

ÖĞRETMENLERİN DERS KİTABI KULLANIMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMA RAPORU



**T.C. MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI**
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

ANKARA 2022

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

ÖĞRETMENLERİN
DERS KİTABI
KULLANIMI İLE İLGİLİ
ARAŞTIRMA RAPORU

İzleme ve Değerlendirme
Daire Başkanlığı

ANKARA, 2022



Editör

Yusuf ÇİDEM

Daire Başkanı

Araştırmayı Yürütenler / Yazarlar

Ferda KOÇAK

Millî Eğitim Uzmanı

Dr. Ali ŞİMŞEK

Millî Eğitim Uzmanı

Grafik/Tasarım ve Uygulama

Celalettin ŞİŞMAN

Görsel Sanatlar Öğretmeni

Genel Yayın No: 8276

Tanıtıcı Yayın Dizi No:292

ISBN:978-975-11-6469-8

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı

ttk_izlemedegerlendirme@meb.gov.tr



SUNUŞ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri ile evrensel değer ve standartları gözeterek görev alanı dâhilinde eğitim sistemimizin niteliğini artırmak için çalışmalarını aralıksız olarak sürdürmektedir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bilimsel danışma organı olan Başkanlığımızın önemli görevlerinden biri de eğitim sistemi, eğitim ve öğretim plan ve programları ve ders kitapları ile ilgili araştırmalar yürütmektir. Bu araştırmaların sağladığı bilgiler doğrultusunda Başkanlığımız, eğitim ve öğretim sistemimizin kalite, erişim, verimlilik, etkililik ve fırsat eşitliği ilkelerine uygunluğunu sağlayacak çeşitli politika ve stratejiler geliştirmektedir.

Türk eğitim sisteminde en temel ve önemli kaynaklardan biri olan ders kitaplarının ülkemizin eğitim ve öğretim programlarının amaçları çerçevesinde, pedagojik açıdan kaliteli ve nitelikli olarak hazırlanmasını sağlamak Başkanlığımızın önemli görev alanlarından biridir. Ders kitaplarının eğitim öğretim sürecinde etkili ve verimli bir biçimde kullanılması ülkemiz eğitim ve öğretim programlarının başarılı olmasında anahtar rol oynar. Ders kitaplarının bu rolünün gerçekleştirilmesindeki en büyük etkenlerden biri, eğitim sisteminin temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarıdır. Bu nedenle MEB tarafından ücretsiz olarak sağlanan ders kitaplarının öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından etkili ve verimli kullanılması büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde ders kitaplarını ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarını inceleyen geniş ölçekli bu araştırma, öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik genel bir resim ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin ders kitaplarını etkili kullanmasını desteklemek amacıyla MEB tarafından gerçekleştirilecek faaliyetlerin ve geliştirilecek politikaların şekillenmesine katkıda bulunacaktır. Bu önemli araştırmanın planlanmasında ve yürütülmesinde emeği geçen başta İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığımız olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma ve araştırmanın veri toplama sürecine katkı sunan tüm öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunarım.

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

YÖNETİCİ ÖZETİ

Ders kitapları eğitim ve öğretim ortamında kullanılan en önemli temel materyaller arasında yer almaktadır. Ders kitabının etkili ve verimli kullanımı hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme deneyimini geliştirme ve zenginleştirmede büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerden ders kitabının sunduğu pedagojik potansiyeli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek biçimde en üst seviyede kullanmaları beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımını bütünsel olarak anlamının onların etkili ders kitabı kullanımını desteklemek için önemli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Rapor edilen bu araştırmanın amacı öğretmenlerin MEB tarafından sağlanan ders kitaplarını öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarını incelemektir. Öğretmenlerin öğretim programları materyalleri kullandıklarına ve öğretmenler ile materyaller arasındaki ilişkiye odaklanan Remillard'ın (2005) teorisi bu çalışmada teorik çerçeve olarak belirlenmiştir. Çalışmada nicel araştırma modeli benimsenerek betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı bölgelerinden İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1'de yer alan 12 bölgeyi temsilen seçilmiş illerde resmi okullarda ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan farklı alanlardan toplam 9508 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma kapsamında veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımının farklı amaçlar doğrultusunda *nispeten sık* olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitaplarını ölçekte yer alan ders kitabı kullanım amaçları kapsamında *en sık* olarak;

- (i) konu başlıklarını belirlemek,
- (ii) öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak,
- (iii) kazanımları takip etmek ve
- (iv) derse hazırlık aşamasında öğrencileri teşvik etmek

için kullandıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitaplarını *en seyrek* olarak;

- (i) öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak ve
- (ii) tamamlayıcı ölçme değerlendirme aracı geliştirmek

için kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımını farklı değişkenlere göre analiz edilerek raporlanmıştır: Öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmaları görev yaptıkları illere, lise düzeyindeki okul türlerine, ortaokul ve lise düzeyindeki alanlara, hizmet sürelerine ve öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken; okul düzeyleri ve ortaokul düzeyindeki okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu araştırma, nicel veriye dayalı olarak Türkiye bağlamında öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımını konusunda genel bir resim ortaya koymuştur. Araştırma bulgularının eğitim ve öğretim için önemli çıkarımlara sahip olma potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve büyük bir örnekleme uygulanan ölçeğin, gelecekte yapılacak araştırmalar için faydalı olacağı ve böylelikle alanyazına önemli bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Son olarak bu araştırmanın sonuçlarının politika geliştiricilerin ve diğer paydaşların veriye dayalı karar verme sürecini destekleyeceği düşünülmektedir.

ABSTRACT

Textbooks are among the most important fundamental materials used in the teaching and learning environment. Effective and fruitful use of the textbook is of great importance in improving and enriching the learning experience for both students and teachers. Teachers are expected to exploit the full pedagogical potential offered by the textbook in a way that promotes students' learning in learning environments. For this reason, researchers have emphasized that a holistic understanding of teachers' use of textbooks in learning environments is important in order to support their effective use of textbooks. The aim of the research study reported here is to examine how often and for what purpose(s) teachers use textbooks provided by the Ministry of National Education of Türkiye (MoNE) in learning environments. Remillard's (2005) theory, which focuses on teachers' use of curriculum materials and their relationship with these materials, was selected as a theoretical framework for the research. In this research, a quantitative research methodology was adopted using a descriptive survey. The sample of the research consisted of a total of 9508 teachers from different disciplines working at lower and upper secondary public schools in selected provinces representing 12 different regions of Türkiye in the Statistical Region Units Classification (NUTS) Level 1. In the research, data were collected through the survey developed by the researchers. SPSS 23.0 package program was used for statistical analysis.

Research findings indicated that teachers' use of textbooks in learning environments is *relatively frequent* for different purposes. The findings also showed that teachers use textbooks in learning environments *most frequently* for the following four purposes (within the scope of those given in the survey);

- (i) to determine the topics they want to teach,
- (ii) to ensure equal opportunity among students,
- (iii) to follow the goals of curriculum, and
- (iv) to encourage pupils to use it during lesson preparation.

On the other hand, according to the research findings, teachers use textbooks in learning environments *most rarely* for the following two purposes;

- (i) to access to educational electronic contents that support learning and
- (ii) to develop a complementary assessment tool.

In this research, teachers' use of textbooks in learning environments was also analyzed and reported according to different variables: While teachers' use of textbooks in learning environments differs statistically with regard to provinces, school types at upper secondary level, disciplines at lower and upper secondary school levels, years of experience in teaching, and education level; there is no statistical difference in terms of school levels and types of schools at lower secondary school level.

Based on the quantitative data, this research provides a general picture of teachers' use of textbooks in learning environments in Türkiye. The findings of the research have the potential to offer important implications for teaching and learning. We consider that the survey developed and administered to a large sample of teachers in this research would be useful for further research and thus make an important contribution to the existing literature. Finally, the results of the research would support the data-based decision-making process of policy makers and other stakeholders.

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	5
YÖNETİCİ ÖZETİ	6
ABSTRACT	7
1. GİRİŞ	10
1.1 İlgili Araştırmalar	11
1.2 Teorik Çerçeve.....	15
1.3 Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı	16
2. YÖNTEM	18
2.1 Araştırma Modeli.....	18
2.2 Evren ve Örneklem	18
2.2.1 Veri Toplama Aracı: Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeği.....	22
2.2.2 Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeğinin Kapsam Geçerliliği	23
2.2.3 Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeğinin Yapı Geçerliliği.....	29
2.2.4 Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeğinin Güvenirliği.....	32
2.3 Verilerin Toplanması	33
2.4 Verilerin Analizi	33
3. BULGULAR	34
3.1 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Sıklıkları ve Amaçları.....	34
3.2 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Görev Yaptıkları İle Göre İncelenmesi.....	36
3.3 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre İncelenmesi	37
3.4 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Ortaokul Düzeyinde Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre İncelenmesi	38
3.5 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Lise Düzeyinde Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre İncelenmesi	39
3.6 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Ortaokul Düzeyinde Öğretmenlerin Alanlarına Göre İncelenmesi.....	40
3.7 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Lise Düzeyinde Öğretmenlerin Alanlarına Göre İncelenmesi.....	41
3.8 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Mesleki Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi	43
3.9 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	44
4. SONUÇ ve TARTIŞMA	45
4.1 Öneriler	49
KAYNAKLAR	50
EKLER	54

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemdeki Öğretmenlerin Sayıları ve Örneklem İçindeki Oranları	19
Tablo 2: Örneklemdeki Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Düzeyleri ve Türleri	20
Tablo 3: Örneklemdeki Öğretmenlerin Alanları	21
Tablo 4: Örneklemdeki Öğretmenlerin Hizmet Süreleri (Yıl)	22
Tablo 5: Örneklemdeki Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri	22
Tablo 6: Uzmanların Öğrenim Alanı, Unvan ve Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	24
Tablo 7: $\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için Minimum Değerler (Ayre ve Scally, 2014).....	27
Tablo 8: Uzman Görüşlerine Göre Taslak Ölçekteki Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları ve Taslak Ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi	28
Tablo 9: Taslak Ölçekteki Maddelerin Düzenlenmesi.....	29
Tablo 10: Özdeğerler	31
Tablo 11: Maddelerin Faktör Yük Değerleri	32
Tablo 12: Taslak Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları.....	32
Tablo 13: Ölçekteki Cevaplama Seçenekleri, Seçeneklere Karşılık Gelen Puanlar ve Puan Aralıkları	33
Tablo 14: Ölçme Aracındaki Maddelerden Elde Edilen Verilerin Betimsel Analiz Sonuçları	34
Tablo 15: İllere Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	36
Tablo 16: Okul Düzeylerine Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	37
Tablo 17: Ortaokul Düzeyinde Okul Türüne Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları .	38
Tablo 18: Lise Düzeyinde Okul Türüne Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	39
Tablo 19: Ortaokul Düzeyinde Alanlara Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	40
Tablo 20: Lise Düzeyinde Alanlara Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	41
Tablo 21: Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	43
Tablo 22: Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	44



1. GİRİŞ

Ders kitapları eğitim ve öğretim sürecinde okullarda kullanılan en önemli temel materyallerden biridir (Fan vd., 2021; Özgeldi, 2012; Pepin vd., 2013; Reichenberg, 2016; Sevimli vd., 2022; Ulusoy ve İncikabı, 2020). Ders kitapları öğretim programlarının hedefleriyle tutarlı olacak biçimde tasarlanır ve hazırlanır. Dolayısıyla farklı okul derslerinin öğretim programlarının yorumlanmasında ve hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ders kitapları önemli bir işlev görür (Danışman, 2019; Fan vd., 2013; Özgeldi, 2012; Remillard, 2005). Araştırmacılar ders kitaplarının öğretim programlarının görece soyut hedeflerini, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçekleştirebileceği somut öğretim uygulamalarına dönüştüren bir rolünün olduğunu belirtmişlerdir (Remillard, 2012; Valverde vd., 2002). Diğer bir ifadeyle, ders kitapları öğretim programlarını hazırlayanların niyetleri ve hedefleri ile sınıflarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerini yürüten ve yönlendiren öğretmenler arasında bir aracı olarak görev yapar (Başer, 2012; Fan vd., 2021; Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016). Böylelikle ders kitapları eğitimin bütün kademelerinde öğretmenlere bir ülkenin öğretim programını öğrenme ortamlarında daha sistemli ve planlı bir biçimde işlemesine imkân sağlar. Bu rol sayesinde ders kitaplarının, amaçlanan program (intended curriculum) ile uygulanan program (enacted curriculum) arasında bir uyum olmasına doğrudan katkıda bulunduğu söylenebilir (Remillard, 2005, 2012; Valverde vd., 2002). Bu sebeple eğitim ve öğretim sürecinde ders kitapları, öğretmenler tarafından kullanılan en temel ve yaygın öğretim materyallerinden biri olarak görülür ve bir ülkenin öğretim programlarının başarılı olması için yadsınamaz bir öneme sahiptir.

Konu içeriği ve pedagojik içerik bilgisi (örn., öğretim stratejileri) gibi çeşitli olanaklar sunan ders kitapları, öğretmenlerin derslerini önemli oranda etkileyen ve şekillendiren ana öğretim materyallerinden biri olarak düşünülür (Fan vd., 2013). Öğretmenler çoğu zaman ders kitaplarını; öğretim programını takip etme, dersi planlama, dersin içeriğini oluşturma, derste kullanacağı öğretim yöntemlerine karar verme ve ders için ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirleme dâhil olmak üzere çok farklı amaçlar için kullanırlar (Danışman, 2019; Dole ve Shield, 2008; Haggarty ve Pepin, 2002). Böylelikle ders kitabı kullanımı öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini desteklemede büyük bir öneme sahip olup hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenme deneyimini geliştirme ve zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Ancak araştırmacılar, öğrenme ortamlarında ders kitabının tüm pedagojik potansiyelinden etkili biçimde faydalanmanın kolay bir uygulama olmadığını vurgulamaktadırlar (Ayvacı ve Devocioğlu, 2013; Remillard, 2012; Rezat, 2013). Öte yandan, araştırmalar öğretmenlerin ders kitabının öğretme öğrenme sürecinde etkin kullanımında önemli bir rolü olduğunu ortaya koymuştur. Çünkü etkili ders kitabı kullanımı öğretmen ile ders kitabı arasındaki dinamik ve interaktif etkileşimi içerir (Freeman ve Porter, 1989; Kong ve Shi, 2009; McNaught vd., 2010; Reichenberg, 2016; Remillard, 2005, 2012; Zhu ve Fan, 2002). Öğretmenler ders kitabı kullanımı konusunda ders kitabının ne sıklıkla ve hangi amaçla kullanılacağı, ders kitabında bulunan konuların hangi sıralamada ve hangi pedagojik yöntemler ile sunulacağı gibi pek çok alanda kararlar verirler (Freeman ve Porter, 1989; Özgeldi, 2012; Pepin ve Haggarty, 2001). Öğretmenlerden ders kitabının sunduğu pedagojik potansiyeli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek biçimde en yüksek seviyede kullanmaları beklenir. Dolayısıyla araştırmacılar öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımını bütünsel olarak anlamının onların etkili ders kitabı kullanımını desteklemek için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bundan dolayı son yıllarda araştırmacılar öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımına giderek daha fazla önem vermişler ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımını bütünsel olarak anlamaya yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir (Altun vd., 2004; Lepik vd., 2015; Lloyd vd., 2009; Nakiboğlu, 2009; Özgeldi, 2012; Ulusoy ve İncikabı, 2020).



Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımına ilişkin az sayıda araştırma olduğu ortaya koyulmuştur (Fan, 2011; Fan vd., 2013). Ders kitapları üzerine yapılan mevcut araştırmalar daha çok ders kitabının ya kendisine odaklanarak ders kitabı analizi yapmayı hedeflemiş ya da öğretmenler -öğretmen adayları ve öğrenciler- tarafından değerlendirilmesini belirlemeyi amaçlamıştır (Arslan ve Engin, 2019; Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016; MEB TTKB, 2021). Söz konusu bu araştırmalarda daha çok ders kitaplarının dış özellik, içerik, görsel tasarım, ölçme ve değerlendirme gibi çeşitli karakteristik özelliklerine odaklanılmıştır. Ancak araştırmacılar ders kitaplarının sadece nitelik ve içerik yönünden değil, eğitimin en önemli öznelerinden olan öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarında kullanımları açısından da araştırılması gerektiğinin ve bunun önemini altını çizmişlerdir (Fan vd., 2021; Ulusoy ve İncikabı, 2020). Öğretmenlerin ders kitabı kullanımına odaklanan araştırmalar öğretmenlerin ders kitabını öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarını anlamamıza olanak sağlayacaktır. Bunu anlamak önemlidir çünkü öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımının öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları üzerinde etkisi bulunmaktadır (González-Martín vd., 2018; O’Keeffe ve White, 2017).

Dolayısıyla rapor edilen bu araştırmada, Türkiye bağlamında en temel ve etkili öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarını, eğitim öğretimin en kilit aktörü olan öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarının ortaya koyulması hedeflenmektedir. Söz konusu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan problemler ve alt problemler cevaplandırılmıştır:

1. Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanma sıklıkları nasıldır?
2. Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanma amaçları nelerdir?
3. Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları;
 - a. görev yaptıkları ile göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. görev yaptıkları okulun düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. ortaokul düzeyinde görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. lise düzeyinde görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - e. ortaokul düzeyinde öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - f. lise düzeyinde öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - g. öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - h. öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1 İlgili Araştırmalar

Alanyazında şimdiye kadar ders kitabı ile ilgili ulusal ve uluslararası pek çok araştırma ve çalışma yürütülmüştür (Fan ve Kaeley, 2000; Jukić Matić ve Glasnović Gracin, 2016; Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016; MEB TTKB, 2021; Nakiboğlu, 2009; Özgeldi, 2012; Pepin ve Haggarty, 2001; Reichenberg, 2016; Ulusoy ve İncikabı, 2020). Raporun giriş bölümünde belirtildiği gibi, ders kitapları üzerine yapılan mevcut araştırmalar daha çok öğretmenlerin -öğretmen adaylarının ve öğrencilerin- ders kitaplarının özelliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır (Arslan ve Engin, 2019; Katipoğlu ve



Katipoğlu, 2016; MEB TTKB, 2021). Ancak araştırmacılar öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımlarının ve öğretmen-ders kitabı arasındaki karşılıklı dinamik etkileşimin doğasını ve içeriğini anlamak için ders kitabının öğretmenler tarafından kullanımlarının da araştırılmasına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır (Fan vd., 2013). Araştırmacıların bu çağrısına cevap olarak son yıllarda alanyazında öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımları üzerine yapılan araştırmaların sayısının giderek arttığı söylenebilir. Özellikle, araştırmacılar ders kitabına odaklanan çalışmalarında araştırmanın merkezine öğretmenleri yerleştirerek onların ders kitabını nasıl okuduklarını, yorumladıklarını, değerlendirdiklerini ve öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarını incelemişlerdir. Aşağıdaki bölümde alanyazındaki mevcut ulusal ve uluslararası çalışmalardan bu araştırmanın odak noktasıyla yakından ilgili olduğu düşünülenler sunulacaktır.

İlk olarak, sekiz farklı okuldan toplam 28 öğretmenden bir ölçek yardımıyla topladıkları veriyi kullandıkları çalışmalarında Zhu ve Fan (2002), Singapur matematik öğretmenlerinin ortaokul seviyesinde en yaygın olarak kullanılan iki ders kitabını nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar öğretmenler için ders kitaplarının önemli bir öğretim programı materyali olduğunu ama derslerinde kullandıkları tek materyal olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar cinsiyet, mesleki deneyim ve okul düzeyi açısından farklılık gösteren öğretmenler arasında ders kitapları kullanımlarında büyük ölçüde anlamlı bir fark bulmadıklarını raporlamışlardır. Bu çalışmanın bulgularına benzer bulgular, Fan ve arkadaşları (2004) tarafından yürütülen çalışmada da ortaya koyulmuştur.

Altun ve arkadaşları (2004) tarafından yürütülen bir araştırmada ise lise kademesinde kullanılan matematik ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanım biçimi ve sıklığı incelenmiştir. Bu araştırmada veriler (i) ders kitabını tanıma ve kullanma düzeyi, (ii) ders kitabının nitelikleri ve (iii) ders kitabının kullanımını etkileyen faktörler temaları çerçevesinde hazırlanan sorular ile Bursa ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ders kitaplarını kullanma düzeyinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın amaçlarından birinin öğretmenlerin ders kitabı kullanım biçimini belirlemek olmasına rağmen araştırma raporunda bu amaca yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Işık (2008) tarafından yapılan araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanma düzeyleri ve sıklığı incelenmiştir. Tarama yöntemi benimsenen bu araştırma, Erzurum il merkezinde 93 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitabı kullanma oranı ve sürelerinin düşük olduğu, ayrıca ders kitabı kullanma sürelerinde eski yıllara kıyasla azalma olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan raporda, öğretmenlerin ders kitabını öncelik sırasına göre ödev verme ve öğrencilerin derse hazırlık aşamaları amacıyla kullandıkları belirtilmiştir.

Glasnović Gracin ve Domovic (2009) Hırvatistan'da yapmış oldukları nicel desenli çalışmalarında, geliştirdikleri 38 maddelik bir ölçek aracılığıyla, ortaokul matematik öğretmenlerinin zorunlu ders kitaplarını sınıflarda ne ölçüde kullandıklarını belirlemeyi hedeflemişlerdir. Uygulanan ölçeği Hırvatistan'ın genelinde ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (yaklaşık 1000 kişi) cevaplamıştır. Yapılan nicel analiz sonucunda veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%97) ders kitaplarını diğer öğretim programı materyallerine göre büyük ölçüde derse hazırlanma sürecinde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin çoğunun (%84) ders kitabı tarafından önerilen öğretim yaklaşımlarını ve metotlarını derslerinde sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Diğer taraftan araştırma bulguları katılımcıların %84'ünün ders kitabının içeriğini yoğun bir şekilde



takip ettiklerini ve böylece derslerini ders kitabının içeriğine göre şekillendirdiklerini ve yürüttüklerini göstermiştir. Son olarak araştırmada, öğretmenlerin %96'sının ders kitabında sunulan konuların sıralanışının ders planlarında birebir aynı olduğu bulunmuştur.

Nakiboğlu (2009) çalışmasında deneyimli ortaöğretim kimya öğretmenlerinin ders kitaplarını dersleri sırasında kullanma durumlarını araştırmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplanan verilerin analizi sonucu çalışmada deneyimli kimya öğretmenlerinin ders kitaplarından konu anlatımı sırasında ağırlıklı olarak faydalandıkları tespit edilmiştir.

Başer (2012) ise araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin ders kitabı hakkındaki görüşleri ile dersi planlarken ve ders esnasında ders kitabı kullanımlarını ele almıştır. Nitel araştırma metodunun uygulandığı bu araştırmada veriler altı öğretmen ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanmıştır. Araştırmacı çalışmada ders kitabının derse hazırlanmada ve dersi anlatmada öğretmenlerin başvurdukları ana kaynak olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenler ulusal öğretim programını ders kitabı aracılığıyla takip ettiklerini ve ders kitabını derste ne yapacaklarına, nasıl yapacaklarına ve ne zaman yapacaklarına karar vermede kullandıklarını belirtmişlerdir.

Özgeldi (2012) araştırmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sağlanan ve okullarda okutulan ders kitabı kullanımlarını incelemiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, "Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kullanım Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve ölçek toplam 531 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin ders kitabı kullanımının dersin hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sunan önemli bir faktör olduğunu ve öğretmenlerin ders kitabını sıklıkla derse hazırlık sürecinde ve ders esnasında kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin ders kitabını özellikle dersin konusunu öğrencilere sunma ve açıklama, ders konusunu günlük hayat ile ilişkilendirme, diğer ders konuları ile bağlantı kurma ve konu sırasını belirleme amaçları doğrultusunda kullandıklarını ortaya koymuştur. Diğer taraftan çalışmanın bulguları öğretmenlerin ders kitaplarını derslerinde seyrek olarak kitapta yer alan problemler ve örnekler için kullandıklarını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarını kullanma kararlarında öğretmenlerin mesleki deneyiminin bir etkisi olmadığını göstermiştir. Son olarak, araştırmacı çalışmada öğretmenlerin ders kitaplarını okuduklarını ve incelediklerini, kitaplardan derslerinde kullanmak için etkinlikler ve sorular seçtiğini ve bu seçimi yaparken etkinliklerin ve soruların doğasını ve öğrencilerin karakteristik özelliklerini göz önüne aldıklarını ortaya koymuştur.

Ayvacı ve Devocioğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise 10. sınıf fizik ders kitabı ve kitapta yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği hususunda fizik öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma Trabzon, Giresun ve Tokat illerinde farklı okul türlerinde çalışan 17 fizik öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel olan bu araştırmada veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun mevcut ders kitabında yer alan içerik ve etkinlikleri uygulanabilirlik bakımından yeterli görmedikleri ve ayrıca derslerinde ders kitabını yeterince kullanmadıkları anlaşılmıştır.

Eroğlu ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen araştırmada ortaöğretim 9-12. sınıflarında kullanılan kimya ders kitaplarının taşınması gereken pedagojik ölçütleri saptamayı ve bu ölçütlere göre ders kitaplarının kimya öğretmenleri tarafından farklı yönlerden değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma,



Kayseri Kocasinan ilçesinin farklı liselerinde çalışan 38 kimya öğretmeni ile yürütülmüş olup tarama yöntemiyle elde edilen nicel veriler görüşme verileriyle desteklenmiştir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin konu anlatımı esnasında ders kitaplarından çok fazla faydalanmadıkları fakat ünite sonu ölçme ve değerlendirme için ders kitaplarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Lepik ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise araştırmacılar matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında nasıl kullandıklarını Kuzey Avrupa ülkeleri Estonya, Finlandiya ve Norveç'te görev yapan 400 öğretmenin görüşüne bir ölçek aracılığıyla başvurarak araştırmışlardır. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin ders kitaplarının sahip oldukları pedagojik potansiyeli sınırlı bir biçimde kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %45'inin ders kitaplarını basit bir şekilde sadece alıştırma kitabı olarak kullandıklarını tespit etmişlerdir. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin sadece %13'ünün ders kitabında bulunan farklı materyallerden tam olarak faydalanma eğiliminde olduğu ortaya koyulmuştur. Son olarak araştırmacılar, öğretmenlerin ders kitabı kullanma durumlarının öğrencilerin çok yönlü öğrenme kaynağı olan ders kitaplarını tam anlamıyla kullanma fırsatını elde edememelerinde rol oynadığı sonucuna varmışlardır.

Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) tarafından yapılan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulmasını amaçlayan araştırma, çeşitli illerde görev yapan 15 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel olan araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ders kitabını seyrek olarak kullandığını belirten öğretmenler, ders kitabından konu sonu alıştırmaları ve ödev vermek için faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Reichenberg (2016) gerçekleştirmiş olduğu nicel araştırmasında öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımlarını incelemiştir. Araştırmacı çalışma kapsamında 10 ile 18 yaş arası öğrencilerin olduğu okul kademelerinde görev yapan 313 İsveçli öğretmene geliştirmiş olduğu bir ölçeği uygulamıştır. Araştırma verileri öğretmenlerin mesleki deneyiminin onların ders kitabı kullanımına istatistiksel olarak önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Taşdemir ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırmada yenilenen öğretim programına göre MEB tarafından hazırlanan 5. sınıf matematik dersi kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline göre yapılan araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 5. sınıf matematik dersine giren 25 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin 5. sınıf matematik ders kitabını yenilenen öğretim programını yansıtan araç olarak gördükleri ve hizmet yıllarına göre ders kitabını kullanım amaçları ve sıklıklarında farklılaşma olduğu sonucu elde edilmiştir.

Korkmaz ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul matematik ders kitapları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Durum çalışması olan bu araştırmada veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın örnekleminde Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesindeki orta büyüklükte olan bir ilde yer alan yedi farklı ortaokulda çalışan 24 matematik öğretmeni yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarından derste aktif bir biçimde yararlanmayı tercih etmediği, ders kitaplarını öğrencilere ödev vermek için daha çok kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, Ulusoy ve İncikabı (2020) yürütmüş oldukları durum çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerinin MEB tarafından sağlanan ders kitapları hakkındaki düşüncelerini ve sınıf ortamında



ders kitaplarını nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemleri aracılığıyla altı farklı okulda görev yapan toplam 17 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin ders kitaplarını daha çok pedagojik amaçları doğrultusunda ve öğrencilere ödev vermek amacıyla kullandıklarını bulmuşlardır. Pedagojik amaç açısından öğretmenlerin ders kitaplarını en çok öğrencilere soracakları soruları ve derslerinin gündemini belirleme amaçlarıyla kullandıkları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar öğretmenlerin ders kitaplarını bireysel veya grup çalışmasından ziyade tüm sınıf aktiviteleri (bir soruyu çözme veya bir açıklamayı okuma) esnasında çoğunlukla kullandıklarını belirlemişlerdir. Son olarak araştırmacılar öğretmenlerin ders kitaplarının dersi planlama, derse hazırlanma ve dersi yürütme anlamında kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu ama öğrencilerin öğrenme sürecini zenginleştirme anlamında bir etkisinin olmadığını raporlamışlardır.

Özet olarak, alanyazında araştırmacılar öğretmenlerin ders kitabı ile olan etkileşim biçimini ve onların ders kitabı kullanımını farklı teorik bakış açılarından analiz etmiş ve araştırmışlardır. Araştırmalar ders kitaplarının öğretmenlerin derslerini desteklemesi konusunda nasıl bir rol oynadığını ve öğretmenlerin ders kitabı kullanımının sıklığını veya hangi farklı amaçlar için ders kitabını kullandığını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmacılar öğretmenlerin ders kitabı kullanımlarıyla ilgili hususların karmaşık olduğunun ve farklı özelliklere sahip öğretmenler arasında öğretmenlerin ders kitabı kullanımlarının farklı örüntülere sahip olabileceğinin altını çizmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında incelenen tüm araştırmalardan hareketle; alanyazında öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımlarına doğrudan odaklanan araştırmaların az sayıda ve küçük ölçekli olduğu ayrıca mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak belli bir okul düzeyinde ve daha çok matematik ders kitabı üzerine yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımının doğası ve içeriği hakkında alanyazında yeterli bilginin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımını kapsamlı olarak daha iyi anlamak ve derslerinde ders kitabının pedagojik potansiyelini tam olarak kullanmasını desteklemek için, matematik ders kitabının yanında farklı okul kademelerinde okutulan diğer alanların ders kitaplarını da kapsayan büyük ölçekli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Rapor edilen bu araştırma esas itibarıyla millî eğitim sisteminin öğretim programları ve materyalleri boyutunun iyileştirilmesinin yanı sıra alanyazın taraması sonucunda tespit edilen boşluğun doldurulmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.2 Teorik Çerçeve

Bir araştırmada teorik çerçeve kullanımı büyük öneme sahiptir çünkü araştırmanın araştırma sorularının oluşturulmasında, verilerinin analiz edilmesinde ve sunulmasında, bulgularının yorumlanmasında ve değerlendirilmesinde araştırmaya rehberlik eder (Remillard, 2005). Teorik çerçeve kullanımı bir araştırmada araştırılan konunun açıklanmasına ve anlaşılmasına yardımcı olur. Son yıllarda öğretmenlerin öğretim öğrenme uygulamalarına odaklanan araştırmalar, mevcut pedagojik materyallere (örn., ders kitabı), öğretmenlerin öğrenme ortamlarında bu materyalleri kullanımına ve bu materyaller ile aralarındaki etkileşimin doğasına ve içeriğine odaklanmayı artırmıştır (Adler 2000; Gueudet and Trouche 2009; Remillard 2005). Bunun bir sonucu olarak araştırmacılar bu alandaki araştırmaları yönlendirmesi ve araştırmaların yapılandırılmasına yardımcı olması amacıyla çeşitli teorik çerçeveler geliştirmişlerdir (örn., Brown, 2009; Nicol ve Crespo, 2006; Remillard, 2005). Örneğin, kapsamlı bir alanyazın taramasına dayalı olarak Remillard (2005), öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğretim programları materyalleri (curriculum resources) ile etkileşimlerini, onları yorumlamalarını ve öğrenme ortamlarında kullanımlarını



incelemek ve karakterize etmek için bir teorik çerçeve geliştirmiştir. Bu teoriye göre “öğretim programı materyalleri” terimi, öğretmenlerin derslerini ve öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla tasarlanmış basılı ve dijital materyallere atıfta bulunur.

Rapor edilen bu araştırma eğitim öğretim sisteminde kilit rol oynayan öğretmenlerin öğretim programları materyallerinden en yaygın olarak kullanılanlar arasında olan ders kitabını öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programları materyalleri kullandıklarına ve bu materyaller ile aralarındaki ilişkiye (ve ilgili boyutlara) odaklanan Remillard’ın (2005) teorisi teorik çerçeve olarak benimsenmiştir. Bu teorik çerçeve bu araştırma için uygun görülmüştür çünkü bu çerçeve mesleki deneyim ve öğrenim düzeyi gibi çeşitli faktörler açısından farklı özelliklere sahip öğretmenlerin ders kitaplarını derslerini planlamak ve uygulamak için değişik amaçlar çerçevesinde farklı biçimlerde kullandıklarını vurgular (Remillard, 2005; Rezat vd., 2021). Bu teorik çerçeveye göre öğretmenler öğretim programları materyallerinin yorumlayıcıları ve uygulayıcıları olarak hareket ederler.

Bu kuramsal çerçeve dört temel boyuta odaklanmaktadır. Bunlar i) öğretmen, ii) öğretim programı, iii) öğretmen ve öğretim programı arasındaki “katılımcı ilişki (participatory relationship)” ve iv) ortaya çıkan planlanmış (planned curriculum) ve uygulanan (enacted curriculum) öğretim programlarıdır. Bu kuramsal çerçeveye göre öğretmenler ders kitapları ile katılımcı bir ilişki içindedir ve bu karşılıklı ilişki planlanan ve uygulamaya konulan bir ders planı ile sonuçlanır. Remillard’ın (2005) bakış açısına göre bu ilişkide hem öğretmen hem de ders kitabı etkileşimli bir rol oynamaktadır. Remillard öğretmenlerin ders kitabı kullanımını pasif bir uygulamadan ziyade katılımcı bir süreç (participatory process) olarak görür ve öğretmen ile öğretim programı materyali (örn., ders kitabı) arasında dinamik bir etkileşim olduğunu vurgular. Hem öğretmenlerin bireysel özellikleri (öğretmenin bilgisi, yetenekleri, inançları vb.) hem de ders kitaplarının nitelikleri (içerik, görsel tasarım vb.) bu ilişkiyi etkileyen temel faktörler olarak düşünülür. Daha özelden, bu teoriye göre bir öğretmenin ders kitabını öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandığı, hem öğretim programı materyallerinin özellikleri ve niteliklerinden hem de öğretmenin kendi bilgisi, becerisi, inancı ve hedefleri gibi faktörler tarafından etkilenir (Remillard, 2005). Bu durum öğretmenler ile öğretim programları arasındaki etkileşimli ve dinamik katılımcı ilişkiyi vurgular. Bu ilişkiyi anlamak eğitim ve öğretimin kalitesini ve niteliğini anlamak ve geliştirmek için önemlidir. Bu çalışmada Remillard’ın bu teorik çerçevesi mesleki deneyim, alan ve öğrenim düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösteren öğretmenlerin ders kitabı kullandıklarını anlamamıza yardımcı olacak teorik bir mercek sunar.

1.3 Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı

Türkiye, eğitim öğretim sürecinde ders kitabının okullarda etkin ve verimli kullanımına önem veren ve ders kitabını eğitimin ayrılmaz bir bileşeni olarak gören bir ülkedir. Ülkemizde ders kitapları, öğretmenler, araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından ulusal öğretim programlarının uygulanmasına hizmet eden en önemli öğretim materyali olarak görülür. Ders kitapları MEB tarafından öğrencilere ve öğretmenlere, 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren her eğitim öğretim yılının başında ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Ders kitaplarının ücretsiz olarak dağıtılması öğrencilerin ders kitabına erişimini kolaylaştırdığı gibi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya katkı sunmaktadır. Türkiye’de ders kitaplarının okullarda okutulabilmesi için ilgili yönetmelikte belirtilen şartlar doğrultusunda MEB tarafından onaylanması zorunlu olduğundan, ders kitaplarının ülkemizde resmi bir statüye sahip olduğu söylenebilir.

MEB, ders kitaplarının ulusal öğretim programlarını en iyi biçimde yansıtarak nitelikli, kaliteli, kapsamlı ve evrensel olacak biçimde tasarlanmasını ve hazırlanmasını temin etmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda MEB'in bilimsel danışma ve inceleme organı olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), taslak ders kitaplarının hedeflenen doğrultuda hazırlanmasına kılavuzluk ederek bu kitapların gerekli eğitimi alan ve yansız atama yoluyla seçilen öğretmenler, uzmanlar ve akademisyenler tarafından oluşan paneller aracılığıyla inceleme ve değerlendirme süreçlerini yönetir. MEB'in taslak ders kitaplarını incelerken değerlendirmeye esas aldığı beş temel kriter aşağıda sunulmuştur (MEB TTKB, 2022):

- Anayasa ve kanunlara uygunluk
- İçeriğin bilimsel olarak yeterliği
- İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliği
- Dil ve anlatım yönünden yeterliği
- Görsel ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu

Diğer taraftan bilimsel araştırmaların önerileri doğrultusunda (örn., Arslan ve Özpınar, 2009), MEB elektronik eğitim içeriklerini ders kitaplarının bütünleşmiş bir parçası olarak görmeye başlamıştır. Dolayısıyla son zamanlarda MEB okullarda okutulacak ders kitaplarının video, ses, animasyon ve artırılmış gerçeklik gibi farklı çoklu ortam öğelerini içeren elektronik içeriklerle zenginleştirilerek hazırlanmasına vurgu yapmıştır (MEB TTKB, 2022). MEB böylece e-içeriklerle zenginleştirilmiş kitapların hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğretme ve öğrenme deneyimini geliştirmesini ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmesini beklemektedir.

Bu araştırmada “ders kitabı” terimi ile, ulusal öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış ve MEB tarafından okullarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması için uygun bulunmuş öğretim materyalleri kastedilmektedir (MEB TTKB, 2022). Diğer taraftan bu araştırmada “öğretmenlerin ders kitabı kullanımı” ifadesi ile öğretmenlerin ders kitabı yardımıyla derslerini planlama ve uygulamada ders kitabının ilgili yerlerini belirleme, amaçlı okuma, yorumlama, değiştirme ve ondan faydalanma gibi bir dizi uygulama demek istenmektedir.





2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama türü benimsenmiştir. Betimsel tarama yöntemi kişilerin bir olgu ya da olay hakkında görüşlerinin, tutumlarının ortaya koyulduğu ve söz konusu olgu ya da olayların betimlendiği araştırmalardır (Karakaya, 2011). Bu yöntemde geçmişte ya da mevcutta var olan durum, herhangi bir müdahale olmaksızın, var olduğu şekliyle betimlenir. Ayrıca bu yöntem evren hakkında genel bir değerlendirmeye ulaşmak için örnekleme yer alan kişilerle yürütülebilmektedir (Karasar, 2006). Bu bağlamda bu araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında hangi amaçla ve ne sıklıkla kullandıkları öğretmen görüşlerine dayalı olarak betimlenmiştir.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1’de yer alan 12 bölgeyi temsilen seçilen Aksaray, Artvin, Balıkesir, Bitlis, Çorum, İstanbul, Karaman, Kars, Kocaeli, Manisa, Mardin, Mersin illerinde resmi ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Bu yöntem örneklemedeki öğretmenlere hızlı ve kolay ulaşıp onlara uygulama yapma imkânı sunduğundan dolayı tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Söz konusu yöntemden hareketle bu araştırmanın örneklemini seçilen 12 ilde resmi okullarda ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan farklı alanlardan toplam 9508 öğretmen oluşturmaktadır.





Örneklemdaki toplam öğretmen sayıları ile oranları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1: Örneklemdaki Öğretmenlerin Sayıları ve Örneklem İçindeki Oranları

İller	Örneklemdaki Öğretmen Sayıları	Örneklem İçindeki Oranı
Aksaray	527	5.5
Artvin	138	1.5
Balıkesir	1418	14.9
Bitlis	594	6.2
Çorum	737	7.8
İstanbul	1160	12.2
Karaman	504	5.3
Kars	442	4.7
Kocaeli	1057	11.1
Manisa	694	7.3
Mardin	1225	12.9
Mersin	1012	10.6
Toplam	9508	100

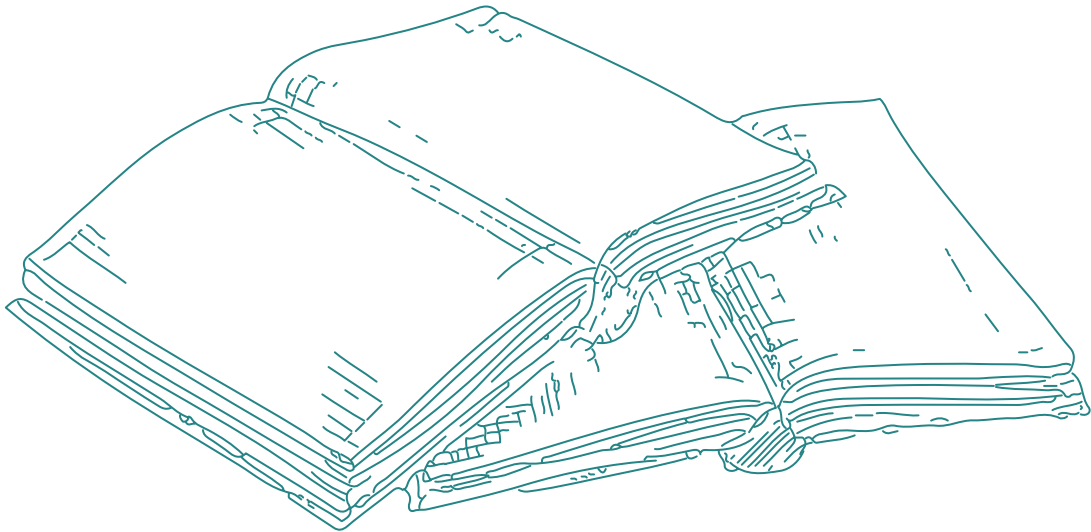
Tablo 1'e göre örneklemda yer alan illerin katılım oranları dikkate alındığında illerin katılım oranları yüksekten düşüğe göre sırasıyla Balıkesir, Mardin, İstanbul, Kocaeli, Çorum, Manisa, Bitlis, Aksaray, Karaman, Kars, Artvin şeklindedir. Örneklem içinde en yüksek oranda (%14.9) Balıkesir ili ve en düşük oranda (%1.5) Artvin ilinden katılım sağlandığı görülmektedir.



Tablo 2: Örneklemdeki Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Düzeyleri ve Türleri

Okul Düzeyi	Okul Türü	f	%
Ortaokul	Ortaokul	4786	50.3
	İmam Hatip Ortaokulu	863	9.1
	Ara Toplam	5649	59.4
Lise	Anadolu Lisesi	1985	20.9
	Fen Lisesi	206	2.2
	Sosyal Bilimler Lisesi	73	.8
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	9
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	573	6
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	.3
	Spor Lisesi	21	.2
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	115	1.2
	Ara Toplam	3859	40.6
Toplam		9508	100

Tablo 2'ye göre örneklemdeki öğretmenler %59.4 oranla ortaokul düzeyinde, %40.6 oranla lise düzeyinde görev yapmaktadır. Ortaokul düzeyinde genel ortaokul türünde katılım, imam hatip ortaokulunun beş katından fazladır. Lise düzeyinde en yüksek katılım oranı Anadolu lisesi türünde iken en düşük katılım oranı ise spor lisesine aittir.



**Tablo 3: Örneklemdeki Öğretmenlerin Alanları**

Okul Düzeyi	Alanlar	f	%
Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	616	6.5
	Fen Bilimleri	979	10.3
	İlköğretim Matematik	1049	11.0
	İngilizce	919	9.7
	Müzik	157	1.6
	Sosyal Bilgiler	747	7.9
	Türkçe	1182	12.4
	Ara Toplam	5649	59.4
Lise	Biyoloji	302	3.2
	Coğrafya	279	2.9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	228	2.4
	Felsefe	211	2.2
	Fizik	235	2.5
	İngilizce	510	5.4
	Kimya	221	2.3
	Matematik	689	7.2
	Tarih	390	4.1
	Türk Dili ve Edebiyatı	794	8.4
	Ara Toplam	3859	40.6
Toplam		9508	100

Tablo 3'e göre örneklemdeki öğretmenlerin alanları en yüksek orandan en düşük orana doğru ortaokul düzeyinde Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve müzik iken lise düzeyinde Türk dili ve edebiyatı, matematik, İngilizce, tarih, biyoloji, coğrafya, fizik, din kültürü ve ahlak bilgisi, kimya ve felsefe şeklindedir.



Tablo 4: Örneklemdeki Öğretmenlerin Hizmet Süreleri (Yıl)

Hizmet Süresi	f	%
1-5 Yıl	1100	11.6
6-10 Yıl	2930	30.8
11-15 Yıl	1816	19.1
16-20 Yıl	1414	14.9
21 Yıl ve Üstü	2248	23.6
Toplam	9508	100

Tablo 4'e göre örneklemdeki öğretmenlerin hizmet süresi %30.8 oran ile en yüksek oranda 6-10 yıl arasında iken %11.6 oranla en düşük oranda 1-5 yıl aralığındadır.

Tablo 5: Örneklemdeki Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri

Öğrenim Düzeyi	f	%
Ön Lisans	7	.1
Lisans	7988	84
Yüksek Lisans	1484	15.6
Doktora	29	.3
Toplam	9508	100

Son olarak, Tablo 5'e göre örneklemdeki öğretmenlerin öğrenim düzeyi en yüksek oranda (%84) lisans iken doktora ve ön lisans öğrenim düzeyi olan öğretmen oranı düşüktür.

2.2.1 Veri Toplama Aracı: Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik maddeler bulunmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları il, okul düzeyi, okul türü, alanı, hizmet süresi ve öğrenim düzeylerini içeren kişisel bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümde ise araştırmanın yürütücüleri tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeği" yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevaplardan hareketle öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanım sıklıklarını ve amaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu noktada ölçek aracılığıyla toplanan öğretmen görüşlerine dayanan veri kullanmanın fayda ve sınırlılığında bahsetmekte fayda vardır. Bir araştırmada ölçek aracı kullanımı araştırmada büyük ölçekli örnekleme ulaşmayı mümkün kılabilir (Can, 2022). Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek sayesinde farklı okul düzey ve türlerinde görev yapan farklı alanlardan oldukça geniş bir öğretmen örnekleme ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin ders kitabı kullanımına odaklanan mevcut araştırmaların göreceli olarak küçük ölçekli örneklemi dikkate alındığında, bu araştırmanın örneklemeden toplanan veri alanyazına öğretmenlerin ders kitabı kullanımını anlamaya yönelik önemli kanıt ve katkı sunma potansiyeli açısından dikkate değerdir. Ancak unutulmamalıdır ki ölçekler yardımıyla bir duruma yönelik görüşler toplanarak durumu anlamak amaçlandığında, herhangi bir grubun yaptıklarını söyledikleriyle gerçekte yaptıkları arasında bir farklılık olabilir (Argyris ve Schon, 1974). Dolayısıyla öğretmenlerin ders kitabı kullanımlarına yönelik belirttikleri görüşler gerçek öğrenme ortamlarında yaptıklarıyla tam olarak örtüşmeyebilir.



Bu sınırlılığa rağmen, gözlem ve görüşme yapma imkânı olmadığında, ölçek aracılığıyla çok sayıda öğretmenden elde edilen görüşler onların ders kitabı kullanımı hakkında önemli bilgi ve fikirler verme potansiyeline sahiptir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında hangi amaçla ve ne sıklıkla kullandıklarının belirlenmesi amacıyla ulusal ve uluslararası alanyazındaki tezler, makaleler, konferans bildirileri ve raporlar gibi akademik kaynaklar incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik maddeler seçilerek taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçeğe ilişkin uzman görüşlerini almak üzere uzman değerlendirme formu düzenlenerek form taslak ölçek ile birlikte uzmanlara gönderilmiştir (formun içeriği ile ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir). Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekte uygun bulunan düzeltmeler yapılarak taslak ölçeğin kapsam geçerliği ortaya konulmuştur. Daha sonra ön uygulama kapsamında taslak ölçek örnekleme yer alan yeterli sayıdaki öğretmen tarafından cevaplanmış ve elde edilen verilerle taslak ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ön uygulamanın ardından taslak ölçeğe son hali verilerek asıl uygulama yapılmıştır.

2.2.2 Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeğinin Kapsam Geçerliği

Öğretmenlerin ders kitabı kullanımı ölçeğinin kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile sınanmıştır. Lawshe (1975) tarafından geliştirilen bu teknikte her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) hesaplanır ve bulunan oranlar kabul edilebilecek minimum KGO ile karşılaştırılır.

Lawshe tekniği uygulanırken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- Uzmanların seçilmesi
- Taslak ölçeğin düzenlenmesi ve uzman görüşlerinin alınması
- Taslak ölçekteki maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması
- Taslak ölçeğe son halinin verilmesi

Lawshe tekniği uygulanırken takip edilen aşamalar aşağıda detaylı açıklanmıştır.

Uzmanların Seçilmesi

Lawshe tekniği ile taslak ölçeğin kapsam geçerliğinin test edilmesinde uzman sayısının 5 ila 40 arasında olması uygun görülmektedir (Yurdugül, 2005). Taslak ölçeğin kapsam geçerliğini test etmek için farklı alanlarda ve okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile MEB TTKB'de görev yapan millî eğitim uzmanlarından olmak üzere toplam 22 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda görüş belirten uzmanların öğrenim düzeyleri ve alanları ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



Tablo 6: Uzmanların Öğrenim Alanı, Unvan ve Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrenim Alanı	Unvan	Öğrenim Düzeyi			Toplam
		Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	
Almanca	Öğretmen		1		1
Bilişim Teknolojileri	Millî Eğitim Uzmanı		1		1
Biyoloji	Öğretmen	1			1
Coğrafya	Öğretmen	1			1
Eğitim Yönetimi ve Liderlik	Millî Eğitim Uzmanı			1	1
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Öğretmen		1		1
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Öğretmen			1	1
Eğitimde Program Geliştirme	Öğretmen		1		1
Fen Bilimleri	Öğretmen	1			1
İlköğretim Matematik	Öğretmen		1		1
İngilizce	Öğretmen	1			1
Kimya	Öğretmen	1			1
Matematik	Öğretmen		1		1
Matematik	Öğretmen		1		1
Matematik Eğitimi	Millî Eğitim Uzmanı			1	1
Müzik	Öğretmen	1			1
Okul Öncesi Eğitimi	Millî Eğitim Uzmanı			1	1
Sınıf Öğretmeni	Öğretmen		1		1
Sosyal Bilgiler	Öğretmen	1			1
Tarih	Öğretmen		1		1
Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen		1		1
Türkçe	Öğretmen	1			1
Toplam		8	10	4	22

Tablo 6 incelendiğinde görüş belirten uzmanların 4'ünün millî eğitim uzmanı ve 18'inin öğretmen olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeylerine göre bakıldığında ise uzmanların 8'inin lisans, 10'unun yüksek lisans ve 4'ünün doktora mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca uzmanlar farklı öğrenim alanlarından seçilmiştir.

Taslak Ölçeğin Düzenlenmesi ve Uzman Görüşlerinin Alınması

Alanyazın taraması sonucunda hazırlanan madde havuzundan 36 maddelik taslak ölçek (Ek 1) oluşturulmuştur. Taslak ölçeğe yönelik uzman görüşlerinin alınması amacıyla uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman değerlendirme formunda uzmanların maddelere ilişkin görüşlerini “uygun”, “düzeltilmeli” ya da “uygun değil” şeklinde ifade etmeleri istenmiştir. Eğer maddenin istenen özelliği kesin bir şekilde ölçtüğü düşünülüyor ise “uygun”, madde araştırma kapsamında ele alınabilir fakat madde ifadesinin düzenlenmesi gerekiyor ise “düzeltilmeli”, maddenin istenen özelliği ölçtüğü düşünülüyor ise “uygun değil” seçeneğini tercih etmeleri gerektiği açıklanmıştır. Maddeye yönelik “düzeltilmeli” seçeneği işaretlendiyse düzeltmenin hangi biçimde yapılmasının uygun olacağı da uzmanlardan talep edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerlik oranları hesaplanırken “uygun” seçeneği “1”, “düzeltilmeli” seçeneği “2” ve “uygun değil” seçeneği ise “3” ile kodlanmıştır. Aynı zamanda formda ölçek maddelerinin “Hiçbir Ders – Yılda Birkaç Ders - Ayda Birkaç Ders – Haftada Birkaç Ders – Her Ders” seçenekleriyle cevaplamanın, madde sıralamasının uygunluğu ve ölçekte yer alan yönergenin anlaşılabilirliği uzmanlara sorulmuştur.

Taslak Ölçekteki Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranlarının ve Ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksinin Hesaplanması

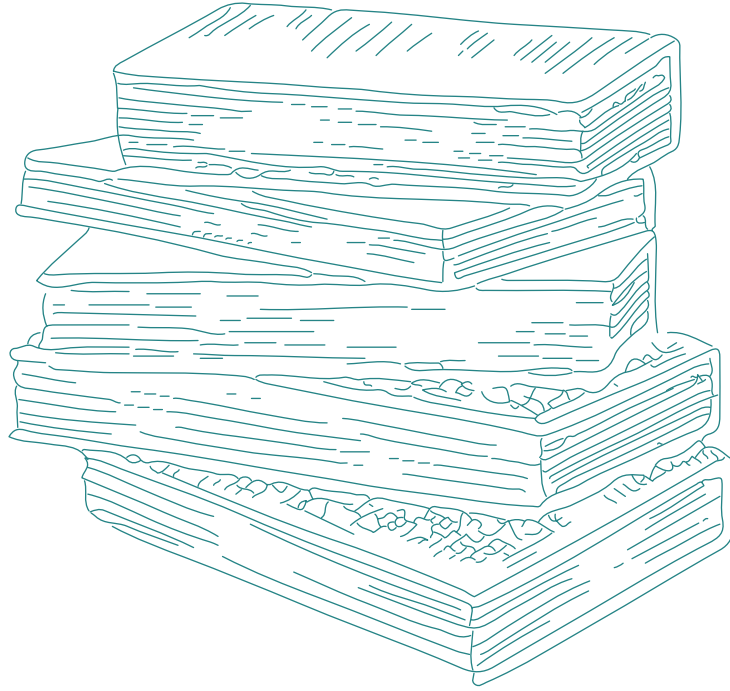
Ölçülmek istenen özellik için tüm uzmanlar “uygun” ya da “uygun değil” dediğinde ölçülmek istenen özelliğin gerçekten gerekli olup olmadığına karar verilebilir. Uzmanlar arasındaki fikir birliği karar vermeyi kolaylaştırmaktadır. Fakat uzmanlar fikir birliğinden uzaklaşmaya başladıkça diğer bir deyişle ölçülmek istenen özellik için uzmanların “uygun” veya “uygun değil” deme oranları %50’ye yaklaştıkça ölçülmek istenen özelliğin gerekliliğini yorumlamada sorunlar ortaya çıkar. Bu sorunları gidermek amacıyla ölçülmek istenen özelliklerin ifade edildiği maddelerin ölçekte yer alıp almamasına karar vermek için Lawshe (1975) tarafından açıklanan kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olan Kapsam Geçerlik Oranından (KGO) yararlanılmıştır.



Lawshe (1975) KGO için aşağıdaki formülü geliştirmiştir:

$$KGO = \frac{n_u - N/2}{N/2}$$

Yukarıdaki formülde n_u maddeye uygun diyen uzman sayısını, N ise görüş alınan tüm uzmanların sayısını ifade etmektedir. Formül incelendiğinde eğer maddeye uygun diyen uzman sayısı tüm uzman sayısının yarısı ise maddenin kapsam geçerlik oranının sıfır, maddeye uygun diyen uzman sayısı tüm uzman sayısının yarısından az ise maddenin kapsam geçerlik oranının negatif çıkacağı görülmektedir. KGO, sıfır veya negatif elde edilen maddelerin kapsam geçerliği yoktur ve maddeler ölçeğe alınmaz. KGO sıfırdan büyük olduğunda ise KGO'lar Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) ile karşılaştırılır. KGÖ, $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde kabul edilebilecek minimum KGO'dur. Maddeler için hesaplanan $KGO \geq KGÖ$ ise maddeler ölçekte yer alır. Bu karşılaştırma ile uzmanların şans eseri fikir birliğinde olduğu maddeler ölçekten çıkarılır. Her bir madde için KGO tespit edildikten sonra ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin ortalaması alınarak ölçeğin bütünü için Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanır. Ulaşılan KGİ $\geq KGÖ$ ise ölçeğin kapsam geçerliği $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak sağlanmış olur. Araştırmada, Ayre ve Scally (2014) tarafından Lawshe'nin (1975) eserinden hareketle yeniden düzenlenen KGÖ tablosu kullanılmıştır.





Tablo 7: $\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için Minimum Değerler (Ayre ve Scally, 2014)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	1.000	23	.391
6	1.000	24	.417
7	1.000	25	.440
8	.750	26	.385
9	.778	27	.407
10	.800	28	.357
11	.636	29	.379
12	.667	30	.333
13	.538	31	.355
14	.571	32	.375
15	.600	33	.333
16	.500	34	.353
17	.529	35	.314
18	.444	36	.333
19	.474	37	.297
20	.500	38	.316
21	.429	39	.333
22	.455	40	.300

Tablo 7 incelendiğinde 22 uzman için $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranının minimum değerinin .455 olduğu görülmektedir. Bu durumda maddelerin taslak ölçekte kalmasına karar verilirken kullanılacak KGÖ .455'tir.

**Tablo 8: Uzman Görüşlerine Göre Taslak Ölçekteki Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları ve Taslak Ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi**

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
M1	20	2	0	.818	M19	20	2	0	.818
M2	18	4	0	.636	M20	17	4	1	.545
M3	16	5	1	.455	M21	20	2	0	.818
M4	20	2	0	.818	M22	21	1	0	.909
M5	18	4	0	.636	M23	19	2	1	.727
M6	20	2	0	.818	M24	21	1	0	.909
M7	20	2	0	.818	M25	19	2	1	.727
M8	21	1	0	.909	M26	17	4	1	.545
M9	21	1	0	.909	M27	17	4	1	.545
M10	20	2	0	.818	M28	20	2	0	.818
M11	17	5	0	.545	M29	19	3	0	.727
M12	17	4	1	.545	M30	20	2	0	.818
M13	18	2	2	.636	M31	20	2	0	.818
M14	20	1	1	.818	M32	20	0	2	.818
M15	18	3	1	.636	M33	18	2	2	.636
M16	19	3	0	.727	M34	17	3	2	.545
M17	21	1	0	.909	M35	17	3	2	.545
M18	18	2	2	.636	M36	21	0	1	.909

Görüş Belirten Toplam Uzman Sayısı: 22

Kapsam Geçerlik Ölçütü: .455

Kapsam Geçerlik İndeksi: .730 (36 Madde)

Kapsam Geçerlik İndeksi: .752 (30 Madde)

Tablo 8 incelendiğinde taslak ölçekte yer alan tüm maddeler için $KGO \geq KGÖ$ olduğu görülmektedir. Diğer yandan bazı maddelere yönelik gelen açıklamalar uygun bulunmuştur. M1'in taslak ölçekteki bazı maddeleri kapsamı, M5'in M4'ün kapsamında yer alması, M27'de "destekleyici" ifadesinin farklı yorumlara sebep olması, M33-M35'in ise doğrudan amaç belirten ifade olmaması şeklinde belirtilen görüşler yerinde bulunmuştur. Bu kapsamda M1, M5, M27, M33, M34 ve M35. maddeler olmak üzere toplam altı madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin çıkarılmasından sonra KGİ .752 olarak hesaplanmıştır. Böylelikle taslak ölçekte yer alan maddeler için $KGİ (.752) > KGÖ (.455)$ olduğundan taslak ölçeğin $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliği istatistiksel olarak sağlanmıştır. Ayrıca madde ifadelerine ilişkin gelen görüşlerden gerekli bulunanlar ifadelere yansıtılmıştır. Öte yandan maddelerin sıralamasına yönelik gelen görüşler dikkate alınarak sıralamada değişiklikler yapılmıştır. Taslak ölçekte yapılan söz konusu değişiklikler aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 9: Taslak Ölçekteki Maddelerin Düzenlenmesi**

Kapsam Geçerliği Çalışması Öncesi	Kapsam Geçerliği Çalışması Sonrası	Kapsam Geçerliği Çalışması Öncesi	Kapsam Geçerliği Çalışması Sonrası
M1	Çıkarıldı	M19	M18
M2	M1	M20	M20
M3	M2	M21	M21
M4	M3	M22	M22
M5	Çıkarıldı	M23	M19
M6	M4	M24	M23
M7	M5	M25	M24
M8	M6	M26	M30
M9	M7	M27	Çıkarıldı
M10	M8	M28	M13
M11	M9	M29	M25
M12	M10	M30	M26
M13	M11	M31	M27
M14	M12	M32	M28
M15	M14	M33	Çıkarıldı
M16	M15	M34	Çıkarıldı
M17	M16	M35	Çıkarıldı
M18	M17	M36	M29

Taslak ölçeğe son halinin verilmesi

Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda taslak ölçekten toplam altı maddenin çıkarılması uygun bulunmuş ve 30 maddelik taslak ölçek (Ek 2) oluşturulmuştur.

2.2.3 Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeğinin Yapı Geçerliği

Taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için araştırma kapsamında yer alan 12 ilde resmi okullarda ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan farklı alanlardan toplam 595 öğretmen ile 6-8.06.2022 tarihlerinde MEB anket modülü üzerinden ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk (2005, s.123) faktör analizini “aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik” olarak ifade etmektedir. Taslak ölçekte yer alan maddeler arasındaki ilişkiler incelenerek yeni bir yapı tespit edilmeye çalışıldığından ön uygulamada elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

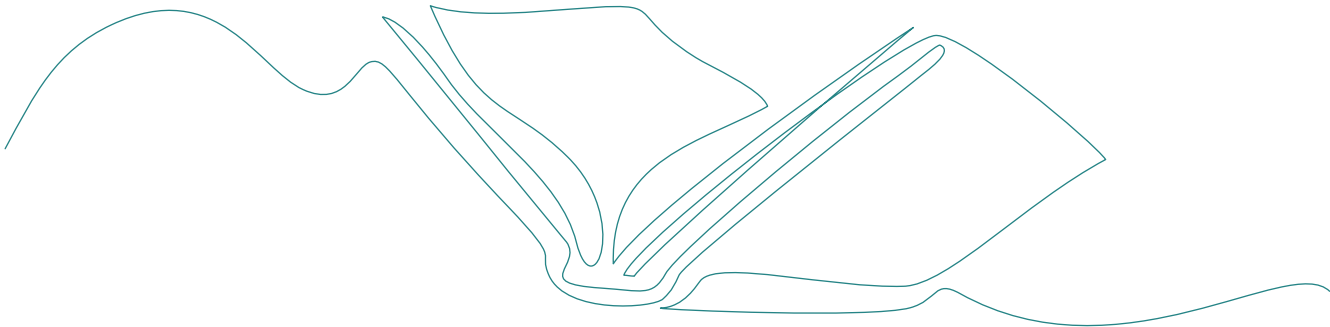


Faktör analizine başlamadan önce maddeler arasındaki ilişkilere bakılmalıdır. Maddeler arasında kabul edilebilir ilişkinin olması için $r > .30$ olması gerekmektedir. Ayrıca aralarında yüksek ilişki olan maddeler ($r > .80$) varsa elenmelidir (Can, 2019). Taslak ölçekte yer alan maddelere verilen puanlar arası korelasyon katsayılarının matrisi Ek 3'te verilmiştir.

Ek 3'teki tablo incelendiğinde genel olarak maddeler arasında kabul edilebilir ilişkinin ($r > .30$) olduğu anlaşılmaktadır. Ancak M30 maddesinin diğer maddelerle arasında kabul edilebilir bir ilişki olmadığı ($r < .30$) görülmektedir. Diğer yandan M4 ile M5 arasında $r = .850$, M6 ile M7 arasında $r = .871$ ve M10 ile M11 arasında $r = .832$ olarak yüksek ilişki saptanmıştır. Bu nedenle M30 maddesinin yanı sıra M4, M7 ve M10 maddeleri taslak ölçekten çıkarılmıştır. Taslak ölçekte kalan maddeler arasındaki korelasyonun .418 ile .818 arasında sıralandığı bulunmuştur. M19 ile M20 arasında $r = .818$ ve M21 ile M22 arasında $r = .811$ elde edilmesine rağmen bulunan değerlerin sınır değere (.80) çok yakın ve maddelerin kapsamalarının farklı olması düşüncesinden hareketle maddeler taslak ölçekten çıkarılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda taslak ölçekte toplam 26 madde yer almıştır. Her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalma durumuna karar vermek için ölçüt sunan ters imaj korelasyon matrisi de incelenmiştir. Matrisin kesişim noktalarındaki değerlerin tamamının .05'in üzerinde olduğu görülmüştür.

Bir sonraki aşamada Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri yapılarak verilerin faktörlenebilirliği kontrol edilmiştir. KMO testi örneklem yeterliliğini, değişkenler arası ilişkinin uygunluğunu ölçer. KMO değerinin yüksek olması bir değişkenin diğer değişken tarafından kusursuz tahmin edilebileceği anlamındadır (Büyüköztürk, 2014). $KMO \geq .70$ ve üzeri ise örneklem yeterliliği "iyi", $.70 \geq KMO \geq .50$ arası ise "yeterli", $KMO < .50$ ise "yeterli ilişkiyi ortaya koyacak örneklem ihtiyacı olduğu" anlamındadır. Bartlett küresellik testi ise maddeler arası ilişkilerin olduğu gerçek korelasyon matrisi ile ilişkilerin olmadığı birim matris arasında anlamlı fark olup olmadığını test eder. Faktör analizi yapabilmek için Bartlett değerinin anlamlı ($p < .05$) çıkması gerekmektedir (Can, 2019). 26 maddelik taslak ölçek için $KMO = .978$ ve Bartlett değeri [$\chi^2=16246.463$; $p < .05$] olarak bulunmuştur. Böylelikle elde edilen değerler ile verilerin faktörlenebilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin faktörlenebilir olduğu ortaya konulduktan sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi gerekmektedir. Her bir maddenin öz değerleri, açıkladıkları varyans oranları ve açıklanan birikimli varyans oranları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:



**Tablo 10: Özdeğerler**

Bileşenler	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Açıklanan Toplam Varyans (%)
1	17.148	65954	65.954
2	1.327	5.104	71.058
3	.739	2.841	73.899
4	.682	2.624	76.522
5	.600	2.309	78.831
6	.525	2.018	80.849
7	.460	1.769	82.618
8	.416	1.602	84.219
9	.384	1.476	85.695
10	.348	1.339	87.034
11	.321	1.234	88.269
12	.287	1.102	89.371
13	.270	1.039	90.410
14	.262	1.006	91.416
15	.246	.945	92.361
16	.227	.873	93.235
17	.217	.836	94.070
18	.207	.796	94.867
19	.191	.735	95.601
20	.188	.724	96.326
21	.183	.702	97.028
22	.178	.686	97.714
23	.165	.634	98.348
24	.153	.589	98.937
25	.147	.564	99.501
26	.130	.499	100.000

Tablo 10'a göre taslak ölçekte tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %65.954'tür ve ikinci faktörle arasında yaklaşık %61'lik bir yük farkı vardır. Bir faktörde açıklanan toplam varyans %30 ve daha fazla ise ölçek tek faktörlü olarak ele alınabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle taslak ölçeğin tek faktörlü olarak değerlendirilmesine karar verilerek maddeler için döndürme işlemi yapılmamıştır. Maddelerin hesaplanan faktör yük değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:



Tablo 11: Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde	Faktör Yük Değeri
M29	.874	M12	.825
M20	.869	M18	.824
M11	.865	M25	.818
M19	.860	M16	.817
M9	.854	M21	.794
M13	.851	M1	.775
M26	.843	M22	.767
M5	.841	M6	.767
M27	.839	M15	.763
M14	.832	M17	.757
M8	.832	M24	.743
M3	.832	M2	.742
M28	.828	M23	.665

Tek Faktörle Açıklanan Toplam Varyans: %65.954

Örnekleme büyüklüğü 350'den fazla ise en düşük madde faktör yükünün .30 olması gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005). Yukarıdaki tabloda madde faktör yüklerinin .874 ile .665 arasında sıralandığı görülmektedir. Buradan hareketle, tek faktörlü bir yapıda olan taslak ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca taslak ölçekte ters madde yer almamaktadır. Araştırmada kullanılan puanlar taslak ölçekte yer alan tüm maddelere verilen cevaplardan hesaplanan toplam puanların madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Taslak ölçekten elde edilen puanların yüksek olması öğretmenlerin ders kitabı kullanımının sık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2.2.4 Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeğinin Güvenirliği

Taslak ölçeğin güvenirliliği iç tutarlılığı gösteren Cronbach Alfa, Guttman Split-Half, Spearman Brown katsayıları ile incelenmiştir. Ön uygulama verileri ile hesaplanan taslak ölçeğin güvenirlilik katsayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12: Taslak Ölçeğin Güvenirlilik Katsayıları

Örnekleme Büyüklüğü	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
595	26	.979	.951	.941

Tablo 12 incelendiğinde taslak ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .979, Spearman Brown katsayısının .951, Guttman Split-Half katsayısının .941 olduğu anlaşılmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının .90'dan büyük olması güvenirliliğin mükemmel düzeyde olduğu şeklinde yorumlanır (George ve Mallery, 2003). Buradan taslak ölçeğin güvenirliliğinin son derece yüksek olduğu söylenebilir.

Geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan tüm analizler sonrasında taslak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmış olup toplam 26 maddelik "Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeği"nin nihai hali (Ek 4) elde edilmiştir.



2.3 Verilerin Toplanması

“Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeği” geliştirildikten sonra ölçek Aksaray, Artvin, Balıkesir, Bitlis, Çorum, İstanbul, Karaman, Kars, Kocaeli, Manisa, Mardin, Mersin illerinde resmi ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan farklı alanlardan öğretmenler tarafından cevaplanmıştır. Ölçek 20-30 Haziran 2022 tarihlerinde “http://anket.meb.gov.tr” adresi üzerinden öğretmenlerin erişime açılarak ölçeğin asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlikleri ve kayıtları gizli tutulmuştur. Dolayısıyla, kullanılacak ölçekte kişisel verilerin gizliliğini ihlal eden veya ölçekteki maddeleri cevaplayanın kim olduğunun anlaşılmasına yol açan herhangi bir maddenin yer almamasına dikkat edilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel analiz için SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır. Betimsel veriler sıklık, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplanarak raporlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere yönelik değerlendirmelerde bulunabilmek için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında “Aralık Genişliği=Ranj/Grup Sayısı” formülü (akt., Gürsoy, 2020, s.42) kullanılmış olup belirlenen aralıklar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 13: Ölçekteki Cevaplama Seçenekleri, Seçeneklere Karşılık Gelen Puanlar ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralıkları
Hiçbir Ders	1	1.00-1.79
Yılda Birkaç Ders	2	1.80-2.59
Ayda Birkaç Ders	3	2.60-3.39
Haftada Birkaç Ders	4	3.40-4.19
Her Ders	5	4.20-5.00

Analizlerde normallik varsayımları dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Alanyazında dağılımların çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ila 1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. George ve Mallery (2010) ise basıklığın çoğu durumda -2.00 ile +2.00 arasında olması durumunda bile verilerin normal kabul edildiğini ileri sürmektedir. Normalliğin bir başka kontrolü olan merkezi limit teoremi açısından bakıldığında ise örneklem büyüklüğünün 30'dan fazla olması dağılımların normalliğini kabul etmek için yeterli sayılmaktadır (Çil, 2014). Dağılımlar için normallik varsayımı sağlandığından parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu kapsamda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının okul düzeyi ve ortaokul düzeyindeki okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi; görev yapılan il, lise düzeyindeki okul türü, ortaokul ve lise düzeyindeki alan, hizmet süresi, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizlerinde grupların varyanslarının eşit olup olmadığı Levene testi ile sınanmıştır. Varyansların eşitliği şartı sağlanmadığında ise bu şart olmadan karar verilmesine imkân sağlayan güçlü testlerden Welch testi (Can, 2019) uygulanmıştır. Testler sonrasında etki büyüklükleri ayrıca sunulmuştur. ANOVA analizinde gruplar arasında farklılaşma tespit edildiğinde farklılıkların kaynakları, grup varyanslarının eşit olmadığı ve örneklem büyüklüklerinin farklı olduğu durumlarda tercih edilen Games-Howell testi, grup varyansları eşit olduğu durumlarda ise eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmeyen Bonferroni testi ile belirlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.



3. BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde yapılan analizler sonucunda araştırmancının problemlerine ve alt problemlerine yönelik olarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımları ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular raporda daha önce giriş bölümünde verilen alt problemlerin sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

3.1 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Sıklıkları ve Amaçları

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanma durumlarının ne sıklıkta ve kullanma amaçlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla ölçme aracından elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Bu kapsamda $N = 9508$ için her bir maddeye ilişkin puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve maddelere yönelik değerlendirmelerde bulunabilmek için aritmetik ortalamaların karşılık geldiği sıklık düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Böylelikle araştırmancının 1 ve 2. alt problemleri cevaplandırılmıştır.

Tablo 14: Ölçme Aracındaki Maddelerden Elde Edilen Verilerin Betimsel Analiz Sonuçları

Maddeler	\bar{X}	Ss	Sıklık Düzeyi
M1 Ders kitabını kazanımları takip etmek için kullanırım.	4.27	0.99	Her Ders
M2 Ders kitabını kazanımların sınırlarını belirleyen açıklamaları anlamak için kullanırım.	4.13	1.06	Haftada Birkaç Ders
M3 Ders kitabını dersi planlamak için kullanırım.	4.16	1.11	Haftada Birkaç Ders
M4 Ders kitabını öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkarmak için kullanırım.	3.97	1.18	Haftada Birkaç Ders
M5 Ders kitabını derste işleyeceğim konu başlıklarını belirlemek için kullanırım.	4.28	1.03	Her Ders
M6 Ders kitabını dersin içeriğini oluşturmak için kullanırım.	4.19	1.08	Haftada Birkaç Ders
M7 Ders kitabından alana özgü dili etkili kullanmak için faydalanırım.	3.80	1.30	Haftada Birkaç Ders
M8 Ders kitabını dersi işleme yöntemini zenginleştirmek için kullanırım.	3.95	1.19	Haftada Birkaç Ders
M9 Ders kitabını her bir konuya ne kadar vakit ayıracağımı belirlemek için kullanırım.	3.95	1.25	Haftada Birkaç Ders
M10 Ders kitabını derse hazırlık aşamasında kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.	4.22	1.03	Her Ders
M11 Ders kitabını tüm sınıf çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.	4.02	1.06	Haftada Birkaç Ders
M12 Ders kitabını grup çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.	3.57	1.21	Haftada Birkaç Ders
M13 Ders kitabını bireysel çalışma gerektiren etkinlikler için kullanırım.	3.90	1.08	Haftada Birkaç Ders
M14 Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak için kullanırım.	3.28	1.37	Ayda Birkaç Ders



M15 Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici görsellerden faydalanmak için kullanırım.	3.72	1.23	Haftada Birkaç Ders
M16 Ders kitabını öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analitik düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmek için kullanırım.	3.52	1.32	Haftada Birkaç Ders
M17 Ders kitabını ders esnasında öğrencilere yönelteceğim soruları belirlemek için kullanırım.	3.87	1.19	Haftada Birkaç Ders
M18 Ders kitabını geleneksel ölçme ve değerlendirme aracı (yazılı sınav, eşleştirme testi vb.) geliştirmek için kullanırım.	3.49	1.28	Haftada Birkaç Ders
M19 Ders kitabını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı (proje, kontrol listesi vb.) geliştirmek için kullanırım.	3.37	1.29	Ayda Birkaç Ders
M20 Ders kitabını öğrencilere ödev vermek için kullanırım.	3.82	1.01	Haftada Birkaç Ders
M21 Ders kitabını öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için kullanırım.	3.42	1.43	Haftada Birkaç Ders
M22 Ders kitabını öğrendiklerini pekiştirme amacıyla kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.	4.05	1.04	Haftada Birkaç Ders
M23 Ders kitabını aynı sınıf seviyesindeki farklı şubelerde dersin standardını sağlamak için kullanırım.	4.13	1.14	Haftada Birkaç Ders
M24 Ders kitabını öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için kullanırım.	4.28	1.04	Her Ders
M25 Ders kitabını öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmak için kullanırım.	3.86	1.24	Haftada Birkaç Ders
M26 Ders kitabından ders süresini verimli kullanmak için yararlanırım.	4.02	1.22	Haftada Birkaç Ders
Ortalama	3.90	0.93	Haftada Birkaç Ders

Not: Öğretmenlerin (N= 9508) ders kitabı kullanımları puanları "1"= "hiçbir ders" ile "5"= "her ders" arasında değişen bir Likert ölçeğine dayanmaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde dört maddenin aritmetik ortalamasının 4.20'nin üstünde yani sıklık durumunun "Her Ders", 20 maddenin aritmetik ortalamasının 3.40 ile 4.20 arasında yani sıklık durumunun "Haftada Birkaç Ders", iki maddenin aritmetik ortalamasının ise 2.60 ile 3.39 arasında yani sıklık durumunun "Ayda Birkaç Ders" olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalaması 1.00-2.59 arasında olan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Madde sıklık durumunun "Her Ders" olduğu maddeler sırasıyla "Ders kitabını derste işleyeceğim konu başlıklarını belirlemek için kullanırım. (M5)", "Ders kitabını öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için kullanırım. (M24)", "Ders kitabını kazanımları takip etmek için kullanırım. (M1)" ve "Ders kitabını derse hazırlık aşamasında kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim. (M10)" şeklindedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitaplarını ölçekte yer alan ders kitabı kullanım amaçları kapsamında *en sık* olarak;

- (i) konu başlıklarını belirlemek,
- (ii) öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak,
- (iii) kazanımları takip etmek ve
- (iv) derse hazırlık aşamasında öğrencileri teşvik etmek

için kullandıkları belirtilebilir.



Madde sıklık durumunun “Ayda Birkaç Ders” olduğu maddeler ise “Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak için kullanırım. (M14)” ve “Ders kitabını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı (proje, kontrol listesi vb.) geliştirmek için kullanırım. (M19)” biçimindedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitaplarını ölçekte yer alan ders kitabı kullanım amaçları kapsamında *en seyrek* olarak;

- (i) öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak ve
- (ii) tamamlayıcı ölçme değerlendirme aracı geliştirmek

için kullandıkları ifade edilebilir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin aritmetik ortalaması ise 3.90 olarak bulunmuştur (mümkün olan maksimum puan olan 5 üzerinden). Söz konusu ortalamadan hareketle öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanma sıklıklarının “Haftada Birkaç Ders” olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımının genel olarak *nispeten sık* olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Görev Yaptıkları İle Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının görev yaptıkları ile göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 15: İllere Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

İller	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Aksaray	527	3.848	.940	-.835	.106	-.044	.212
Artvin	138	3.614	.981	-.671	.206	.013	.410
Balıkesir	1418	3.868	.942	-.845	.065	-.010	.130
Bitlis	594	3.739	.912	-.786	.100	-.036	.200
Çorum	737	3.870	.974	-.930	.090	.192	.180
İstanbul	1160	3.893	.926	-.930	.072	.373	.144
Karaman	504	3.884	.975	-.896	.109	.074	.217
Kars	442	3.898	.878	-.813	.116	-.013	.232
Kocaeli	1057	3.812	.925	-.743	.075	-.178	.150
Manisa	694	3.990	.904	-1.104	.093	.727	.185
Mardin	1225	3.982	.889	-1.038	.070	.629	.140
Mersin	1012	4.027	.876	-1.077	.077	.713	.154



Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olmadığı ($p < .05$) saptanmış ve bu nedenle ANOVA yerine Welch'in F testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile görev yaptıkları iller arasındaki fark en az iki il arasında anlamlı bulunmuştur [*Welch'in* $F(11, 2398.85) = 7.481, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (düzeltilmiş $\omega^2 = .007$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Farkın hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonucunda Mersin ilinde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile Aksaray, Artvin, Balıkesir, Bitlis, Çorum, İstanbul ve Kocaeli illerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; Manisa ilinde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile Artvin, Bitlis ve Kocaeli illerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile Artvin, Bitlis ve Kocaeli illerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile Bitlis ilinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Söz konusu farklar sırasıyla Mersin, Manisa, Mardin ve İstanbul lehinedir. Diğer iller arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

3.3 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının görev yaptıkları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 16: Okul Düzeylerine Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Ortaokul	5649	3.880	.932	-.899	.033	.164	.065
Lise	3859	3.916	.915	-.919	.039	.270	.079

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir ($p = .285 > .05$). Yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ile lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1.854, p > .05$).

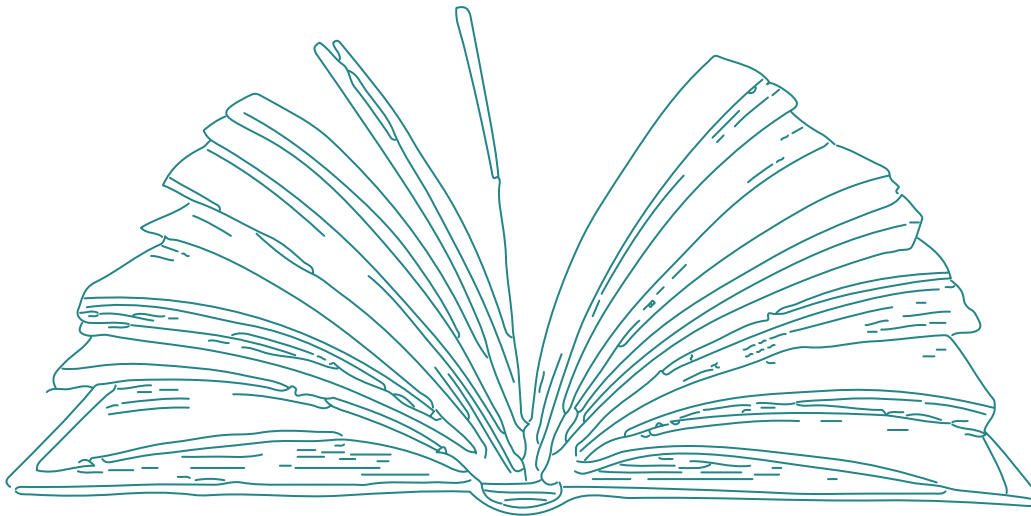
3.4 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Ortaokul Düzeyinde Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının ortaokul düzeyinde görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 17: Ortaokul Düzeyinde Okul Türüne Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Ortaokul	4786	3.872	.937	-.878	.035	.131	.071
İmam Hatip Ortaokulu	863	3.928	.922	-1.024	.083	.386	.166

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir ($p = .312 > .05$). Yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, ortaokul türünde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ile imam hatip ortaokul türünde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1.629, p > .05$).





3.5 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Lise Düzeyinde Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının lise düzeyinde görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 18: Lise Düzeyinde Okul Türüne Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Okul Türleri	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std.Hata
Anadolu Lisesi	1985	3.903	.933	-.935	.055	.278	.110
Fen Lisesi	206	3.844	.905	-.642	.169	-.357	.337
Sosyal Bilimler Lisesi	73	3.781	1.004	-.971	.281	.601	.555
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	856	4.023	.85632	-.991	.084	.389	.167
Anadolu İmam Hatip Lisesi	573	3.841	.924	-.810	.102	.107	.204
Güzel Sanatlar Lisesi	30	4.015	.971	-1.266	.427	1.207	.833
Spor Lisesi	21	3.782	.805	-.386	.501	-.474	.972
Çok Programlı Anadolu Lisesi	115	3.930	.882	-1.039	.226	.820	.447

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir ($p = .183 > .05$). Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile lise düzeyinde görev yaptıkları okulun türü arasındaki fark en az iki okul türü arasında anlamlı bulunmuştur [$F(7, 3851) = 2.812, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .005$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Farkın hangi okul türleri arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonucunda mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Söz konusu fark mesleki ve teknik Anadolu lisesi lehinedir. Lise düzeyindeki diğer okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).



3.6 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Ortaokul Düzeyinde Öğretmenlerin Alanlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının ortaokul düzeyinde öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 19: Ortaokul Düzeyinde Alanlara Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Alanlar	N	\bar{X}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	616	4.231	.737	-1.350	.098	1.872	.197
Fen Bilimleri	979	3.787	.907	-.679	.078	-.222	.156
İlköğretim Matematik	1049	3.253	1.069	-.172	.076	-.927	.151
İngilizce	919	4.066	.860	-1.210	.081	1.191	.161
Müzik	157	3.698	1.041	-.595	.194	-.643	.385
Sosyal Bilgiler	747	4.129	.813	-1.092	.089	.554	.179
Türkçe	1182	4.054	.721	-1.034	.071	1.494	.142

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olmadığı saptanmış ($p < .05$) ve bu nedenle ANOVA yerine Welch'in F testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile ortaokul düzeyinde öğretmenlerin alanları arasındaki fark en az iki alan arasında anlamlı bulunmuştur [*Welch'in* $F(6, 1444.776) = 108.864, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (düzeltilmiş $\omega^2 = .103$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Farkın hangi alanlar arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonucunda din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fen bilimleri (FB), ilköğretim matematik (İM), İngilizce, müzik ve Türkçe alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; FB alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile İM alanında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; İngilizce alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile FB, İM ve Müzik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki



fark; Müzik alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile İM alanında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; SB alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile FB, İM ve Müzik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; Türkçe alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile FB, İM ve müzik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Söz konusu farklar sırasıyla DKAB, FB, İngilizce, müzik, SB ve Türkçe alanları lehinedir. Diğer alanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

3.7 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Lise Düzeyinde Öğretmenlerin Alanlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının lise düzeyinde öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

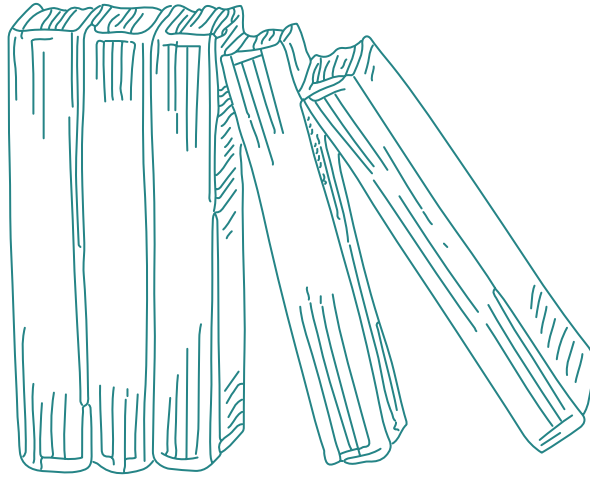
Tablo 20: Lise Düzeyinde Alanlara Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Alanlar	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Biyoloji	302	4.009	.881	-1.009	.140	.499	.280
Coğrafya	279	4.073	.831	-.977	.146	.314	.291
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	228	4.184	.755	-1.144	.161	.864	.321
Felsefe	211	4.204	.774	-1.209	.167	1.093	.333
Fizik	235	3.719	1.028	-.684	.159	-.305	.316
İngilizce	510	3.966	.904	-1.104	.108	1.009	.216
Kimya	221	3.847	.973	-.757	.164	-.309	.326
Matematik	689	3.444	1.012	-.392	.093	-.702	.186
Tarih	390	4.139	.789	-1.138	.124	.851	.247
Türk Dili ve Edebiyatı	794	4.018	.787	-1.002	.087	1.001	.173

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olmadığı tespit edilmiş ($p < .05$) ve bu nedenle ANOVA yerine Welch'in F testi yapılmıştır.



Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile lise düzeyinde öğretmenlerin alanları arasındaki fark en az iki alan arasında anlamlı bulunmuştur [*Welch'in* $F(9, 1213.677) = 29.507, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (düzeltilmiş $\omega^2 = .062$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Farkın hangi alanlar arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonucunda biyoloji alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fizik ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; coğrafya alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fizik ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; DKAB alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fizik, İngilizce, kimya ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; felsefe alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fizik, İngilizce, kimya ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; fizik alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile matematik alanında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; İngilizce alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile matematik alanında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; kimya alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile matematik alanında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; tarih alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fizik, kimya ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark; Türk dili ve edebiyatı (TDE) alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile fizik ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Söz konusu farklar sırasıyla biyoloji, coğrafya, DKAB, felsefe, fizik, İngilizce, kimya, tarih ve TDE alanları lehinedir. Diğer alanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).





3.8 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Mesleki Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 21: Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
1-5 Yıl	1100	3.846	.920	-.856	.074	.058	.147
6-10 Yıl	2930	3.871	.924	-.848	.045	.057	.090
11-15 Yıl	1816	3.888	.913	-.927	.057	.347	.115
16-20 Yıl	1414	3.840	.976	-.906	.065	.196	.130
21 Yıl ve Üstü	2248	3.989	.899	-.996	.052	.367	.103

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olmadığı tespit edilmiş ($p < .05$) ve bu nedenle ANOVA yerine Welch'in F testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile mesleki hizmet süreleri arasındaki fark en az iki hizmet süresi arasında anlamlı bulunmuştur [*Welch'in* $F(4, 3970.503) = 8.532, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (düzeltilmiş $\omega^2 = .003$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Farkın hangi hizmet süreleri arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonucunda 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile 1-5 Yıl, 6-10 Yıl, 11-15 Yıl, 16-20 Yıl hizmet sürelerine sahip öğretmenler arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Söz konusu farklar 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer hizmet süreleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).



3.9 Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Öğrenme Ortamlarında Kullanma Durumlarının Öğrenim Düzeylerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Her bir grup içinde verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 22: Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Öğrenim Düzeyleri	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Ön Lisans	7	4.247	.531	.792	.794	-1.163	1.587
Lisans	7988	3.908	.922	-.935	.027	.279	.055
Yüksek Lisans	1484	3.829	.938	-.772	.064	-.108	.127
Doktora	29	3.560	1.125	-.486	.434	-.819	.845

Verilerin dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde dağılımların çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılım özelliklerini sağladığı görülmüştür. Levene testi sonucunda grup varyanslarının eşit olmadığı tespit edilmiş ($p < .05$) ve bu nedenle ANOVA yerine Welch'in F testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile öğrenim düzeyleri arasındaki fark en az iki öğrenim düzeyi arasında anlamlı bulunmuştur [*Welch'in* $F(3, 24.755) = 4.589, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (düzeltilmiş $\omega^2 = .001$) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Farkın hangi öğrenim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamaları ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasındaki fark anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Söz konusu fark lisans mezunu olan öğretmenlerin lehinedir. Diğer alanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).



4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde önemli bir materyal olan ders kitaplarını öğrenme ortamlarında ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıklarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğretmenlerin öğretim programları materyalleri (ders kitabı vb.) kullanımlarına ve bu materyaller ile aralarındaki ilişkiye odaklanan Remillard'ın (2005) teorisi teorik çerçeve olarak kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama türüne göre tasarlanan araştırma Aksaray, Artvin, Balıkesir, Bitlis, Çorum, İstanbul, Karaman, Kars, Kocaeli, Manisa, Mardin ve Mersin illerini kapsayan toplam 12 ilde, resmi ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan farklı alanlardan toplam 9508 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada veriler ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında yürütülen alanyazın taramasında bu araştırmacının amacına ve araştırma problemlerine hizmet edecek kapsamlı, uygun bir ölçek tespit edilememiştir. Bu sebeple araştırmacının yürütücüler tarafından detaylı alanyazın taraması yapıp geçerliği ve güvenilirliği test edilerek 26 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanımı Ölçeği" geliştirilmiş ve bu ölçek belirlenen örneklem kapsamındaki öğretmenlere uygulanmıştır. Bu araştırmada söz konusu ölçeğin geliştirilmesinin ve büyük bir örnekleme uygulanmasının, alanyazında farklı okul düzeyi ve türlerinde görev yapan farklı alanlardan öğretmenlerin ders kitabı kullanımını inceleyen araştırmalar için faydalı olacağı ve böylelikle alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Örneklemdaki öğretmenlerin 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte yer alan tüm maddelere vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda maddelerin aritmetik ortalaması 3.90 olarak bulunmuştur. Söz konusu değer ölçekte yer alan cevaplama seçeneklerinden "Haftada Birkaç Ders" seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu durum genel olarak öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanımlarının ölçekte yer alan ders kitabı kullanım amaçları kapsamında *nispeten sık* olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar (Bulut, 2013; Glasnovic Gracin ve Domovic, 2009; Özgeldi, 2020) vardır. Bunların aksine öğretmenlerin ders kitabı kullanımının seyrek olduğunu ifade eden araştırmalar da vardır. Örneğin, Karaca Gün (2009) araştırmasında lise matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını her zaman değil ara sıra kullandıklarını belirtirken Altun ve arkadaşları (2004) araştırmalarında lise düzeyindeki matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanma düzeyinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ayvacı ve Devecioğlu (2013) fizik öğretmenlerinin derslerinde ders kitabını yeterince kullanmadıkları; Işık (2008) ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitabı kullanma oranı ve sürelerinin düşük olduğu; Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitabını nadiren kullandığı; Korkmaz ve arkadaşları (2020) ortaokul matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ders kitaplarından derste aktif bir biçimde yararlanmayı seçmediği sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlar yorumlanırken incelenen araştırmaların genelde tek bir alan ve okul düzeyi ile sınırlı kaldığı fakat raporlanan bu araştırmacının ilgili bulgusunun farklı okul düzey ve türlerinde, birden fazla alanı kapsadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında nispeten sık kullanmasının nedeni araştırma kapsamında odaklanılan sayısal ve sözel alan çeşitliliği ile ilgili olabilir. Diğer çalışmalarda ağırlıklı olarak matematik, fizik gibi sayısal alan derslerinin ele alındığı dikkat çekmektedir. Ek olarak bu araştırma ve aksi yönde bulgular ortaya koyan çalışmalarda kullanılan farklı araştırma yöntemleri, teknikleri ve örneklem büyüklükleri, Fan'ın (2013) da belirttiği gibi, farklı bulgulara ulaşılmasında rol oynamış olabilir. Örneğin Ayvacı ve Devecioğlu (2013) çalışmalarında yarı yapılandırılmış görüşme



kullanarak Karadeniz bölgesinde bulunan illerden sadece Trabzon, Giresun ve Tokat illerinden toplam 17 fizik öğretmeninden veri toplamışlardır. Söz konusu araştırmada kullanılan araştırma tekniği, örneklemdaki öğretmenlerin görev yaptığı okul türleri (genel lise, fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi) ve hizmet süreleri araştırma sonuçları arasındaki farklılığın sebepleri olabilir. Diğer taraftan farklı ülkelerdeki öğretmenlerin ders kitabı kullanımında farklılıklar olabileceğini ve bu durumun en azından kısmen farklı kültürlerin etkisinden kaynaklanabileceğini raporlayan alanyazında çalışmalar vardır (örn., Lepik vd., 2015). Son olarak Remillard'ın (2005) teorisinde vurgulandığı gibi, öğretmenlerin öğretim materyallerine yönelik algısı, tutumu ve onların mesleki deneyim, öğrenim düzeyi gibi değişkenler açısından farklılık gösteren farklı profesyonel kimliği onların ders kitabını okumalarını ve yorumlamalarını ve dolayısıyla öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanım amaçlarını ve sıklığını etkileyebilir. Dolayısıyla bu araştırmada ve diğer araştırmalardaki katılımcı öğretmenlerin farklı özelliklere sahip olması bulguların farklılığını açıklayan diğer bir faktör olarak düşünülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitaplarını; kazanımları takip etmek, konu başlıklarını belirlemek, derse hazırlık aşamasında öğrencileri teşvik etmek ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak amaçlarıyla “Her Ders” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan diğer amaç ifadelerine verilen cevaplar dikkate alındığında öğretmenlerin yukarıda belirtilen dört amaca yönelik ders kitaplarını öğrenme ortamlarında *daha sık* kullandıkları söylenebilir. Alanyazında öğretmenlerin ders kitaplarını yukarıda belirtilen amaçlar için kullandıklarını aktaran araştırmalar vardır. Örneğin; Akkuş ve arkadaşları (2014) araştırmalarında kimya öğretmenlerinin ders kitabını genellikle kazanımları takip etmek için kullandıklarını, Başer (2012) araştırmasında matematik öğretmenlerinin öğretim programını ders kitabından takip ettiklerini ve bu şekilde neyi, nasıl ve ne zaman yapacaklarını belirlediklerini aktarırken Işık (2008) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerini “her zaman” matematik ders kitabı kullanmaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın diğer önemli bulgularından biri ise, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitaplarını; öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı geliştirmek amaçlarıyla “Ayda Birkaç Ders” kullandıklarıdır. Ölçekteki diğer maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin belirtilen bu iki amaç için öğrenme ortamlarında ders kitaplarını daha seyrek kullandıkları ifade edilebilir. Bu durumun nedeni Aydın'ın (2010) belirttiği gibi ders kitaplarında bilgisayar destekli etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği ya da Şahin ve Turhanlı'nın (2005) ifade ettiği gibi kitapların bilgisayar kullanmaya teşvik edici yanının yeterli olmaması olabilir. Öte yandan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmaması belirtilen araçların geliştirilmesinde sorun olarak karşımıza çıkabilir. Şöyle ki Anıl ve Acar (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin geleneksel ve alternatif (tamamlayıcı) ölçme araçları ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşımlardır. Ayrıca belirtilmelidir ki araştırma kapsamında öğretmenlerin ders kitaplarını kullanma sıklığı bakımından “Haftada Birkaç Ders” seçeneğinden daha seyrek durumları ifade eden “Hiçbir Ders” ya da “Yılda Birkaç Ders” cevap seçeneklerine denk gelen aritmetik ortalamaya sahip hiçbir madde bulunmamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin ders kitaplarının sunmuş olduğu pedagojik potansiyelden göreceli olarak kapsamlı bir biçimde farklı amaçlar için faydalandıkları vurgulanabilir.

Öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının görev yaptıkları illere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan analiz neticesinde, genel olarak Mersin, Manisa ve Mardin illerinde görev yapan öğretmenlerin



Artvin, Bitlis ve Kocaeli illerinde görev yapan öğretmenlere göre ders kitabı kullanımlarının ölçekte yer alan amaçlar çerçevesinde daha sık olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki illerde görev yapan öğretmenlerin okul türü, alan, hizmet süresi ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre dağılımları incelendiğinde ders kitaplarını diğer illere göre daha sık kullandığı tespit edilen Mersin, Manisa ve Mardin illerindeki öğretmenlerin dağılımlarında göze çarpan bir farklılık belirlenmemiştir. Bu nedenle yukarıda belirtilen farklılığın öğretmenlerin kişisel özellikleri, tercihleri gibi araştırma kapsamında ele alınmayan farklı değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öte yandan Bulut (2013) araştırmasında öğretmenlerin ders kitabı kullanımının görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yani öğretmenlerin ders kitabı kullanma durumlarını etkileyen sebepler okul, öğrenci gibi kendilerinin dışındaki değişkenler de olabilir.

Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalaması ile lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyinin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Ortaokul türünde görev yapan öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalaması ile imam hatip ortaokul türünde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda öğretmenlerin ortaokul düzeyinde görev yaptıkları okulun türünün ders kitaplarını öğrenme ortamlarında kullanmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda, genel olarak mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ders kitabı kullanımlarının ölçekte yer alan amaçlar çerçevesinde daha sık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yazgan (2017) araştırmasında sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri bakımından sınırlı imkânları olan ailelerden gelen öğrencilerin mesleki ve teknik Anadolu liselerine gitme eğilimleri olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle mesleki ve teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler öğrencilerin dezavantajlı durumunu gidermek ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için öğrenme ortamlarında ders kitaplarından daha sık faydalanıyor olabilir.

Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda genel olarak din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce ve Türkçe alanlarında görev yapan öğretmenlerin fen bilimleri, ilköğretim matematik ve müzik alanlarında görev yapan öğretmenlere göre ders kitabı kullanımlarının ölçekte yer alan amaçlar çerçevesinde daha sık olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, bu durum ortaokul düzeyinde sözel alanlarda görev yapan öğretmenlerin ders kitabını kullanmayı sayısal alanda görev yapan öğretmenlere göre genel olarak daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Müzik alanında görev yapan öğretmenlerin yukarıda belirtilen sözel alanlarda görev yapan öğretmenlere göre ders kitabı kullanımının seyrek, sadece ilköğretim matematik alanında görev yapan öğretmenlere göre sık olması ise dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca matematik alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitabı kullanımının diğer tüm alanlarda görev yapan öğretmenlere göre seyrek olması göze



çarpmaktadır. Bunun sebebi olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitabının dışında yardımcı kaynakları kullanmayı tercih etmeleri ya da ihtiyaç duymaları söylenebilir. Zira alanyazın incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin çeşitli yardımcı kaynaklardan yararlandıklarını ortaya koyan pek çok araştırma (Korkmaz vd., 2020; Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016; Kocaoğlu Er, 2016; Dapgın, 2015; Işık, 2008; Mutu, 2008) olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin yardımcı kaynak kullanmaları; ders kitaplarında yeterli sorunun bulunmaması, konu anlatımının yetersiz olması, alıştırmalar ve problemlerinin merkezi sınavlara uymaması gibi gerekçelerle açıklanmıştır.

Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda genel olarak felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, coğrafya, Türk dili ve edebiyatı ve biyoloji alanlarında görev yapan öğretmenlerin matematik ve fizik alanlarında görev yapan öğretmenlere göre ders kitabı kullanımının ölçekte yer alan amaçlar çerçevesinde daha sık olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaokul düzeyinde olduğu gibi lise düzeyinde de matematik alanında görev yapan öğretmenlerin ders kitabı kullanımının diğer tüm alanlarda görev yapan öğretmenlere göre seyrek olması dikkate değerdir. Bu durum ortaokul düzeyine benzer olarak lise matematik öğretmenlerinin test kitabı gibi çeşitli yardımcı kaynakları kullanmaları ile açıklanabilir. Alanyazında lise matematik öğretmenlerinin ders kitaplarının yanı sıra yardımcı kaynaklardan faydalandıklarını ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Altun vd., 2004; Karaca Gün, 2009) bulunmaktadır. Bu durum matematik öğretmenlerinin ders kitaplarında yer alan soru sayısı ve çeşidini yeterli görmemeleri ile açıklanmaktadır (Çakır, 2009; Karaca Gün, 2009).

Öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucunda 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ile 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklar 21 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durum hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin ölçekte yer alan amaçlar çerçevesinde ders kitabı kullanımının hizmet süresi daha az olan öğretmenlere göre daha sık olduğu şeklinde belirtilebilir. Ulaşılan bu sonucu Şahin ve Turanlı'nın (2005) araştırması desteklemektedir. Şahin ve Turanlı (2005) araştırmasında hizmet süresi 11-20, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ders kitaplarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Nakiboğlu (2009) araştırmasında deneyimli kimya öğretmenlerinin ders kitaplarından konu anlatımı sırasında ağırlıklı olarak faydalandıklarını tespit etmiştir. Diğer yandan alanyazında öğretmenlerin mesleki deneyiminin onların öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımına bir etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Zhu ve Fan (2002) araştırmalarında Singapur matematik öğretmenlerinin ortaokul seviyesinde mesleki deneyim bakımından ders kitapları kullanımında büyük ölçüde anlamlı bir fark bulmadıklarını raporlamış ve benzer şekilde Reichenberg (2016) araştırmasında İsveçli öğretmenlerin deneyiminin onların ders kitabı kullanımına istatistiksel olarak önemli bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Son olarak Özgeldi'nin (2012) çalışmasının sonuçları matematik öğretmenlerinin ders kitabı kullanma kararlarında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan alanyazında bazı çalışmalar (örn., Haggarty ve Pepin, 2017; O'Keeffe ve White, 2017) tecrübeli öğretmenlerle karşılaştırıldığında, daha az tecrübeli öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmaya derse plan yapmak için gerekli olan zaman kısıtlılığından dolayı daha fazla ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.



Öğretmenlerin ders kitabını öğrenme ortamlarında kullanmalarına yönelik hesaplanan puan ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki fark lisans mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durum lisans mezunu olan öğretmenlerin ders kitabı kullanımlarının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden daha sık olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu sonuca benzer olarak Bulut (2013) araştırmasında matematik ders kitabı kullanımının öğretmenlerin en son bitirdikleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmış olup söz konusu fark önlisans düzeyinde olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ders kitabı kullanımında bir farklılığa sebep olduğu söylenebilir. Yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin kitap kullanımlarının nispeten daha seyrek olduğu belirtilebilir.

Sonuç olarak, daha önce yürütülen bazı çalışmaların bulgularına benzer olarak (Fan vd., 2013; Ulusoy ve İncikabı, 2020) bu araştırmanın bulguları genel olarak öğretmenlerin ders kitaplarını farklı amaçlar için *nispeten sık* kullandıklarını ortaya koyduğundan, ülkemizde öğretmenlerin ders kitabını önemli bir öğretim materyali olarak gördükleri söylenebilir. Nitekim büyük ölçekli bu araştırmanın bulgularının eğitim ve öğretim için önemli çıkarımlara sahip olduğu belirtilebilir. Yapılan bu araştırma; akademisyenler ve politika geliştiriciler tarafından öğretmenlerin ders kitaplarını öğrenme ortamlarında etkili bir biçimde kullanımına yönelik gerçekleştirilecek faaliyetlerin ve geliştirilecek politikaların şekillenmesine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Nitekim öğrenme öğretme sürecinde en yaygın kullanılan materyaller arasında olan ders kitaplarının geliştirilmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada amaca uygun geliştirilen ölçek aracılığıyla öğretmenlerin ders kitabını ne sıklıkla ve hangi amaçla kullandıkları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ders kitabı kullanımı amaçlarına yönelik ölçek aracında yer alan maddeler kapsamında nicel veriye dayalı genel bir resim ortaya koyulmuştur. Ölçek yoluyla veri toplayan diğer nicel araştırmalarda olduğu gibi, bu araştırma kapsamında toplanan veriler öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar aracılığıyla kendi görüşlerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sağlamış olduğu veriler doğası gereği öznedir. Bu nedenle araştırmanın sonuçları belirtilen sınırlılık göz önünde bulundurularak yorumlanmalı ve anlamlandırılmalıdır.

4.1 Öneriler

Nitel araştırmayı benimseyenlerde, araştırmacılar bu çalışmada geliştirilen ve kullanılan ölçek aracında yer verilen maddeler ve araştırma kapsamında incelenen değişkenler açısından öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitapları kullanımını derinlemesine araştırabilirler. Diğer yandan araştırmacılar öğretmenlerin farklı amaçlar için öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımının onların öğretimlerinde oynadığı kolaylaştırıcı veya engelleyici rolü ve dolayısıyla öğretimlerine etkisini inceleyebilirler. Ek olarak, eğitim ve öğretimin temel öğelerinden olan öğrencilerin ders kitabı kullanımına yönelik zenginleştirilmiş yöntemlerle araştırma yapılabilir. Öğretmenlerin ders kitabı kullanma durumlarının öğrencilerin ders kitabı kullanma durumlarını nasıl etkilediği incelenebilir. Ayrıca öğretmenler için ders kitabı kullanımına yönelik mesleki gelişim programları planlanabilir ve yürütülebilir. Bu programlarda öğretmenlere öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek biçimde ders kitaplarının pedagojik potansiyelinden en üst seviyede faydalanabilecekleri öğretim stratejileri ve yöntemleri uygulamalı olarak sunulabilir. Son olarak grup oturumları yapılarak öğretmenlerin bu stratejiler ve yöntemlerin sınıflarda uygulanabilirliğinin nasıl mümkün olabileceğini tartışmaları sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3(3), 205–224.
- Akkuş, H., Üner, S., & Kazak, Ö. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin ortaöğretim kimya ders kitaplarından nasıl faydalandıkları ve ders kitaplarının içeriği hakkında öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1035-1048.
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 131-147.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(2), 44-61.
- Argyris, C., & Schoen, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67–94. <https://doi.org/10.46778/goputeb.570245>
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Aydın, İ. (2010). *Sekizinci sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Ayvacı, H.Ş., & Devecioğlu, Y. (2013). 10. Sınıf Fizik Ders Kitabı ve Kitaptaki Etkinliklerin Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Değerlendirmeleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 418-450.
- Başer, N. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve onların öğrencilerin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve matematik ders kitabı hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Brown, M. W. (2009). The Teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp.17-36). Routledge.
- Bulut, A. (2013). *İlkokul matematik kitaplarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 20. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (27. basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çil, B. (2014). *İstatistik (8.Baskı)*. Detay Yayıncılık.
- Danışman (2019). Examining mathematics teachers' use of curriculum and textbook. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 61-72.
- Dapgın, M. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitabı dışında kaynak kullanımları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.



- Dole, S., & Shield, M. (2008). The capacity of two Australian eighth-grade textbooks for promoting proportional reasoning. *Research in Mathematics Education*, 10(1), 19-35.
- Eroğlu, S., Akarsu, B., & Bektaş, O. (2015). Kimya ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 313-333.
- Fan, L., Chen, J., Zhu, Y., Qiu, X., & Hu, J. (2004). Textbook use within and beyond mathematics classrooms: A study of 12 secondary schools in Kunming and Fuzhou of China. In L. Fan, N. Y. Wong, J. Cai, & S. Li (Eds.), *How Chinese learn mathematics: Perspectives from Insiders* (pp. 228–261). World Scientific. <https://link-springer-com.libproxy.ucl.ac.uk/content/pdf/10.1007/s13138-016-0091-7.pdf>
- Fan, L. (2011). *Textbook research as scientific research: Towards a common ground for research on mathematics textbooks*. Paper presented at the 2011 International Conference on School Mathematics Textbooks, Shanghai.
- Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: Towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM*, 45(5), 765–777. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0530-6>
- Fan, L., & Kaeley, G. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4), 2–9.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM*, 45, 633–646. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0539-x>
- Fan, L., Cheng, J., Xie, S., Luo, J., Wang, Y., & Sun, Y. (2021). Are textbooks facilitators or barriers for teachers' teaching and instructional change? An investigation of secondary mathematics teachers in Shanghai, China. *ZDM Mathematics Education*, 53, 1313-1330. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01306-6>
- Freeman, D. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? *American Educational Research Journal*, 26(3), 403–421.
- George D., & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference*. 17.0 update (10th ed.). Allyn & Bacon.
- Glasnović Gracin, D., & Domović, V. (2009). Upotreba matematičkih udžbenika u nastavi viših razreda osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 11, 297–317.
- González-Martín, A. S., Nardi, E., & Biza, I. (2018). From resource to document: Scaffolding content and organising student learning in teachers' documentation work on the teaching of series. *Educational Studies in Mathematics*, 98(3), 231–252. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9813-8>
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71, 199-218. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8>
- Gürsoy, B. (2020). *Fen bilimleri ders kitabı değerlendirme formunun geliştirilmesi: 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Haggarty, L., & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 567-590. <https://doi.org/10.1080/0141192022000005832>
- Haggarty, L., & Pepin, B. (2017). Learning opportunities offered to pupils in England: A cause of concern. In B. Grevholm (Ed.), *Mathematics textbooks, their content, use and influences: Research in Nordic and Baltic countries* (pp. 117–128). Cappelen Damm Akademisk.
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.



- Jukić Matić, L., & Glasnović Gracin, D. (2016). The use of the textbook as an artefact in the classroom: A case study in the light of a socio-didactical tetrahedron. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(2), 349–374. <https://doi.org/10.1007/s13138-016-0091-7>
- Karaca Gün, C. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 57-86). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katipoğlu, M., & Katippoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 156–165.
- Kocaoğlu Er, F.S. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kong, F., & Shi, N. (2009). Process analysis and level measurement of textbooks use by teachers. *Frontiers of Education in China*, 4(2), 268–285. <https://doi.org/10.1007/s11516-009-0014-1>
- Korkmaz, E., Tutak, T., & İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 18, 118-128. <https://doi.org/10.31590/ejosat.667689>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lepik, M., Grevholm, B., & Viholainen, A. (2015). Using textbooks in the mathematics classroom-the teachers' view. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20(3–4), 129–156.
- Lloyd, G. M., Herbel-Eisenmann, B. A., & Remillard, J. T. (2005). Researching teachers' use of mathematics curriculum materials: Advancing the research agenda. In G. M. Lloyd, M. Wilson, J.L. M. Wilkins, & S. L. Behm (Eds.), *Proceedings of the 27th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* [CDROM]. Eugene, OR: All Academic.
- McNaught, M. D., Tarr, J. E., & Sears, R. (2010). *Conceptualizing and measuring fidelity of implementation of secondary mathematics textbooks: Results of a three-year study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- MEB TTKB (2021). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (Öğretmen Görüşleri)* (Genel Yayın No: 7606). T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB TTKB (2022). *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları*. T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutu, B. B. (2008). *6. ve 7. sınıf matematik ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 91-101.
- Nicol, C. C., & Crespo, S. M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62(3), 331–355. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-5423-y>
- O'Keeffe, L., & White, B. (2017). A snapshot of the role of the textbook in English secondary mathematics classrooms. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*, 18(3), 318–332.
- Özgeldi, M. (2012). Explaining dimensions of middle school mathematics teachers' use of textbooks. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 24–36.
- Pepin, B., Gueudet, G., & Trouche, L. (2013). Re-sourcing teachers' work and interactions: a collective perspective on resources, their use and transformation. *ZDM Mathematics Education*, 45, 929–943. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0534-2>



- Pepin, B., & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: A way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33(5), 158–175. <https://doi.org/10.1007/BF02656616>
- Reichenberg, M. (2016). Explaining teachers' use of textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 8(2), 145-159. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080208>
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29, 315–342.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Remillard, J. (2012). Modes of engagement: Understanding teachers' transactions with mathematics curriculum resources. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Eds.), *From text to 'lived' resources: Mathematics curriculum materials and teacher development* (pp. 105–122). Springer.
- Rezat, S. (2013). The textbook-in-use: Students' utilization schemes of mathematics textbooks related to self-regulated practicing. *ZDM*, 45(5), 659-670. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0529-z>
- Rezat, S., Fan, L., & Pepin, B. (2021). Mathematics textbooks and curriculum resources as instruments for change. *ZDM*, 53, 1189–1206. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01309-3>
- Sevimli, E., Çelik, S., & Kul, Ü. (2022). Comparison of the frequency of mathematics teachers' use of mathematics textbooks in face-to-face and distance education. *Turkish Journal of Education*, 11(1), 16-35. <https://doi.org/10.19128/turje.896355>
- Şahin, S., & Turanlı, N. (2005). Liselerde Okutulmakta Olan Lise I. Sınıf Matematik Kitaplarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 327–341.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağistan, A., Dağdelen, S. Şahin, C., & Kılıç, E. (2018). MEB 5. sınıf matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 68-79.
- Ulusoy, F., & İncikabı, L. (2020). Middle school teachers' use of compulsory textbooks in instructions of mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 21(1), 1-18.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer Academic Publishers.
- Yazgan, Ç.Ü. (2017). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal hareketliliğine ilişkin profilleri: Eskişehir ili örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, 28–30 Eylül, Denizli.
- Zhu, Y., & Fan, L. (2002). Textbook use by Singaporean mathematics teachers at lower secondary level. In D. Edge & Y. B. Har (Eds.), *Mathematics education for a knowledge-based era* (Vol. 2, pp. 194–201). Singapore: AME.
- Zhu, Y., & Fan, L. (2004). *A bibliography of textbook studies*. ICME- 10 Discussion Group 14 reading document.



EKLER

EK 1:TASLAK ÖLÇEK (36 MADDE)					
Maddeler	Hiçbir Ders	Yılda Birkaç Ders	Ayda Birkaç Ders	Haftada Birkaç Ders	Her Ders
1. Ders kitabını öğretim programının takibini sağlamak için kullanırım.					
2. Ders kitabını kazanımları takip etmek için kullanırım.					
3. Ders kitabını kazanımların sınırlarını anlamak için kullanırım.					
4. Ders kitabını dersimi planlama sürecinde kullanırım.					
5. Ders kitabını dersime hazırlanma sürecinde kullanırım.					
6. Ders kitabını konu başlangıcında öğrencilerin dikkatini o konuya çekmek için kullanırım.					
7. Ders kitabını öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkarmak için kullanırım.					
8. Ders kitabını dersimde işleyeceğim konu başlıklarını belirlemek için kullanırım.					
9. Ders kitabını konu sırasını takip etmek için kullanırım.					
10. Ders kitabını dersimin içeriğini oluştururken kullanırım.					
11. Ders kitabından dersimde alan dilini etkili kullanmak için faydalanırım.					
12. Ders kitabını dersimin içeriğini aktarırken kullanacağım yöntemi belirlemek için kullanırım.					
13. Ders kitabını dersimin içeriğini aktarırken kullanacağım yöntemi zenginleştirmek için kullanırım.					
14. Ders kitabını her bir konuya ne kadar vakit ayıracağımı belirlemek için kullanırım.					
15. Ders kitabını tüm sınıf çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.					
16. Ders kitabını grup çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.					
17. Ders kitabını bireysel çalışma gerektiren etkinlikler için kullanırım.					
18. Ders kitabını dersimi destekleyici elektronik içeriklerden yararlanmak amacıyla kullanırım.					
19. Ders kitabını öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştıracak görseller için kullanırım.					
20. Ders kitabını ders esnasında kullandığım ölçme ve değerlendirmeye yönelik soruları belirlemek için kullanırım.					
21. Ders kitabını ürün odaklı ölçme ve değerlendirme aracı geliştirirken kullanırım.					



Maddeler	Hiçbir Ders	Yılda Birkaç Ders	Ayda Birkaç Ders	Haftada Birkaç Ders	Her Ders
22. Ders kitabını süreç odaklı ölçme ve değerlendirme aracı geliştirirken kullanırım.					
23. Ders kitabını öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için kullanırım.					
24. Ders kitabını öğrencilere ödev vermek için kullanırım.					
25. Ders kitabından öğrencileri merkezi sınavlara hazırlarken faydalanırım.					
26. Derste ders kitabının yanı sıra dersimi destekleyici farklı öğretim materyallerinden yararlanırım.					
27. Ders kitabını dersimde destekleyici öğretim materyali olarak kullanırım.					
28. Öğrencilerimin derse hazırlık aşamasında ders kitabını kullanmalarını teşvik ederim.					
29. Öğrencilerimin öğrendiklerini pekiştirmek için ders kitabını kullanmalarını teşvik ederim.					
30. Ders kitabını aynı sınıf seviyesindeki farklı şubelerde dersin standardını sağlamak amacıyla kullanırım.					
31. Ders kitabını öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla kullanırım.					
32. Ders kitabını öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmak için kullanırım.					
33. Ders kitabını dersimde birebir takip ederim.					
34. Ders kitabını eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek kullanırım.					
35. Ders kitabını ders süresi boyunca kullanırım.					
36. Ders kitabından ders süresini verimli kullanmak için yararlanırım.					



EK 2:TASLAK ÖLÇEK (30 MADDE)

Maddeler	Hiçbir Ders	Yılda Birkaç Ders	Ayda Birkaç Ders	Haftada Birkaç Ders	Her Ders
1. Ders kitabını kazanımları takip etmek için kullanırım.					
2. Ders kitabını kazanımların sınırlarını belirleyen açıklamaları anlamak için kullanırım.					
3. Ders kitabını dersi planlamak için kullanırım.					
4. Ders kitabını öğrencilerin dikkatini ilgili konuya çekmek için kullanırım.					
5. Ders kitabını öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkarmak için kullanırım.					
6. Ders kitabını derste işleyeceğim konu başlıklarını belirlemek için kullanırım.					
7. Ders kitabını konu sırasını takip etmek için kullanırım.					
8. Ders kitabını dersin içeriğini oluşturmak için kullanırım.					
9. Ders kitabından alana özgü dili etkili kullanmak için faydalanırım.					
10. Ders kitabını dersi işleme yöntemini belirlemek için kullanırım.					
11. Ders kitabını dersi işleme yöntemini zenginleştirmek için kullanırım.					
12. Ders kitabını her bir konuya ne kadar vakit ayıracağımı belirlemek için kullanırım.					
13. Ders kitabını derse hazırlık aşamasında kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.					
14. Ders kitabını tüm sınıf çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.					
15. Ders kitabını grup çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.					
16. Ders kitabını bireysel çalışma gerektiren etkinlikler için kullanırım.					
17. Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak için kullanırım.					
18. Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici görsellerden faydalanmak için kullanırım.					
19. Ders kitabını öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analitik düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmek için kullanırım.					
20. Ders kitabını ders esnasında öğrencilere yönelteceğim soruları belirlemek için kullanırım.					
21. Ders kitabını geleneksel ölçme ve değerlendirme aracı (yazılı sınav, eşleştirme testi vb.) geliştirmek için kullanırım.					



Maddeler	Hiçbir Ders	Yılda Birkaç Ders	Ayda Birkaç Ders	Haftada Birkaç Ders	Her Ders
22. Ders kitabını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı (proje, kontrol listesi vb.) geliştirmek için kullanırım.					
23. Ders kitabını öğrencilere ödev vermek için kullanırım.					
24. Ders kitabını öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için kullanırım.					
25. Ders kitabını öğrendiklerini pekiştirme amacıyla kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.					
26. Ders kitabını aynı sınıf seviyesindeki farklı şubelerde dersin standardını sağlamak için kullanırım.					
27. Ders kitabını öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için kullanırım.					
28. Ders kitabını öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmak için kullanırım.					
29. Ders kitabından ders süresini verimli kullanmak için yararlanırım.					
30. Derste ders kitabının yanı sıra öğrenmeyi destekleyici farklı öğretim materyallerinden yararlanırım.					



EK 3: Korelasyon Matrisi

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
M1	1,000	,784	,746	,688	,657	,690	,658	,683	,670	,654	,636	,647	,631	,600	,525
M2		1,000	,690	,599	,601	,665	,653	,650	,652	,647	,601	,629	,599	,552	,510
M3			1,000	,756	,724	,725	,726	,765	,761	,752	,728	,730	,709	,662	,555
M4				1,000	,850	,635	,618	,687	,737	,710	,739	,644	,706	,702	,607
M5					1,000	,634	,610	,686	,756	,754	,769	,662	,715	,710	,638
M6						1,000	,871	,765	,665	,676	,678	,733	,662	,578	,519
M7							1,000	,774	,646	,661	,663	,734	,660	,569	,509
M8								1,000	,755	,755	,757	,760	,691	,656	,581
M9									1,000	,819	,775	,721	,712	,700	,620
M10										1,000	,832	,753	,695	,703	,613
M11											1,000	,760	,726	,711	,621
M12												1,000	,679	,644	,578
M13													1,000	,727	,639
M14														1,000	,770
M15															1,000
M16															
M17															
M18															
M19															
M20															
M21															
M22															
M23															
M24															
M25															
M26															
M27															
M28															
M29															
M30															



M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26	M27	M28	M29	M30
,525	,582	,498	,585	,606	,661	,546	,499	,418	,514	,593	,658	,635	,592	,687	,191
,510	,551	,519	,542	,572	,586	,525	,528	,439	,526	,589	,620	,586	,574	,610	,177
,555	,605	,560	,620	,651	,706	,609	,567	,423	,533	,606	,728	,710	,640	,737	,203
,607	,636	,566	,663	,687	,704	,557	,539	,445	,519	,601	,670	,655	,610	,711	,193
,638	,688	,607	,703	,745	,762	,602	,586	,511	,558	,638	,679	,673	,654	,725	,215
,519	,565	,492	,555	,570	,633	,551	,484	,429	,475	,561	,664	,662	,553	,653	,234
,509	,559	,493	,557	,555	,620	,549	,493	,441	,486	,567	,662	,664	,564	,648	,226
,581	,619	,574	,618	,655	,686	,618	,560	,465	,574	,630	,720	,692	,617	,730	,268
,620	,656	,628	,669	,743	,724	,639	,624	,477	,591	,616	,722	,689	,659	,729	,221
,613	,654	,642	,698	,741	,730	,637	,629	,505	,609	,614	,708	,665	,652	,769	,207
,621	,666	,626	,708	,755	,744	,658	,634	,540	,627	,669	,699	,692	,657	,757	,241
,578	,612	,554	,620	,671	,700	,627	,567	,455	,570	,621	,717	,702	,633	,761	,203
,639	,711	,588	,698	,690	,693	,630	,620	,585	,584	,730	,726	,746	,705	,731	,213
,770	,764	,632	,656	,683	,716	,604	,595	,585	,570	,652	,685	,692	,654	,730	,235
1,000	,729	,651	,619	,646	,634	,580	,615	,527	,555	,598	,586	,588	,627	,614	,266
	1,000	,627	,674	,669	,666	,624	,605	,641	,567	,673	,678	,670	,699	,693	,285
		1,000	,705	,700	,637	,622	,661	,533	,605	,571	,584	,562	,636	,625	,242
			1,000	,798	,750	,661	,652	,524	,605	,703	,638	,638	,697	,716	,248
				1,000	,818	,702	,705	,537	,684	,712	,667	,643	,751	,732	,226
					1,000	,721	,657	,545	,641	,703	,719	,709	,715	,760	,219
						1,000	,811	,558	,629	,661	,618	,654	,655	,661	,242
							1,000	,551	,648	,621	,588	,597	,639	,608	,255
								1,000	,578	,632	,525	,560	,568	,525	,319
									1,000	,681	,575	,564	,652	,629	,176
										1,000	,695	,705	,709	,696	,297
											1,000	,793	,699	,753	,249
												1,000	,718	,777	,305
													1,000	,745	,235
														1,000	,230
															1,000



EK 4: NİHAİ ÖLÇEK

ÖĞRETMENLERİN DERS KİTABI KULLANIMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMA

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırma MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin Bakanlığımız tarafından dağıtılan ücretsiz ders kitaplarını öğrenme ortamlarında hangi amaçla ve ne sıklıkla kullandıklarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen ölçekte kişisel bilgilere yönelik 6 madde ve öğretmenlerin ders kitabı kullanımına yönelik 26 madde bulunmaktadır.

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında kimliğinizi belirleyecek hiçbir kişisel bilgi kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu sebeple sizden beklenen **kendi alanınıza ilişkin okuttuğunuz ders kitabı** hakkında ölçek maddelerini içtenlikle ve eksiksiz cevaplamanızdır. Ölçek maddelerini yaklaşık 10 dakikada cevaplamanız öngörülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bilgiler öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ders kitabı kullanımının anlaşılmasına önemli bir katkı sunacaktır. Ölçek maddelerinin cevaplanmasında göstereceğiniz ilgi, duyarlılık ve araştırmaya vereceğiniz destek için teşekkür ederiz.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bu araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum.

Onaylıyorum



1. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda yer alan kişisel bilgilerinize ilişkin uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Görev yaptığınız il:
2. Okulunuzun düzeyi: () Ortaokul () Lise
3. Okulunuzun türü:
() Ortaokul () İmam Hatip Ortaokulu
() Fen Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Anadolu Lisesi
() Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi
() Güzel Sanatlar Lisesi () Spor Lisesi
() Çok Programlı Anadolu Lisesi
4. Alanınız:
5. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreniz (yıl):
() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri
6. Öğrenim Düzeyiniz:
() Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora



2. MADDELER

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup objektif bir biçimde maddelerin karşısında bulunan seçeneklerden (*Hiçbir Ders – Yılda Birkaç Ders - Ayda Birkaç Ders – Haftada Birkaç Ders – Her Ders*) ifadeye katılma durumunuza göre uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız ve her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz.

ÖĞRETMENLERİN DERS KİTABI KULLANIMI ÖLÇEĞİ						
Maddeler	Hiçbir Ders	Yılda Birkaç Ders	Ayda Birkaç Ders	Haftada Birkaç Ders	Her Ders	
1. Ders kitabını kazanımları takip etmek için kullanırım.						
2. Ders kitabını kazanımların sınırlarını belirleyen açıklamaları anlamak için kullanırım.						
3. Ders kitabını dersi planlamak için kullanırım.						
4. Ders kitabını öğrencilerin konu ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri ortaya çıkarmak için kullanırım.						
5. Ders kitabını derste işleyeceğim konu başlıklarını belirlemek için kullanırım.						
6. Ders kitabını dersin içeriğini oluşturmak için kullanırım.						
7. Ders kitabından alana özgü dili etkili kullanmak için faydalanırım.						
8. Ders kitabını dersi işleme yöntemini zenginleştirmek için kullanırım.						
9. Ders kitabını her bir konuya ne kadar vakit ayıracağımı belirlemek için kullanırım.						
10. Ders kitabını derse hazırlık aşamasında kullanmaları için öğrencileri teşvik ederim.						
11. Ders kitabını tüm sınıf çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.						
12. Ders kitabını grup çalışması gerektiren etkinlikler için kullanırım.						
13. Ders kitabını bireysel çalışma gerektiren etkinlikler için kullanırım.						
14. Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici elektronik içeriklere ulaşmak için kullanırım.						
15. Ders kitabını öğrenmeyi destekleyici görsellerden faydalanmak için kullanırım.						
16. Ders kitabını öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analitik düşünme, eleştirel düşünme vb.) geliştirmek için kullanırım.						
17. Ders kitabını ders esnasında öğrencilere yönelteceğim soruları belirlemek için kullanırım.						



Maddeler	Hiçbir Ders	Yılda Birkaç Ders	Ayda Birkaç Ders	Haftada Birkaç Ders	Her Ders
18. Ders kitabını geleneksel ölçme ve değerlendirme aracı (yazılı sınav, eşleştirme testi vb.) geliştirmek için kullanırım.					
19. Ders kitabını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracı (proje, kontrol listesi vb.) geliştirmek için kullanırım.					
20. Ders kitabını öğrencilere ödev vermek için kullanırım.					
21. Ders kitabını öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için kullanırım.					
22. Ders kitabını öğrendiklerini pekiştirme amacıyla kullanmalarını için öğrencileri teşvik ederim.					
23. Ders kitabını aynı sınıf seviyesindeki farklı şubelerde dersin standardını sağlamak için kullanırım.					
24. Ders kitabını öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamak için kullanırım.					
25. Ders kitabını öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunmak için kullanırım.					
26. Ders kitabından ders süresini verimli kullanmak için yararlanırım.					

the fact that the *Journal of Applied Behavior Analysis* is the most widely read journal in the field of behavior analysis. The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

The *Journal of Applied Behavior Analysis* is a peer-reviewed journal that publishes research, theory, and practice articles in the field of behavior analysis. It is published by the Society for Applied Behavior Analysis (SABA).

