve BKT’dir. Bu iki analiz, birlikte değerlendirildiğinde veri setinin faktör analizi için ne derece uygun olduğunu kapsamlı biçimde ortaya koyar.

Bu araştırmada yapılan AFA öncesinde gerçekleştirilen KMO testi sonucunda KMO değeri 0,920 olarak hesaplanmıştır. KMO katsayısı, değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin faktör analizi yapmaya elverişli olup olmadığını gösterir. Değerin 0 ile 1 arasında değiştiği ve 1’e yaklaştıkça veri setinin faktör analizine daha uygun hale geldiği bilinmektedir. Genel kabul gören ölçütlere göre, 0,90 ve üzerindeki değerler mükemmel, 0,80–0,90 arası çok iyi, 0,70–0,80 arası yeterli, 0,60–0,70 arası zayıf, 0,50–0,60 arası düşük ve 0,50’nin altındaki değerler uygun değildir (Karagöz, 2021; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bağlamda elde edilen 0,920 değeri, veri setinin faktör analizi için son derece uygun olduğunu ve değişkenler arasında güçlü ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir.

Buna ek olarak, faktör analizine geçmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon yapısının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Bartlett’s testi uygulanmıştır (Karagöz, 2021). Test sonucunda Ki-kare (χ^2) değeri 6471,85, serbestlik derecesi (df) 465 ve $p=0,000$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, $p<0,001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir. Dolayısıyla değişkenler arasında anlamlı bir kovaryans yapısı mevcuttur ve bu durum veri setinin faktör analizine uygun olduğunu teyit etmektedir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, verilerin AFA’ya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz, temel bileşenler analizi (Principal Components Analysis) yöntemiyle gerçekleştirilmiş; sonuçta özdeğeri (eigenvalue) 1’in üzerinde sekiz faktör belirlenmiştir. Bu sekiz faktör, toplam varyansın %59,57’sini açıklamaktadır. Faktör yapısını belirlemede

diğer bir yol olarak Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot) incelenmiştir. Şekil 4.1’de yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 4.1: Yamaç birikinti grafiği (scree plot)

Şekil 4.1 incelendiğinde, üçüncü boyuttan sonra grafiğin düz bir şekil aldığı görülmüş ve bu doğrultuda TDTÖ yapısının üç faktörlü olması gerektiğine karar verilmiştir. AFA sonucunda faktör yükü .30’dan küçük olan (M4, M10) ve birden fazla boyut altında faktör yükü birbirine yakın olan (M9, M15, M17, M27, M38, M40, M42, M43) maddeler (faktör yükü <.10) sırasıyla analiz dışında bırakılmış, ardından AFA tekrarlanmıştır. Promax döndürme tekniği kullanılarak 36 maddelik ölçek faktör sayısını sabitlemeden ve öz değeri 1’in üzerinde olacak şekilde faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda; ölçekten binişik maddelerin çıkarılmasıyla birlikte 3 faktörlü bir yapı oluştuğu görülmüştür. AFA sonucunda alt boyutların faktör yükleri ve madde-toplam korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3: TDTÖ’ye ait madde faktör yükleri ve madde – toplam korelasyonu analizi sonuçları

Sıra No	Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyon
1. Önem ve Hoşnutluk			
1	1-Tarih dersi en az diğer dersler kadar önemlidir.	0,683	0,654
2	2-Tarih dersi milli kültürümüzü tanımaya yardımcı olur.	0,754	0,641

Sıra No	Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyon
3	3-Tarih dersinin milli değerlerimizi kazanmamda önemli bir yeri vardır.	0,774	0,632
4	6-Gittiğim bir yerin tarihini öğrenmek hoşuma gider.	0,672	0,587
5	11-İnsanların geçmişte ne yaşadıklarını/ne yaptıklarını merak ederim.	0,623	0,614
6	13-Tarihi mekânları (kalıntı, müze, cami vs.) gezmek hoşuma gider.	0,672	0,627
7	14-Tarihi mekânlara zarar verilmesi beni üzer.	0,654	0,588
8	16-Tarihsel olaylara ilişkin hikâyeleri dinlemek hoşuma gider.	0,614	0,322
9	19-Tarihte yaşanmış olaylardan çıkaracağım dersler vardır.	0,604	0,512
10	22-Tarih dersi genel kültürümü artırır.	0,701	0,666
11	26-Tarih dersi ülkenin gelişmişliği için önemlidir.	0,772	0,689
12	28-Tarihi kişilerin hayatlarını merak ederim.	0,664	0,608
13	29-Tarih dersi sayesinde milli kültür ve değerlerimizi koruma ve özümseme bilinci kazanırım.	0,751	0,690
14	30-Tarih dersi sayesinde geçmişteki olayları analiz etme ve değerlendirme fırsatı bulurum.	0,741	0,698
15	31-Tarih dersi geleceğe bakış açımı geliştirmemi sağlar.	0,693	0,654
16	32-İçinde yaşadığım toplumu tarih dersi sayesinde tanıma fırsatı bulurum.	0,634	0,696
17	33-Farklı milletlerin tarihini merak ederim.	0,542	0,401
18	39-Tarih dersi zaman, mekân ve olaylar arasında bağlantı kurmamı sağlar.	0,650	0,613
2. Tarihe İlgili ve Yatkınlık			
19	5-Tarih dersinde verilen ödev ve görevleri isteyerek yaparım.	0,654	0,592
20	7-Tarih ile ilgili basılı ya da elektronik eserleri (kitap, dergi vb.) okumaktan zevk alırım.	0,703	0,576
21	8-Gelecekte tarihle ilgili bir mesleğimin olmasını isterim.	0,652	0,459
22	12-Tarih dersini heyecanla beklerim.	0,773	0,708
23	20-Tarih alanındaki derslerin saatleri arttırılmalıdır.	0,794	0,657
24	21-Gelecekte tarih alanıyla ilgili bir proje geliştirmek isterim.	0,694	0,546
25	23-Seçmeli derslerimin tarih alanında olmasını isterim.	0,721	0,525
26	25-Tarih sorularını çözmek benim için zevklidir.	0,650	0,479
27	35-Tarih dersine hazırlıklı gelirim.	0,553	0,403
28	36-Tarih dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarımla tartışmaktan hoşlanırım.	0,664	0,601
29	37-Tarih dersinde öğrendiklerimi diğer derslerimde kullanırım.	0,661	0,540
30	46-Tarih dersi benim için kolaydır.	0,562	0,451
3. Yadsıma			
31	18-Tarih dersi bana sıkıcı gelir. *	0,683	0,575
32	24-Mecbur olmasam tarih dersine girmek istemem. *	0,772	0,654
33	34-Sadece sınıfı geçmek için tarih dersine çalışırım. *	0,694	0,550
34	41-Tarih dersi benim için zaman kaybıdır. *	0,723	0,600
35	44-Tarih dersinin içeriği ilgimi çekmez. *	0,693	0,535
36	45-Günlük hayatımda tarih dersinde öğrendiklerimi kullanmam. *	0,581	0,399

Not: * işaretli maddeler, olumsuz ve ters maddelerdir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, birinci boyutun 18 madde, ikinci boyutun 12 madde ve üçüncü boyutun 6 maddeden oluştuğu görülmektedir. Böylece TDTÖ’de toplamda 36 madde yer almaktadır. Ölçeğe ilişkin özdeğer (eigenvalue) ve varyans oranları, faktör analizi sonucunda elde edilen yapısal ilişkileri temsil etmektedir. Faktör analizi, değişkenler

arasındaki ilişki düzenini anlamlandırmak ve bu ilişkileri daha az sayıda temel bileşenle açıklamak amacıyla kullanılan bir istatistiksel yöntemidir.

Analiz sonuçlarına göre, birinci faktör “Önem ve Hoşnutluk”, ikinci faktör “Tarihe İlgili ve Yatkınlık” ve üçüncü faktör “Yadsıma” olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörün özdeğeri 7,60 olup, toplam varyansın %21,11’ini açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 5,86, açıkladığı toplam varyans oranı ise %16,27’dir. Üçüncü faktörün özdeğeri 3,42 olarak hesaplanmış ve bu faktör toplam varyansın %9,49’unu açıklamaktadır.

AFA sonuçlarına göre, birinci faktöre (Önem ve Hoşnutluk) ait madde faktör yükleri 0,542–0,774, ikinci faktöre (Tarihe İlgili ve Yatkınlık) ait yükler 0,553–0,794, üçüncü faktöre (Yadsıma) ait yükler ise 0,581–0,772 aralığında değişmektedir. Faktör analizinde bir maddenin geçerli sayılabilmesi için faktör yük değerinin 0,30 ve üzerinde olması beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışmada yer alan tüm maddelerin faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Ayrıca madde-toplam korelasyonları incelendiğinde; birinci faktör için 0,322–0,698, ikinci faktör için 0,403–0,708 ve üçüncü faktör için 0,399–0,654 arasında değerler elde edilmiştir. Literatürde madde-toplam korelasyon katsayısının 0,20’nin üzerinde olmasının kabul edilebilir, 0,30 ve üzerinin ise ideal düzeyde olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2021). Bu sonuçlar doğrultusunda, ölçekteki tüm maddelerin yeterli düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir.

4.1.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeğine (TDTÖ) İlişkin DFA Bulguları

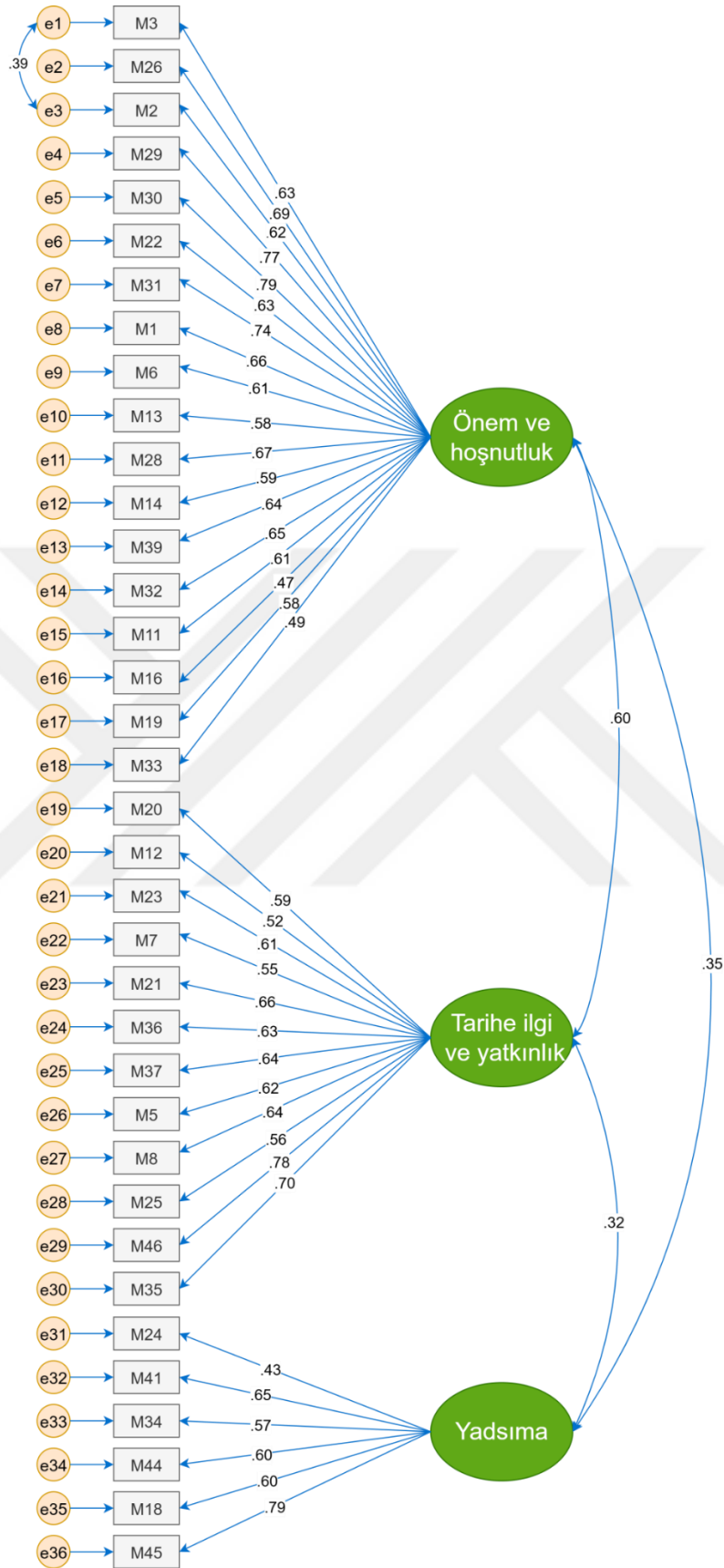
AFA sonucunda ulaşılan faktör yapısının bağımsız bir örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile kontrol edilmiştir. AFA’dan bağımsız olarak 281 lise öğrencisinden elde edilen veriler DFA için kullanılmış, TDTÖ’nün üç faktörlü 36 maddelik yapı test edilmiştir. DFA’ya yönelik uyum indeksi (Brown, 2015; Kline, 2023; Schermelleh-Engel vd., 2003) ve faktör yükü değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Tablo 4.4’te TDTÖ’ye yönelik hesaplanan uyum indeksleri ve kabul edilebilir değerler ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 4.4: TDTÖ için uyum iyiliği değerleri

Uyum indeksi	Mükemmel değer aralıkları	Kabul edilebilir uyum aralıkları	TDTÖ değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,18
GFI	$,90 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	0,90
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	0,88
CFI	$,95 \leq CFI \leq 1,00$	$,90 \leq CFI \leq ,95$	0,92
NFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	0,89
IFI	$,95 \leq IFI \leq 1,00$	$,90 \leq IFI \leq ,95$	0,92
TLI	$,95 \leq TLI \leq 1,00$	$,90 \leq TLI \leq ,95$	0,90
RMSEA	$,00 \leq RMSEA \leq ,05$	$,05 \leq RMSEA \leq ,08$	0,05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$,05 \leq SRMR \leq ,10$	0,05
PNFI	$,95 \leq PNFI \leq 1,00$	$,70 \leq PNFI \leq ,95$	0,75
PGFI	$,95 \leq PGFI \leq 1,00$	$,70 \leq PGFI \leq ,95$	0,72

DFA sürecinde, modelin uyum indekslerinin daha iyi düzeyde elde edilmesi amacıyla M2 ile M3 maddeleri arasında kovaryans tanımlanmıştır. Bu modifikasyon önerisinin uygulanmasının ardından model yeniden test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: Ki-kare (χ^2) = 1277,318, serbestlik derecesi (df) = 586, $p = 0,000$, $\chi^2/df = 2,18$, RMSEA = 0,05, GFI = 0,90, AGFI = 0,88, CFI = 0,92, IFI = 0,92, TLI = 0,90 ve SRMR = 0,05.

Tablo 4.4'te yer alan bu bulgular incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin literatürde önerilen kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Karagöz, 2021; Gürbüz, 2021). Buna göre, gerçekleştirilen DFA sonucunda modelin veriyle iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, TDTÖ'nün üç faktörlü yapısının doğrulandığını ve modelin ölçme yapısının geçerli olduğunu göstermektedir. DFA kapsamında elde edilen standardize edilmiş beta (madde faktör yük) değerleri ise Şekil 4.2'de sunulmuştur.



Şekil 4.2: Ölçeğin DFA sonuçları

Tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuçlar, ölçeğin her bir maddesinin kendi faktörüyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve modelin genel olarak iyi bir yapısal geçerlilik sergilediğini göstermektedir.

4.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeğinin (TDTÖ) Güvenirlik Bulguları

Araştırmada TDTÖ'nün alt boyutları ve ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları birinci faktör için 0,89, ikinci faktör için 0,86 ve üçüncü faktör için 0,79 ve ölçeğin tamamı için 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bunu destekler nitelikte McDonald's Omega (ω) değerleri de sırasıyla 0,88, 0,86, 0,78, 0,89'dur. Bu bulgular ölçek maddelerinin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca 84 öğrenci üzerinde ölçek yaklaşık üç hafta süreyle tekrar uygulanmış ve sonuçlar birinci ve ikinci uygulaması arasındaki ilişki yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur ($r=0,91$, $p<0,001$). Test-tekrar yöntemi kullanılarak hesaplanan bu değerler, yaklaşık üç hafta sürede ölçüm sonuçlarının %91 düzeyinde kararlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1. Tarih Dersi Tutum Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

Araştırmada TDTÖ'ye ait alt %27 ve üst %27 grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: TDTÖ'ye ait madde analizi sonuçları

Madde No	T (Alt %27- Üst %27) ²
M1	-12,200***
M2	-7,050***
M3	-7,451***
M5	-11,295***
M6	-10,702***
M7	-11,357***
M8	-7,044***
M11	-10,884***
M12	-13,102***
M13	-9,710***
M14	-7,690***
M16	-3,875***
M18	3,867***

M19	-7,097***
M20	-13,308***
M21	-8,420***
M22	-7,774***
M23	-8,368***
M24	2,891**
M25	-7,340***
M26	-8,636***
M28	-11,680***
M29	-11,510***
M30	-10,824***
M31	-11,406***
M32	-12,459***
M33	-6,325***
M34	-2,678**
M35	-6,658***
M36	-13,078***
M37	-9,457***
M39	-11,563***
M41	-2,466**
M44	3,795***
M45	-2,658**
M46	-7,909***

¹ n=458, ² n₁= n₂= 124, **p<.01, ***p<0,001

Tablo 4.5 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddelere ait t puanı değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,01). Bu bulgu, ölçek maddelerinin yüksek düzeyde geçerli olduğunu, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını ayırt etme gücüne sahip bulunduğunu ve benzer tutumları ölçmeye yönelik tutarlı maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

4.2.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeği Birleşim ve Ayrışım Bulguları

Birleşim geçerliliği, aynı kavramsal yapıyı ölçmeyi amaçlayan ölçek veya değişkenler arasındaki ilişkinin en az orta düzeyde olması durumunu ifade eder ($r>0,50$). Buna karşılık, ayrışım geçerliliği, birbirine yakın ancak farklı yapıları temsil eden değişkenler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olmasını ($r<0,50$) gerektirir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçüm modelinin doğrulanmış olması, ölçeğin faktörleri ile bu faktörlere bağlı maddelerin belirli düzeyde birleşim ve ayrışım geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir (Gürbüz, 2021).

Cronbach's Alfa Katsayısı, bir faktörde yer alan maddeler arasındaki korelasyona dayalı olarak hesaplanan bir iç tutarlılık göstergesidir ve maddelerin hata varyanslarının eşit olduğu varsayımına dayanır. Ancak DFA'ya dayalı modellerde, bileşik güvenilirlik (Composite Reliability–CR) katsayısı, Cronbach Alfa katsayısına göre daha uygun bir güvenilirlik ölçütü olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak, bir DFA modelinde faktörlerin hem birleşim hem de ayrışım geçerliliğine sahip olduğunun söylenebilmesi için, Tablo 4.6'da belirtilen istatistiksel koşulların karşılanması gerekmektedir (Gürbüz, 2019).

Tablo 4.6: DFA modelindeki faktörlerin birleşim ve ayrışım geçerliliğine ilişkin koşullar

Birleşim geçerliliği	Ayrışım geçerliliği
AVE>0,05	AVE>MSV
CR>0,07	AVE>ASV
CR>AVE	AVE' nin kare kökü>Faktörler arası korelasyon
<i>AVE: Average variance extracred, ortalama açıklanan varyans</i> <i>CR: Composite/construct reliability, Birleşik yapı güvenilirliği</i> <i>MSV: Maximum squared variance, maksimum paylaşılan varyansın karesi</i> <i>ASV: Average shared square variance, paylaşılan varyansın karesinin ortalaması</i>	

Tablo 4.6'da faktörlerin birleşim ve ayrışım geçerliliğini değerlendirmek için hesaplanan AVE, CR, MSV ve ASV değerleri sunulmuştur. AVE ve CR değerlerinin hesaplanması için ölçekte yer alan maddelerin standartlaştırılmış yol katsayıları kullanılmaktadır. AVE, faktörün maddeleri tarafından açıklanan toplam varyans oranını ifade eder ve 0,50'nin üzerindeki değerler, yeterli birleşim geçerliliğini göstermektedir.

CR ise faktörün maddelerle olan güvenilirlik düzeyini yansıtır ve 0,70'in üzerindeki değerler yüksek güvenilirliği ifade eder. MSV, bir faktörün diğer faktörlerle olan en yüksek korelasyonunun karesi alınarak hesaplanır ve ayrışım geçerliliğinin sağlanması için MSV'nin AVE den düşük olması gerekmektedir. ASV ise her bir faktörün diğer faktörlerle olan korelasyonlarının karelerinin ortalamasını ifade eder ve ayrışım geçerliliği açısından ASV'nin de AVE den düşük olması beklenir.

Tablo 4.7: Faktörlerin birleşim ve ayrışım geçerliliği için hesaplanan AVE, CR, MSV ve ASV değerleri

Faktörler	AVE	CR	MSV	ASV
Önem ve Hoşnutluk	0,53	0,95	0,36	0,22
Tarihe İlgi ve Yatkinlık	0,55	0,85	0,36	0,22

Yadsıma	0,57	0,88	0,08	0,08
---------	------	------	------	------

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, DFA modelinde faktörlerin birleşim ve ayrışım geçerliliğine ilişkin değerlendirme kriterleri sunulmuştur. Tablo 4.7’ye göre yapılan değerlendirmede, TDTÖ’nün tüm alt faktörlerinde birleşim ve ayrışım geçerliliği koşulları sağlanmaktadır. Genel olarak, modelin birleşim ve ayrışım geçerliliği güçlüdür ve ölçek yapısı kabul edilebilir düzeydedir.

4.3. Katılımcılara Uygulanan Tarih Dersi Tutum Ölçeğine (TDTÖ) Ait Betimleyici İstatistikî Bulgular (İkinci Aşama)

Çalışmanın son aşaması olarak, belirli değişkenlere göre TDTÖ puanları arasındaki ilişkilerin tespiti için 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bartın ili ve ilçelerinde çeşitli lise türlerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda eğitim gören 326 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Lise öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine ait bulgular

Tanımlayıcı Özellikler	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kız	206	63,2
	Erkek	120	36,8
Sınıf	9. Sınıf	79	24,2
	10. Sınıf	66	20,2
	11. Sınıf	113	34,7
	12. Sınıf	68	20,9
Kitap Okuma Sıklığı	Hiç	16	4,9
	Yok	37	11,3
	Nadiren	44	13,5
	Az	48	14,7
	Ara sıra	55	16,9
	Ayda bir	16	4,9
	Hafta bir	41	12,6
	Sık sık	31	9,5
	Her gün	38	11,7
Genel Başarı Ortalaması (En son dönem)	0-49 arası	11	3,4
	50-69 arası	106	32,5
	70-84 arası	104	31,9
	85-100 arası	105	32,2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	92	28,2
	Ortaokul	66	20,2
	Lise	101	31,0
	Lisans	59	18,1
	Lisans üstü	8	2,5

Anne Eğitim Durumu	İlkokul	130	39,9
	Ortaokul	72	22,1
	Lise	76	23,3
	Lisans	42	12,9
	Lisans üstü	6	1,8
Edebiyat Dersi Puan Ortalaması	0-49 arası	17	5,2
	50-69 arası	127	39,0
	70-84 arası	84	25,8
	85-100 arası	98	30,1
Tarih Dersi Puan Ortalaması	0-49 arası	45	13,8
	50-69 arası	101	31,0
	70-84 arası	66	20,2
	85-100 arası	114	35,0
Daha Önce Sanal Müze Deneyiminiz Var mı?	Var	137	42,0
	Yok	189	58,0
Toplam		326	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, %63,2'si kız (n=206) ve %36,8'i erkek (n=120) öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bulgu, çalışmaya katılan öğrenciler arasında kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımları incelendiğinde, %34,7'si 11. sınıf (n=113), %24,2'si 9. sınıf (n=79), %20,9'u 12. sınıf (n=68) ve %20,2'si 10. sınıf (n=66) seviyesindedir. En fazla katılımın 11. sınıf öğrencilerinden olduğu, en az katılımın ise 10. sınıf öğrencileri tarafından sağlandığı görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik dağılımları incelendiğinde: ara sıra kitap okuyan öğrenciler %16,9 (n=55) ile en yüksek oranı oluştururken, az okuyanlar %14,7 (n=48), nadiren okuyanlar %13,5 (n=44), haftada bir okuyanlar %12,6 (n=41), her gün okuyanlar %11,7 (n=38), hiç okumayanlar ve ayda bir okuyanlar ise eşit oranla %4,9 (n=16) olarak belirlenmiştir. Bu veriler, öğrenciler arasında düzenli kitap okuma alışkanlığının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların son dönem genel başarı ortalamalarına göre dağılımları şu şekildedir: %32,5'i 50-69 arası (n=106), %32,2'si 85-100 arası (n=105), %31,9'u 70-84 arası (n=104) ve %3,4'ü 0-49 arası (n=11) ortalamaya sahiptir. Bu dağılım, öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ve üzeri başarı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımı: %31,0'u lise (n=101), %28,2'si ilkokul (n=92), %20,2'si ortaokul (n=66), %18,1'i lisans (n=59) ve %2,5'i lisansüstü (n=8) eğitim düzeyindedir. Baba eğitim düzeylerinin çoğunlukla lise ve altı seviyelerde olduğu gözlemlenmektedir. Anne eğitim düzeyi açısından dağılım şu şekildedir: %39,9'u ilkokul

(n=130), %23,3'ü lise (n=76), %22,1'i ortaokul (n=72), %12,9'u lisans (n=42) ve %1,8'i lisansüstü (n=6) düzeydedir. Annelerin büyük çoğunluğunun ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin edebiyat dersi not ortalamaları şu şekilde dağılmıştır: %39,0'ı 50-69 arası (n=127), %30,1'i 85-100 arası (n=98), %25,8'i 70-84 arası (n=84) ve %5,2'si 0-49 arası (n=17) not ortalamasına sahiptir. Bu bulgu, öğrencilerin önemli bir kısmının edebiyat dersinde orta düzeyde başarı gösterdiğini göstermektedir. Tarih dersi puan ortalamasına göre öğrencilerin dağılımları: %35,0'ı 85-100 arası (n=114), %31,0'u 50-69 arası (n=101), %20,2'si 70-84 arası (n=66) ve %13,8'i 0-49 arası (n=45) not aralığındadır. Tarih dersinde yüksek başarı gösteren öğrenci oranı edebiyat dersine kıyasla daha yüksektir.

Sanal müze deneyimine sahip olma durumlarına göre dağılım incelendiğinde: %58,0'ı daha önce sanal müze deneyimi yaşamamış (n=189) ve %42,0'si bu deneyimi yaşamış (n=137) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin önemli bir kısmının henüz sanal müze uygulamalarıyla tanışmadığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, TDTÖ'ye ait betimleyici istatistiki bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Katılımcılara uygulanan TDTÖ'ye ait betimleyici istatistiki bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	S.S.
Tarih Dersi Tutum Ölçeği	326	1,57	4,81	3,35	0,64
Önem ve Hoşnutluk	326	1,00	5,00	3,72	0,74
Tarihe İlgi ve Yatkınlık	326	1,00	5,00	2,88	0,85
Yadsıma	326	1,00	5,00	3,27	0,96

$\bar{x}$: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Tablo 4.9 incelendiğinde, TDTÖ'nün genel olarak öğrencilerin tarih dersine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla uygulandığı görülmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, öğrencinin tarih dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu ifade etmektedir. Ölçek puanları 1,00 ile 5,00 aralığında değişmekte olup, uygulama sonucunda elde edilen en düşük puan ortalaması 1,57, en yüksek puan ortalaması 4,81, genel ortalama ise 3,35 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir.

“Önem ve Hoşnutluk” alt boyutu, öğrencilerin tarih dersine verdikleri önem ile dersten duydukları memnuniyet düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan elde edilen yüksek puan, öğrencilerin tarih dersine daha fazla önem verdiklerini ve dersten daha fazla hoşnut olduklarını göstermektedir. Alt boyuta ilişkin puan aralığı 1,00–5,00 olup, elde edilen ortalama puan 3,72’dir. Bu bulgu, öğrencilerin tarih dersine yönelik önem ve hoşnutluk düzeylerinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir.

“Tarihe İlgi ve Yatkınlık” alt boyutu, öğrencilerin tarih dersine olan ilgilerini ve derse yönelik yatkınlıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu boyuttan alınan yüksek puan, öğrencilerin tarihe karşı ilgisinin ve yatkınlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Puan aralığı yine 1,00–5,00 arasında olup, bu alt boyuttan elde edilen ortalama puan 2,88’dir. Bu değer, öğrencilerin tarih dersine yönelik ilgi ve yatkınlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. “Yadsıma” alt boyutu ise öğrencilerin tarih dersini reddetme veya olumsuz algılama eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu boyuta ait tüm maddeler ters kodlanmış olduğundan, yüksek puanlar öğrencilerin tarih dersini daha az yadsıdıkları anlamına gelmektedir. Alt boyutun puan aralığı 1,00–5,00 olup, elde edilen ortalama puan 3,27’dir. Bu bulgu, öğrencilerin tarih dersini yadsıma düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir.

4.3.1. Belirli Değişkenlere Göre Tarih Dersi Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta belirli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma sıklığı, genel başarı puanı, edebiyat dersi başarı puanı, tarih dersi başarı puanı, sanal müze deneyimi) lise öğrencilerinin tarih dersi tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ve detaylı olarak sunulmuştur.

Bu kapsamda ilk olarak cinsiyet değişkeni açısından lise öğrencilerinin TDTÖ’ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Bağımsız Gruplar İçin t-Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna yönelik bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Tarih Dersi Tutum Ölçeği	Kadın	206	3,31	0,62	-1,672	0,095
	Erkek	120	3,43	0,68		
Önem ve Hoşnutluk	Kadın	206	3,68	0,71	-1,507	0,133
	Erkek	120	3,81	0,78		
Tarihe İlgi ve Yatkınlık	Kadın	206	2,83	0,80	-1,490	0,137
	Erkek	120	2,97	0,92		
Yadsıma	Kadın	206	3,23	0,92	-0,860	0,391
	Erkek	120	3,33	1,03		

* $p < 0,05$

Tablo 4.10 incelendiğinde, TDTÖ puan ortalaması ($t = -1,672$, $p > 0,05$), “Önem ve Hoşnutluk” ($t = -1,507$, $p > 0,05$), “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ($t = -1,490$, $p > 0,05$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($t = -0,860$, $p > 0,05$) öğrencilerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyet değişkeninin, TDTÖ genel puanı, “Önem ve Hoşnutluk”, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ve “Yadsıma” düzeylerini etkilemeyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

İkinci olarak, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyleri açısından TDTÖ'ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	f	$\bar{x}$	S.s.	F	p	Fark
Tarih Dersi Tutum Ölçeği	9.sınıf	79	3,35	0,68	1,118	0,342	-
	10.sınıf	66	3,37	0,68			
	11.sınıf	113	3,28	0,62			
	12.sınıf	68	3,46	0,60			
Önem ve Hoşnutluk	9.sınıf	79	3,70	0,78	1,296	0,276	-
	10.sınıf	66	3,80	0,72			
	11.sınıf	113	3,64	0,75			
	12.sınıf	68	3,83	0,69			
Tarihe İlgi ve Yatkınlık	9.sınıf	79	2,87	0,83	0,996	0,395	-
	10.sınıf	66	2,85	0,87			
	11.sınıf	113	2,81	0,85			
	12.sınıf	68	3,03	0,85			
Yadsıma	9.sınıf	79	3,32	0,97	0,321	0,810	-
	10.sınıf	66	3,24	0,98			
	11.sınıf	113	3,21	0,88			
	12.sınıf	68	3,32	1,07			

* $p < 0,05$, F : One Way ANOVA Testi, $Fark$: Tukey-Games Howell.

Tablo 11 incelendiğinde, TDTÖ puan ortalaması ($F=1,118$, $p>0,05$), “Önem ve Hoşnutluk” ($F=1,296$, $p>0,05$), “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ($F=0,996$, $p>0,05$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($F=0,321$, $p>0,05$) öğrencilerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Üçüncü olarak öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre TDTÖ’ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Lise öğrencilerinin kitap okuma sıklıklarına göre TDTÖ’ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Sıklık	n	$\bar{x}$	S.s.	F	p	$Fark$
Tarih Dersi Tutum Ölçeği	Hiç ^A	16	3,20	0,45	2,141	0,032*	I>B
	Yok ^B	37	3,09	0,62			
	Nadiren ^C	44	3,38	0,54			
	Az ^D	48	3,30	0,58			
	Ara sıra ^E	55	3,35	0,67			
	Ayda bir ^F	16	3,28	0,71	2,162	0,030*	I>B
	Hafta bir ^G	41	3,37	0,64			
	Sık sık ^H	31	3,42	0,70			
	Her gün ^I	38	3,66	0,73			
Önem ve Hoşnutluk	Hiç ^A	16	3,50	0,60	1,846	0,068	-
	Yok ^B	37	3,43	0,76			
	Nadiren ^C	44	3,80	0,64			
	Az ^D	48	3,64	0,76			
	Ara sıra ^E	55	3,72	0,69			
	Ayda bir ^F	16	3,53	0,86	1,257	0,265	-
	Hafta bir ^G	41	3,83	0,73			
	Sık sık ^H	31	3,81	0,81			
	Her gün ^I	38	4,03	0,74			
Tarihe İlgi ve Yatkınlık	Hiç	16	2,79	0,62	1,257	0,265	-
	Yok	37	2,48	0,93			
	Nadiren	44	2,95	0,79			
	Az	48	2,93	0,81			
	Ara sıra	55	2,95	0,79			
	Ayda bir	16	2,69	0,84	1,257	0,265	-
	Hafta bir	41	2,78	0,88			
	Sık sık	31	3,09	0,98			
	Her gün	38	3,07	0,82			
Yadsıma	Hiç	16	3,16	0,83	1,257	0,265	-
	Yok	37	3,18	1,00			
	Nadiren	44	3,18	0,93			
	Az	48	3,17	0,92			

Ara sıra	55	3,20	0,98
Ayda bir	16	3,48	0,92
Hafta bir	41	3,28	1,04
Sık sık	31	3,18	0,93
Her gün	38	3,69	0,97

* $p < 0,05$, Fark: Tukey-Games Howell, ^{A, B, C, D, E, F, G, H, I}: Gruplar arasındaki farkın ifadesi

Tablo 12 incelendiğinde, Tarih Dersi Tutum Ölçeği genel puanı ($F=2,141$, $p < 0,05$) ve “Önem ve Hoşnutluk” puanının ($F=2,162$, $p < 0,05$) öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı; “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ($F=1,846$, $p > 0,05$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($F=1,257$, $p > 0,05$) ise öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda her gün kitap okuyan lise öğrencilerinin Tarih Dersi Tutum Ölçeği genel puan ortalamasının ($\bar{x}=3,66$), kitap okuma sıklığı olmayan lise öğrencilerinin puan ortalamasına ($\bar{x}=3,09$) göre; öte yandan her gün kitap okuyan öğrencilerin “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamasının ($\bar{x}=4,03$), kitap okuma sıklığı olmayan lise öğrencilerinin “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamasına ($\bar{x}=3,43$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin kitap okuma sıklığı değişkenine göre Tarih Dersi Tutum Ölçeği genel puan ve “Önem ve Hoşnutluk” düzeylerini etkileyen, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ve “Yadsıma” düzeylerini ise anlamlı düzeyde etkilemeyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Dördüncü olarak, öğrencilerin genel başarı puanları açısından TDTÖ’ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Lise öğrencilerinin genel başarı ortalamasına göre TDTÖ’ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Genel Ortalama	n	$\bar{x}$	S.s.	F	p	Fark
Toplam	0-49 arası ^A	11	3,07	0,66	3,494	0,016*	D>A,B,C
	50-69 arası ^B	106	3,28	0,65			
	70-84 arası ^C	104	3,30	0,56			
	84-100 arası ^D	105	3,51	0,69			
Önem ve Hoşnutluk	0-49 arası ^A	11	3,44	0,73	3,094	0,027*	D>A,B,C
	50-69 arası ^B	106	3,68	0,72			
	70-84 arası ^C	104	3,63	0,72			
	84-100 arası ^D	105	3,89	0,76			

Tarihe İlgili ve Yatkınlık	0-49 arası	11	2,45	0,90	1,928	0,125	-
	50-69 arası	106	2,79	0,86			
	70-84 arası	104	2,91	0,81			
	84-100 arası	105	2,99	0,86			
Yadsıma	0-49 arası	11	3,12	0,78	1,930	0,125	-
	50-69 arası	106	3,18	0,94			
	70-84 arası	104	3,19	0,90			
	84-100 arası	105	3,45	1,04			

* $p < 0,05$, F : One Way ANOVA Testi, $Fark$: -Games Howell, ^{A, B, C, D}: Gruplar arasındaki farkın ifadesi.

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin TDTÖ genel puanı ($F=3,494$, $p < 0,05$) ve “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamasının ($F=3,094$, $p < 0,05$) öğrencilerin genel başarı ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı; “Tarihe İlgili ve Yatkınlık” ($F=1,928$, $p > 0,05$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($F=1,930$, $p > 0,05$) ise öğrencilerin genel başarı ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Beşinci olarak, öğrencilerin edebiyat dersi başarı puanları açısından TDTÖ’ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Lise öğrencilerinin edebiyat dersi puan ortalamasına göre TDTÖ’ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Edebiyat Puanı	n	$\bar{x}$	S.s.	F	p	$Fark$
Toplam	0-49 arası	17	3,33	0,66	1,691	0,169	-
	50-69 arası	127	3,28	0,61			
	70-84 arası	84	3,32	0,57			
	84-100 arası	98	3,47	0,73			
Önem ve Hoşnutluk	0-49 arası	17	3,69	0,80	0,567	0,637	-
	50-69 arası	127	3,68	0,66			
	70-84 arası	84	3,70	0,75			
	84-100 arası	98	3,81	0,82			
Tarihe İlgili ve Yatkınlık	0-49 arası	17	3,10	0,96	1,420	0,237	-
	50-69 arası	127	2,78	0,82			
	70-84 arası	84	2,88	0,79			
	84-100 arası	98	2,98	0,90			
Yadsıma	0-49 arası	17	3,02	0,87	2,242	0,083	-
	50-69 arası	127	3,19	0,89			
	70-84 arası	84	3,19	0,91			
	84-100 arası	98	3,47	1,09			

* $p < 0,05$, F : One Way ANOVA Testi, $Fark$: Tukey-Games Howell.

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Tarih Dersi Tutum Ölçeği puan ortalaması ($F=1,691$, $p>0,05$), “Önem ve Hoşnutluk” ($F=0,567$, $p>0,05$), “Tarihe İlgi ve Yatkinlık” ($F=1,420$, $p>0,05$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($F=2,242$, $p>0,05$) öğrencilerin edebiyat dersi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin edebiyat dersi puan ortalaması değişkeninin, TDTÖ genel puanı, “Önem ve Hoşnutluk”, “Tarihe İlgi ve Yatkinlık” ve “Yadsıma” düzeylerini etkilemeyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı olarak, öğrencilerin tarih dersi başarı puanları açısından TDTÖ'ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15: Lise öğrencilerinin tarih dersi puan ortalamasına göre TDTÖ'ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Tarih Puanı	n	$\bar{x}$	S.s.	F	p	Fark
Toplam	0-49 arası ^A	45	2,95	0,52	18,920	<,01**	B,C,D>A D>B,C
	50-69 arası ^B	101	3,24	0,56			
	70-84 arası ^C	66	3,27	0,62			
	84-100 arası ^D	114	3,66	0,64			
Önem ve Hoşnutluk	0-49 arası ^A	45	3,34	0,59	11,477	<,01**	D>A,B,C
	50-69 arası ^B	101	3,63	0,66			
	70-84 arası ^C	66	3,64	0,76			
	84-100 arası ^D	114	4,01	0,76			
Tarihe İlgi ve Yatkinlık	0-49 arası ^A	45	2,37	0,92	15,269	<,01**	C,D>A D>B,C
	50-69 arası ^B	101	2,73	0,81			
	70-84 arası ^C	66	2,82	0,72			
	84-100 arası ^D	114	3,24	0,77			
Yadsıma	0-49 arası ^A	45	2,94	0,80	6,570	<,01**	D>A,B,C
	50-69 arası ^B	101	3,14	0,88			
	70-84 arası ^C	66	3,15	0,85			
	84-100 arası ^D	114	3,57	1,08			

** $p<0,01$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey-Games Howell

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Tarih Dersi Tutum Ölçeği genel puan ortalaması ($F=18,920$, $p<0,01$), “Önem ve Hoşnutluk” ($F=11,477$, $p<0,01$), “Tarihe İlgi ve Yatkinlık” ($F=15,269$, $p<0,01$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($F=6,570$, $p<0,01$) öğrencilerin tarih dersi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Post-Hoc Analizi sonucunda; tarih dersi puan ortalaması 50-69 arası ($\bar{x}=3,24$), 70-84 arası ($\bar{x}=3,27$) ve 84-100 arası ($\bar{x}=3,66$) olan lise öğrencilerinin Tarih

Dersi Tutum Ölçeği puan ortalamasının tarih dersi başarı puanı 0-49 arası olan lise öğrencilerinin Tarih Dersi Tutum Ölçeği puan ortalamasına ($\bar{x}=2,95$) göre; tarih dersi başarı puanı 84-100 arası olan lise öğrencilerinin ($\bar{x}=3,66$), tarih dersi başarı puanı 50-69 arası ($\bar{x}=3,24$) ve 70-84 ($\bar{x}=3,27$) arası olan lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tarih dersi başarı puanı 84-100 arası olan lise öğrencilerinin “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamasının ($\bar{x}=4,01$), tarih dersi başarı puanı 0-49 arası, 50-69 arası ve 70-84 arası olan lise öğrencilerinin “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamasına (sırayla; $\bar{x}=3,34$, $\bar{x}=3,63$, $\bar{x}=3,64$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tarih dersi başarı puanı 70-84 arası ve 84-100 arası olan lise öğrencilerinin “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” puan ortalamasının (sırayla; $\bar{x}=2,82$, $\bar{x}=3,24$), tarih dersi başarı puanı 0-49 arası olan lise öğrencilerinin “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” puan ortalamasına ($\bar{x}=2,37$) göre; tarih dersi başarı puanı 84-100 arası olan lise öğrencilerinin “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” puan ortalamasının ($\bar{x}=3,24$), tarih dersi başarı puanı 50-69 arası ve 70-84 arası olan lise öğrencilerinin “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” puan ortalamasına (sırayla; $\bar{x}=2,73$, $\bar{x}=2,82$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tarih dersi başarı puanı 84-100 arası olan lise öğrencilerinin “Yadsıma” puan ortalamasının ($\bar{x}=3,57$), tarih dersi puan ortalaması 0-49 arası, 50-69 arası ve 70-84 arası olan lise öğrencilerinin “Yadsıma” puan ortalamasına (sırayla; $\bar{x}=2,94$, $\bar{x}=3,14$, $\bar{x}=3,15$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin tarih dersi başarı puanı değişkeninin, TDTÖ genel puanı, “Önem ve Hoşnutluk”, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ve “Yadsıma” düzeylerini etkileyen bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Yedinci olarak, öğrencilerin sanal müze deneyimleri açısından TDTÖ’ye ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Bağımsız Gruplar İçin t-Testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna yönelik bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Lise öğrencilerinin sanal müze deneyimlerine göre TDTÖ’ye ait puanların karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Deneyim	n	$\bar{x}$	S.s.	t	p
Toplam	Var	137	3,43	,67	1,930	0,054
	Yok	189	3,29	,62		

Önem ve Hoşnutluk	Var	137	3,86	,74	2,879	0,004*
	Yok	189	3,63	,72		
Tarihe İlgi ve Yatkinlık	Var	137	2,94	,83	1,030	0,304
	Yok	189	2,84	,86		
Yadsıma	Var	137	3,29	1,02	0,312	0,755
	Yok	189	3,25	,92		

* $p < 0,05$

Tablo 4.16 incelendiğinde, “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamasının ($t=2,879$, $p < 0,05$) öğrencilerin sanal müze deneyimlerine göre deneyimi olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ancak Tarih Dersi Tutum Ölçeği genel puanı ($t=1,930$, $p > 0,05$), “Tarihe İlgi ve Yatkinlık” ($t=1,030$, $p > 0,05$) ve “Yadsıma” puan ortalamasının ($t=0,312$, $p > 0,05$) ise öğrencilerin sanal müze deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre daha önce sanal müze deneyimi olan lise öğrencilerinin “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,86$), daha önce sanal müze deneyimi olmayan öğrencilerin “Önem ve Hoşnutluk” puan ortalamalarına ($\bar{x}=3,63$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3.2. Tarih Dersi Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Faktörleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Çalışmaya katılan lise öğrencilerine uygulanan TDTÖ ile ölçeğin alt faktörleri arasındaki ilişkiler Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucuna yönelik bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Ölçeğin alt faktörleri ve toplam puana göre korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)	1			
(2) Önem ve Hoşnutluk	0,839**	1		
(3) Tarihe İlgi ve Yatkinlık	0,793**	0,599**	1	
(4) Yadsıma	0,675**	0,285**	0,286**	1

** $p < .01$

Tablo 4.17 incelendiğinde, Lise öğrencilerinin TDTÖ toplam puanı ile “Önem ve Hoşnutluk” ($r = 0,839$) ve “Tarihe İlgi ve Yatkinlık” ($r = 0,793$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; “Yadsıma” ($r=0,675$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0,01$).

Elde edilen bu sonuçlara göre; lise öğrencilerinin TDTÖ genel puanının artmasıyla birlikte “Önem ve Hoşnutluk”, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ve “Yadsıma” puanlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

Lise öğrencilerine uygulanan “Önem ve Hoşnutluk” ile “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ($r=0,599$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; “Yadsıma” ($r=0,285$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Elde edilen bu sonuçlara göre; lise öğrencilerine uygulanan “Önem ve Hoşnutluk” puanları arttıkça, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ve “Yadsıma” puanlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

Lise öğrencilerine uygulanan “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ile “Yadsıma” ($r=0,286$) alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,01$). Elde edilen bu sonuçlara göre; lise öğrencilerine uygulanan “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” puanları arttıkça, “Yadsıma” puanlarının da artış gösterdiği söylenebilir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek bir ölçek geliştirmek ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

5.1. Ölçek geliştirme sürecinin değerlendirilmesi

Araştırmanın birinci amacı olan tarih dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması için literatürdeki ölçek geliştirme çalışmaları taranmış (Safran, 2006; Uçaner, 2011; Akbaba ve Kılcan, 2012; Avcı Akçalı 2012; Özdemir, 2014; Yeşiltaş ve Yılmaz, 2015; Kamer ve Şimşek, 2016; Sayımlı, 2017; Elbay ve Kaya, 2020; Akın, 2020; Çolak vd., 2021) ve ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek 46 maddeden oluşan ölçek taslağı oluşturulmuştur. Belirlenen 46 maddelik ölçeğin kuramsal yapısını incelemek amacıyla SPSS 26 programı kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Promax döndürme tekniğiyle yürütülen analiz sonucunda faktör yükü 0,30'un altında kalan M4 ve M10 maddeleri ile binişik özellik taşıyan M9, M15, M17, M27, M38, M40, M42 ve M43 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. On maddenin elenmesinin ardından yapılan tekrar analizinde ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Önem ve Hoşnutluk”, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” ve “Yadsıma” olarak adlandırılmıştır.

Elde edilen üç alt boyutun öz değeri 1'in üzerinde olup, toplam varyansın %59,57'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0,920 ve Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Alt boyutlara ait madde-faktör yükleri; “Önem ve Hoşnutluk” için 0,542–0,774, “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” için 0,553–0,794, “Yadsıma” için ise 0,581–0,772 aralığında değişmektedir. Madde-toplam korelasyon değerleri ise sırasıyla 0,322–0,698; 0,403–0,708 ve 0,399–0,654 olarak saptanmıştır. Güvenirlik analizinde Cronbach Alfa katsayıları, ölçeğin geneli için 0,884; “Önem ve Hoşnutluk” alt boyutu için 0,897; “Tarihe İlgi ve Yatkınlık” alt boyutu için 0,884; “Yadsıma” alt boyutu için ise 0,798 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak için gerçekleştirilen DFA sonucunda üç faktörlü yapının doğrulandığı ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2/df=2,18$; RMSEA=0,05; GFI=0,90; AGFI=0,88; CFI=0,92; IFI=0,92; TLI=0,90; SRMR=0,05). Araştırma sonucunda geliştirilen TDTÖ'nün, öğrencilerin tarih dersine

yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilen bir araç olduğu ortaya konmuştur.

5.2. Öğrenci tutumlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi

- ✓ Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi

Tarih Dersi Tutum Ölçeği puan ortalaması sonuçlarına göre öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının; Önem ve Hoşnutluk, Tarihe İlgi ve Yatkınlık, Yatdsıma faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yetim (2002) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Türkçe ve matematik dersine yönelik öğrenci tutum puanlarına bakılmış ve anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı görülmüştür. Ancak Elban (2015)'ın yaptığı çalışmada tarih dersine yönelik tutum düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğrencilerin, kızlara göre tarih dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Esiner (2010) Ankara şehir tarihini araştırdığı tez çalışmasında erkek öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının ön test puan ortalamalarına göre kızlardan daha yüksek çıktığını ancak son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi

Tarih Dersi Tutum Ölçeği puan ortalaması sonuçlarına göre öğrencilerin; Önem ve Hoşnutluk, Tarihe İlgi ve Yatkınlık, Yatdsıma faktörlerinin sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Esiner (2010) çalışmasında öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumların sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının kitap okuma değişkeni açısından değerlendirilmesi

Tarih Dersi Tutum Ölçeği, puan ortalaması sonuçlarına göre öğrencilerin; Tarih Dersi Tutum Ölçeği genel puanı ($F=2,141$, $p<.05$) ve “Önem ve Hoşnutluk” puanının ($F=2,162$, $p<.05$) öğrencilerin kitap okuma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Her gün düzenli kitap okuyan öğrencilerin TDTÖ ve “Önem ve Hoşnutluk” alt boyutu puanlarının, kitap okumayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başarı ortalaması 84–100 aralığında olan öğrencilerin tarih dersine yönelik tutum düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Tarihe İlgi ve Yatkınlık ve Yatdsıma faktörlerinin kitap okuma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Düzenli kitap okuyan öğrencilerin, düzenli okumayanlara göre tarih dersine önem verdikleri ve dersten hoşnut oldukları sonucu çıkarılabilir. Ayrıca düzenli kitap okuyan öğrencilerin tarih dersinde başarılı oldukları söylenebilir. Literatüre bakıldığında bu sonuçlara benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar görülmektedir. Balcı (2009) 8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlarına yönelik tutumlarını araştırmıştır. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin okuma düzeyleri yüksek bulunmuş, cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbabaoğlu ve Duran Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde, üstbilişsel okuma stratejilerini kullanan öğretmen adaylarının, kitap okuma motivasyonları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çar (2005) tarafından yürütülen çalışmada, deney grubunda uygulanan alternatif öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

- ✓ Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının Edebiyat dersi puanı değişkeni açısından değerlendirilmesi

Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının Edebiyat ders başarısı açısından incelendiğinde Tarih Dersi Tutum Ölçeği ile elde edilen sonuçların Edebiyat ders başarısı değişkenini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının Tarih ders puanı değişkeni açısından değerlendirilmesi

Lise öğrencilerinin, tarih dersi puan ortalaması 84-100 arası olanların Tarihe İlgi ve Yatkınlık puan ortalamalarının, öğrencilerden tarih dersi puan ortalaması 50-69 arası ve 70-84 arası olanların Tarihe İlgi ve Yatkınlık puan ortalamalarına göre; öğrencilerden tarih dersi puan ortalaması 84-100 arası olanların Yadsıma puan ortalamalarının, öğrencilerden tarih dersi puan ortalaması 0-49 arası, 50-69 arası ve 70-84 arası olanların Yadsıma puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- ✓ Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının sanal müze deneyimi değişkeni açısından değerlendirilmesi

Lise öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumlarının sanal müze deneyimi değişkeni açısından incelendiğinde bu deneyime sahip öğrencilerin “Önem ve Hoşnutluk” puanlarının, sanal müze deneyimi olmayan öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Kaya ve Okumuş (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. İlgili çalışmada öğrenciler, sanal müze uygulamalarının tarih dersini daha eğlenceli hale getirdiğini, ders başarısını artırdığını ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Uslu (2008), Demirboğa (2010), Ustaoglu (2012) ile Yıldırım ve Tahiroğlu (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da sanal müze uygulamalarının akademik başarı ve kalıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğu vurgulanmıştır. Literatürdeki benzer bulgular, öğrenme materyallerinin kullanılmasının, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

6.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Çalışmanın amacı, bulgu ve sonuçları göz önünde bulundurularak sunulabilecek öneriler şunlardır;

- ✓ TDTÖ, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını değerlendirmek için etkili bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Ölçeğin genelliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla, farklı illerdeki ve çeşitli okul türlerindeki öğrenci gruplarına da uygulanması önerilmektedir.
- ✓ Geliştirilen ölçek, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutları da ölçmektedir. Bu yönüyle, Türkçe, Coğrafya, Felsefe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi diğer branşlarda yürütülecek tutum araştırmalarına da model teşkil edebilir. Aynı yapısal yaklaşım, farklı derslere yönelik tutumların belirlenmesinde de kullanılabilir.
- ✓ Araştırma bulgularına göre, kitap okuma sıklığı, genel başarı ortalaması, tarih dersi notu ve sanal müze deneyimi gibi değişkenlerin tarih dersine yönelik tutumları anlamlı biçimde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle, tarih öğretiminde öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirecek ve akademik başarılarını destekleyecek stratejilere ağırlık verilmelidir.
- ✓ Sanal müze uygulamalarının, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, dijital ve etkileşimli öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması, tarih derslerini daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirecektir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve okul yönetimleri, tarih öğretimini destekleyici bu tür dijital içeriklerin ders programlarına entegrasyonunu sağlamalıdır.
- ✓ Öğrencilerin tarih dersine karşı olumlu tutumlarının, akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermesi, tutumu etkileyen faktörlerin öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle düşük başarı gösteren ve kitap

okuma alışkanlığı bulunmayan öğrenciler için tarih dersleri daha etkileşimli, uygulamalı ve ilgi çekici yöntemlerle işlenmelidir.

- ✓ Ölçekte yer alan “Yadsıma” alt boyutu, öğrencilerin tarih dersine yönelik olumsuz duyuşsal tepkilerini yansıtmaları açısından önemlidir. Bu nedenle, olumsuz tutum sergileyen öğrencilere yönelik destekleyici öğretim yöntemleri geliştirilmelidir. Öğrencilerin tarihsel olayları anlamlandırılmalarına yardımcı olacak tartışma, problem çözme, drama ve aktif öğrenme yöntemlerine öğretim sürecinde daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Safran (2006) tarafından geliştirilen Tarih Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ) pek çok araştırmada (Elban, 2015; Şam Altunay, 2007; Seyhan ve Şimşek, 2017, 2019) kullanılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulanması, alanyazına katkı sağlamaktadır. Ölçek, farklı örneklerde yapı geçerliliği açısından yeniden test edilerek bilimsel katkı sunabilir.
- ✓ Geliştirilen ölçek, uzunlamasına araştırmalarda da kullanılabilir. Böylece öğrencilerin zaman içindeki tutum değişimleri izlenebilir ve tarih öğretimine yönelik müdahale programlarının veya yöntem değişikliklerinin etkileri somut biçimde değerlendirilebilir.
- ✓ Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme becerileri, tarihsel empati düzeyleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler incelenerek disiplinler arası yeni açılımlar sağlanabilir.
- ✓ Bu çalışmada geliştirilen TDTÖ, yalnızca lise düzeyinde değil, aynı zamanda ilkokul ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularına yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesinde de kullanılabilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Tarih dersinin öğrenciler tarafından daha ilgi çekici hale getirilmesi için uygulanabilecek öğretim yöntemleri, materyaller ve teknolojik araçlara yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğrencilerin ailelerinin tarih dersine yönelik tutumları incelenerek, aile tutumlarının öğrencilerin tarih dersine karşı ilgileri ve başarıları üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- ✓ Tarih öğretmen adaylarının ve görevdeki tarih öğretmenlerinin tarih dersine karşı tutumları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- ✓ Tarih derslerinde dersin işlenişini kolaylaştıran yöntem ve materyallerin tasarımı ve uygulanmasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Okullarda tarih sınıfı veya tarih atölyesi bulunmasının, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- ✓ Tarih öğretmenlerinin tarih öğretimine ilişkin görüşleri nitel veya karma yöntem araştırmalarıyla incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2016). Sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 1-10.
- Akbabaoğlu, M. ve Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Akın, Ç. (2020). *Tarih Konulu Dizilerin Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi* (9. Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Alaca, E. (2017). Cumhuriyet dönemi lise tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 988-1007.
- Arar, İ. (1983). Askeri tarihin tarih içindeki yeri, *Birinci Askeri Tarih Semineri Bildiriler-I*, Genelkurmay Basımevi, Ankara.
- Arkonaç, S. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Arslan, F. ve Avcı Akçalı, A. (2013). Tarih derslerinin yerel tarihe ve kaynaklarına dayalı etkinlikler aracılığıyla işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 142-174.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 162-173,
- Ata, B. (2000). İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve tarih öğretimi. *Türk Kültürü*, (450), 590-602.
- Ata, B. (2002). *Müzelerde ve Tarihi Mekânlarda Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Atsız, H. N. (1951), Tarih şuuru. *Orkun Dergisi*, 29, 1-16.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknikler ve İlkeler*, TDFO Yayıncılık, Ankara.
- Balcı, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 265-300.

- Baysal, C., Tekarslan, E., Gencan, H., Kılınç, T. (1989). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Carr, E. H. (2005). *Tarih Nedir?* (Çev. M. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cevad, M. (2001), Maârif-i Umûmiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilât ve İcraatı- XIX. Asır Osmanlı Maârifî, (Hazırlayan: Taceddin Kayaoğlu), Semih Ofset, Ankara, 425-435.
- Collingwood, R.G. (1996). *Tarih Tasarımı*. (Çev. K. Dinçer). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29-39.
- Çapa, M. (2012), Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde Türkiye'de tarih öğretiminin tarihçesi, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 1-28
- Çerçi, A. (2005). Türkçe Öğretiminde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çil, H. (2019). *Tarih Bilinci: Bilim-felsefe-yöntem*. İstanbul: Önsöz Yayınları
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SSPS ve LISREL Uygulamaları* (8. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, K., Başkaya, M., Aydın, Ş., Keleş, E. ve Baran, B. (2021). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 825-851.
- Çotuksöken, B. (2003). Ders kitaplarında eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları İçinde* (122-135). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Davidoff, F., Batalden, P., Stevens, D., Ogrinc, G. ve Mooney, S. (2008). SQUIRE Development Group. Publication guidelines for quality improvement in health care: Evolution of the SQUIRE project. *Qual Saf Health Care*,17(suppl 1), 3–9
- Demir, F. (2004). *Polis koleji öğrencilerinin tarih dersine karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Demirboğa, E. (2010). *Sanal Müze Ziyaretlerinin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar: Tarih bölümü özel öğretim yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilek, D. (2002). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Elban, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih dersine ilişkin tutumları Ankara ili Kazan ilçesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, (2), 103-118.
- Elbay, S. ve Kaya, E. (2020). T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 12(1), 321-344.
- Esiner, E. (2010). Ortaöğretim Tarih Dersinde Bireysel Ya Da Grup Olarak Yapılan Şehir Tarihçiliği Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumuna Etkisi: Ankara Örneği. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. (5. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları.
- Erendil, M. (1990). *Askeri Tarih ve Türklerde Askeri Tarih Çalışmaları*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Ergüven, İ. H. ve Pamuk, A. (2022). Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56 (56), 253-272.
- Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Freedman, J., Sears, D.ve Carlsmith, J. (1993). *Sosyal Psikoloji*. A. Dönmez (Çev)Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Goode, W. ve Hatt, P. (1973). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Metodları*. R. Keleş (Çev) Ankara.
- Güler, İ. (2005). *Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi*, İstanbul: Elif Kitapevi.

- Güngör, E. (2003). Kültür değişmesi ve milliyetçilik. https://www.academia.edu/30807060/Erol_Gungor-Kultur_degismesi_ve_milliyetcilik (Orijinal Yayımı, 1980).
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Temel İlkeler ve Uygulamalı Analizler*, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, A. (2010). Tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarının bireysel değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 36-61.
- Hasdemir, İ. ve Elban, M. (2023). Tarih bilinci, kimlik ve tarih eğitimi, *Kuram ve Uygulamada: Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 107-124.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-algı-iletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Issar, K. (2021). Students' attitude towards studying history and teaching practices. In: *Education Quarterly Reviews*, 4 (3), 45-50.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Teknikler* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kale, Y. (2019). Kurgu dışı ticari kitapların bir malzeme olarak tarih öğretiminde kullanımı. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 589-614.
- Kamer, S. T. ve Şimşek, A. S. (2016). Türk eğitim tarihi dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının ölçülmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 663-678.
- Karabağ, G. (2015). Tarih öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 27-46.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS 24 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (13.Baskı) Ankara: Nobel Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (14.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, R. ve Okumuş, O. (2018). Sanal müzelerin tarih dersinde kullanımının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 113-153.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kırıkçı, A. C. ve Yılmaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihi çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 74-86.

- Kocaarslan, B. (2009). *Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Kendi Yayınevi.
- Lopper, J. (2009). What is attitude and how to change attitudes. Web: http://changingpersonalhabits.suite101.com/article.cfm/what_is_attitude_and_how_to_change_attitude_s (11.07.2025).
- Metin, M., Kaleli-Yılmaz, G., Coşkun, K. ve Birişçi, S. (2011). Developing an attitude scale towards using instructional technologies for pre-service teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (1), 36-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf tarih dersi programı*. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_9.pdf (14.06.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Ortaöğretim 10. Sınıf tarih dersi programı*. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_10.pdf (14/062025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *Ortaöğretim 11. Sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara. http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_11.pdf (14.06.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. Sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=142> (14.06.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=181> (14.06.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024) <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1265> (12.07.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024) meb.gov.tr/upload/program/2024programtar91011Onayli.pdf (12.07.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024) meb.gov.tr/upload/program/2024programtar91011Onayli.pdf (04.07.2025).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024) <https://mufredat.meb.gov.tr/> (05.07.2025).
- Nartgün, Z. (2002). *Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbağ, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma*

alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.

- Özbaran, S. (2002). Tarih öğretiminin güncel sorunları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 100: 66-68.
- Özdemir, D. C. (2001). Kimlik ve Söylem. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).
- Özdemir, K. (2014). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde Kullanılan Görsel Materyallerin Öğrenci Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, Y. (2014). *Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularını Gerçekleştirmede Tarihi Hikayelerin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi.
- Perk, K. (1946). *Tarih İlmi ve Harp Tarihine Giriş*. Ankara: HAK Yayınları.
- Portero, I.F. (2022). Measuring preservice foreign language teachers' attitudes toward inclusive education through a newly developed scale. *Foreing Language Annalys*, 55(4), 1188-1211.
- Safran, M. (2002), Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri. *Türkler Ansiklopedisi* içinde (c.17, 936-943). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Safran, M. (2008). M. Safran ve D. Dilek (Ed.). *Türkiye'de tarih öğretimi ve eğitimi*. 21. *Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan, 13-20
- Sağlam, H.İ. ve Sayımlı S. (2018). İlkokul öğrencilerinin sözlü tarihe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 89-104.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışma sürecine ilişkin tutum ve düşünceleri: Atatürk üniversitesi örneği, *Gazi Türkiyat*, 9, 209-220.
- Seyhan, A. ve Şimşek, U. (2019). Jigsaw yönteminin öğrencilerin tarih dersine karşı tutumlarına etkisi ve yöntem hakkında öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 631-672.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descrip-tive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*. 8 (2), 23-74.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şam, E. A. (2007). Amasya eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 1-20.
- Şengül Bircan, T. (2019). Pedagojik eğitim alan tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kastamonu Education Journal*, 27 (2), 589-598.

- Şerif, M. ve Şerif, C.W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Tolan, B., İsen, G., Batmaz, V. (1985). *Ben ve Toplum*. Ankara: Teori Yayınları.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin peşinde*. Ö. Arıkan (Çev). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turgut, M.F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Türk Dil Kurumu (2025). <https://sozluk.gov.tr/> (17/05/2025).
- Uçaner, B. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin "Türk müzik tarihi" dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uçarol, R. (2000). *Siyasi Tarih*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (1999). *Davranış Bilimleri*. İzmir: Barış Yayınları.
- Uslu, Ö. (2008). *İlköğretim İkinci Kademesinde Görsel Sanatlar Derslerinde Müze İle Eğitimin Etkileşimli (İnteraktif) Ortamda Gerçekleştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ustaoglu, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Sanal Müzelerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset
- Ünal, M. A. ve Halaçoğlu, A. (1997). *Türk İnkılabı Tarihi ve Atatürk İlkeleri*. Isparta.

- Vella, Y. (2001). Yaratıcı Tarih Öğretimi. B. Ata (Çev.). *Millî Eğitim Dergisi*, 150.
- Yalçın, D., Akbiyik, Y., Akbulut, D., Balcıoğlu, M., Köstüklü, N., Süslü, A., Turan, R., Eraslan, C., Tural, M.A. (2005). *Türkiye Cumhuriyet Tarihi I*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yeşiltaş, E. ve Yılmaz, A. (2015). T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(3), 233-254.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Yetim, H. (2002). İlköğretim öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerindeki akademik başarıları üzerine bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, T. ve Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068467/5000063529> (02.07.2025).
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. Sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Turkish Studies*, 12(33), 557-572. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12533>. (05.08.2025).
- Zhussupbavey, S., Nurgaliyeva, N., Otepova, G., Karimavo, A., Matavey, B., Bak, H. (2022). The effect of using computer assisted instruction method in history lessons on students' success and attitudes. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(2), 424-439.

EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi

TOPLANTI SAYISI
9

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
7.05.2025

Protokol No:	2025-SBB-0500
Araştırmanın Başlığı:	Lise Tarih Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
Proje Yürütücüsü:	Zeynep YILDIRIM
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	07.05.2025

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 07.05.2025 tarihli ve 9 numaralı toplantıda 2025-SBB-0500 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.



EK 2: Araştırma Uygulama İzni (MEB)

BELGE TARİHİ: 14.05.2024 BELGE SAYISI: 2400047936



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-64441482-605.01-102194177
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Zeynep YILDIRIM)

13.05.2024

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.04.2024 tarihli ve E-44030360-044-2400037878 (DYS Kayıt No:100347552) sayılı yazınız.

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Zeynep YILDIRIM'ın, Doç. Dr. Mustafa FİDAN yürütücülüğünde çalışmakta olduğu "*Tarih Öğretiminde Görev-Tabanlı Sanal Müze Uygulamalarının Öğrencilerin Başarı Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*" başlıklı araştırmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulama yapma izin talebi bildirilmiştir.

İlgi yazı gereği yapılmak istenen Ölçek Uygulama Çalışma İzni, Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun bulunmuş olup, Araştırma İzni Müdürlük Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

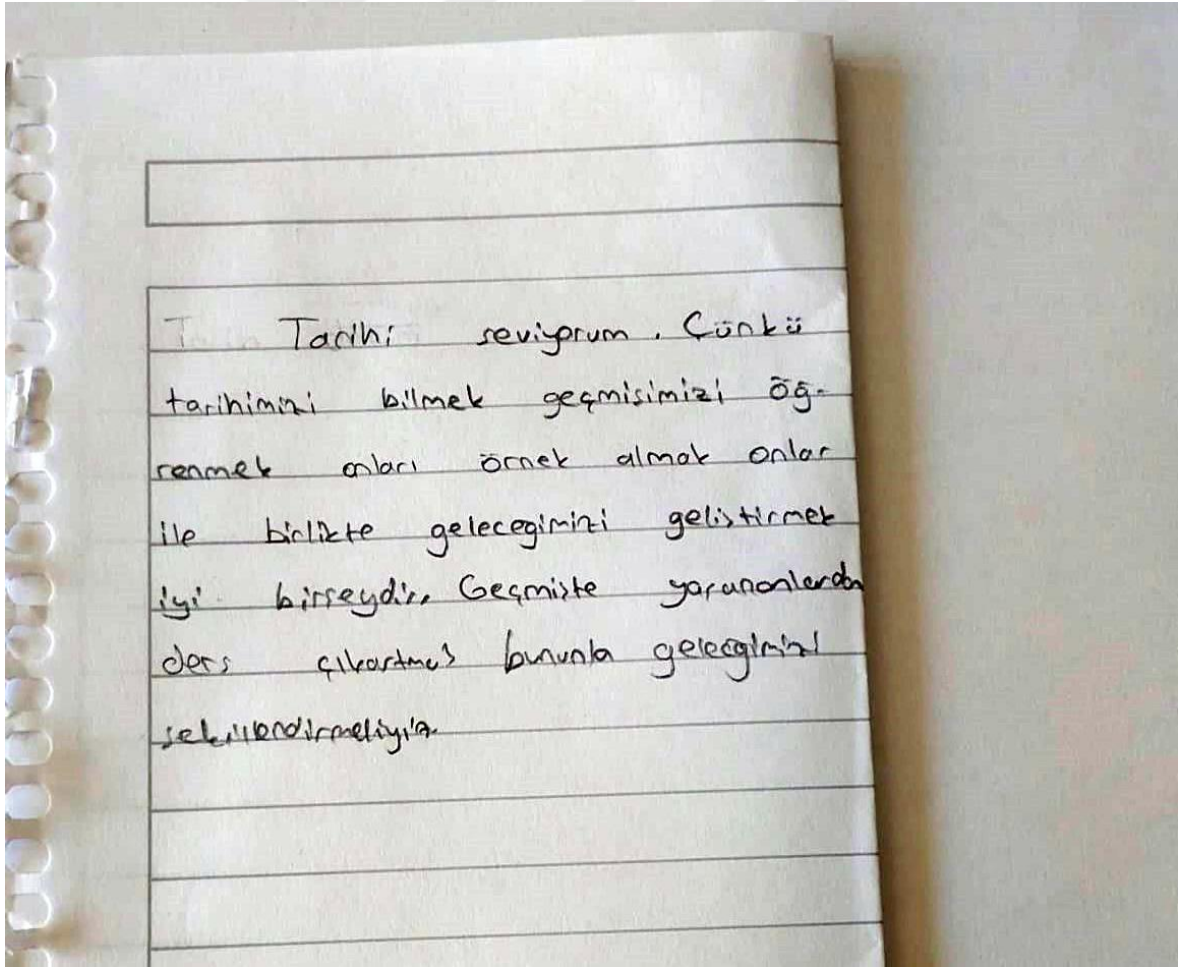
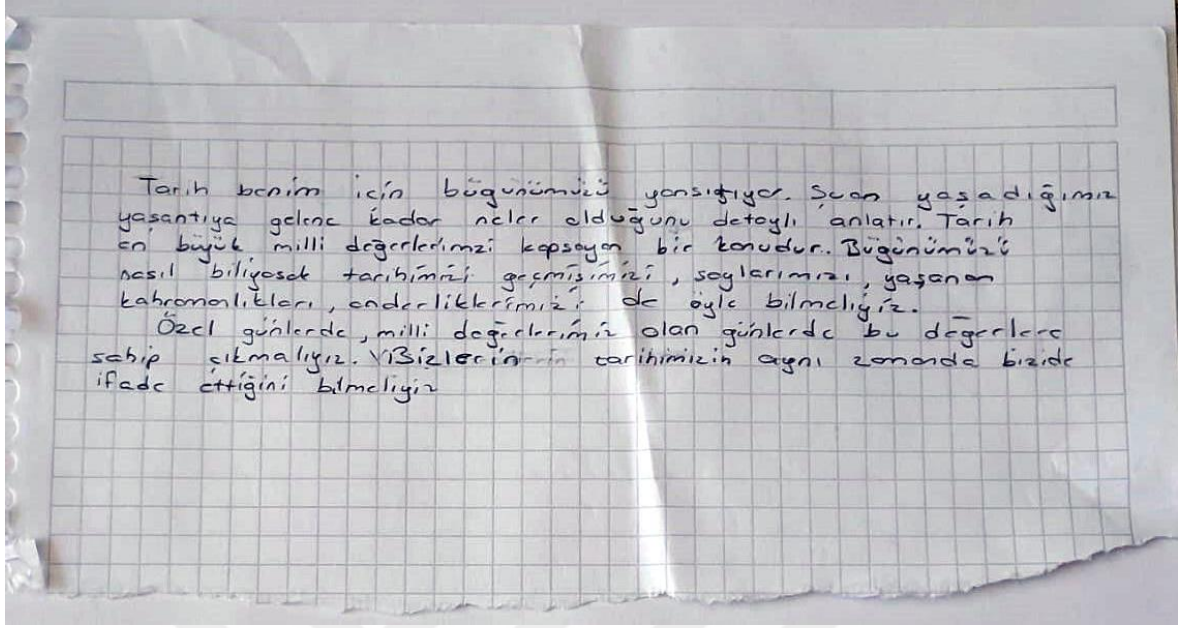
Bilgilerinize arz ederim.

Ramazan AŞCI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Makam Oluru (1 Sayfa)
- 2- Komisyon Onayı ve Mühürlü Evrak (10 Sayfa)

EK 3: Tarih Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri



Tarih zamanında yaşanmış kötü veya iyi olayları anmak için kullanılan bir isim. Ben ailemden ara ara eski olan savaşları yaşamıştık dinlemeyi severim onlardan olan savaşları duyduktan dinledikçe duygulanıyorum. Oğulden kalın tarihi eserler var müzelerde sergilenen ve hala çıkarılmayan bilinmeyen eserler bile vardır belki bunları gördükçe düşünürüm acaba o romanlar şimdi olsa noldu insanlar nasıl hareket ederdi diye ben o qalıbda yaşamak istemiyordim bilmiyorum ama neden duyasın b dehayı gördüm o duyaobda yaşamak istesdim! İnşallah artık savaşlar olmaz birlik, beraberlik olur ve o qalıbda tetkirden yaşanmaz.

Geçmişten günümüze kadar gelen tarihi olaylar ve bu olaylarda yapılan birçok anlaşma, barış, savaşlar ve bir süre kan dökülmüştür ve bu tarih bizden sonra da gelecek nesillerde etkileyecektir "Tarih hiçbir zaman yok olmayacaktır"

Tarih geçmişte olan olayları anlatır ve ben geçmişte ilgilenmiyorum ilgimi çekmiyor dersini anlarım ama isleli olarak tarihi sevmem ama tarih Hocası güzel anlatır başka bir dersimize göre daha çok ilgimi çeker tarih dersi sıkıcı geliyor.

EK 5: Tarih Dersi Tutum Ölçeği (Nihai Hali)

Sevgili katılımcı,

Bu ölçek lise öğrencilerinin tarihe karşı tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Soruları yanıtlamadan önce sizden istenen demografik bilgileri eksiksiz doldurunuz. Ölçekteki soruları dikkatlice okuyunuz. Tarih dersine ilişkin görüşünüzü en iyi tanımlayan seçeneği (X) koyarak işaretleyiniz. Ölçek bilimsel bir çalışmada kullanılacağından bütün maddeleri cevaplandırmanız beklenmektedir. Tarih ile ilgili görüşlerinizi boş bırakılan yerlere yazmanız istenmektedir. Kişisel bilgileriniz ve cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmaya gönüllü katılımınız esastır. İsterseniz araştırmadan çekilebilirsiniz.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz...

Cinsiyet: E () K ()

Sınıfınız:

Kitap okuma sıklığı:

Genel başarı ortalamanız (en son dönem):

Baba eğitim durumu:

Anne eğitim durumu:

Edebiyat dersi notunuz:

Tarih dersi notunuz:

Daha önce sanal müze deneyimim oldu: Evet () Hayır ()

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Tarih dersi en az diğer dersler kadar önemlidir.					
Tarih dersi milli kültürümüzü tanımaya yardımcı olur.					
Tarih dersinin milli değerlerimizi kazanmamda önemli bir yeri vardır.					
Konusu tarih olan dizi, film ya da programları izlemekten keyif alırım.					
Tarih dersinde verilen ödev ve görevleri isteyerek yaparım.					
Gittiğim bir yerin tarihini öğrenmek hoşuma gider.					
Tarih ile ilgili basılı ya da elektronik eserleri (kitap, dergi vb.) okumaktan zevk alırım.					
Gelecekte tarihle ilgili bir mesleğimin olmasını isterim.					
Çevremdekilerle tarihi olayları konuşmayı/ tartışmayı severim.					
Tarih dersinde öğrendiğim bilgiler benim için yararlıdır.					
İnsanların geçmişte ne yaşadıklarını/ne yaptıklarını merak ederim.					
Tarih dersini heyecanla beklerim.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Tarihi mekânları (kalıntı, müze, cami vs.) gezmek hoşuma gider.					
Tarihi mekânlara zarar verilmesi beni üzer.					
Tarihi mekânları gezerken derste öğrendiklerimle ilişkilendiririm.					
Tarihsel olaylara ilişkin hikâyeleri dinlemek hoşuma gider.					
Tarih içerikli dijital oyunlar ilgimi çeker.					
Tarih dersi bana sıkıcı gelir.					
Tarihte yaşanmış olaylardan çıkaracağım dersler vardır.					
Tarih alanındaki derslerin saatleri arttırılmalıdır.					
Gelecekte tarih alanıyla ilgili bir proje geliştirmek isterim.					
Tarih dersi genel kültürümü artırır.					
Seçmeli derslerimin tarih alanında olmasını isterim.					
Mecbur olmasam tarih dersine girmek istemem.					
Tarih sorularını çözmek benim için zevklidir.					
Tarih dersi ülkenin gelişmişliği için önemlidir.					
Tarihi konuları öğrenmeyi bir sorumluluk olarak görürüm.					
Tarihi kişilerin hayatlarını merak ederim.					
Tarih dersi sayesinde milli kültür ve değerlerimizi koruma ve özümseme bilinci kazanırım.					
Tarih dersi sayesinde geçmişteki olayları analiz etme ve değerlendirme fırsatı bulurum.					
Tarih dersi geleceğe bakış açımı geliştirmemi sağlar.					
İçinde yaşadığım toplumu tarih dersi sayesinde tanıma fırsatı bulurum.					
Farklı milletlerin tarihini merak ederim.					
Sadece sınıfı geçmek için tarih dersine çalışırım.					
Tarih dersine hazırlıklı gelirim.					
Tarih dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarımla tartışmaktan hoşlanırım.					
Tarih dersinde öğrendiklerimi diğer derslerimde kullanırım.					
Tarih dersi önemsedğim derslerden biridir.					
Tarih dersi zaman, mekân ve olaylar arasında bağlantı kurmamı sağlar.					
Tarih dersi kaldırılırsa üzülürüm.					
Tarih dersi benim için zaman kaybıdır.					
Hangi alanda meslek sahibi olursam olayım tarih dersi konularını öğrenmeliyim.					
Tarih dersi sevdiğim dersler arasındadır.					
Tarih dersinin içeriği ilgimi çekmez.					
Günlük hayatımda tarih dersinde öğrendiklerimi kullanmam.					
Tarih dersi benim için kolaydır.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Zeynep YILDIRIM

Doğum Yeri ve :

Tarihi

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yüksek Lisans :

Öğrenimi

Bildiği Yabancı :

Diller

Bilimsel :

Faaliyet/Yayınlar

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :MEB

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :27.10.2025

