

**BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİNİN
ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMIYLA
İŞLENMESİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR:
ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

Ufuk Şafak TAŞKIRAN
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2006

BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM
YAKLAŞIMIYLA İŞLENMESİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR:
ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Ufuk Şafak TAŞKIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Yard.Doç.Dr. Abdullah KUZU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2006

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİNİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMIYLA İŞLENMESİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Ufuk Şafak TAŞKIRAN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2006

Danışman: Yard.Doç.Dr. Abdullah KUZU

Bu araştırma ile ortaöğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşanan sorunlar, öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarında incelenmiştir. Ayrıca sorunların, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, görev türü, mesleki kıdemi ve daha önce Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME) konusunda bir eğitime katılıp, katılmamalarına göre değişme durumları da incelenmiştir.

Araştırmanın verileri, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim okullarında Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten 37 öğretmene uygulanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, eşit varyanslı ölçen Levene testi ve Kolmogorov-Smirnov testlerinden yararlanılmıştır.

Boyutlara göre karşılaşılan sorunlar incelendiğinde; öğrenci boyutunda, öğrenci niteliklerinin öğrenci merkezli eğitime uygun olmamasından kaynaklanan sorunların derste yapılması gereken etkinlikleri engellediği sonucuna varılmıştır. Öğretmen boyutunda derste yapılması gereken etkinlikleri engelleyen soruna rastlanmamıştır. Okul boyutunda, öğretmen ve öğrencinin yapması gereken etkinliklerde okul olanaklarının sınırlılıklarıyla karşılaştıkları ve ders saatinin azaltılmasının derste yapılması gereken etkinlikleri engellediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim programı

boyutunda, programın öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarında yaşanan sorunların öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevleri, meslekteki kıdemleri ve daha önce öğrenci merkezli eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

ABSTRACT

PROBLEMS IN TEACHING THE COURSE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY THROUGH STUDENT-CENTERED TEACHING APPROACH A CASE IN ESKISEHIR

Ufuk Şafak TAŞKIRAN

Department of Computer Education And Instructional Technologies
Institute of Educational Science, Anadolu University, September, 2006

Supervisor: Asst. Prof. Abdullah KUZU

This study aims at revealing the problems in teaching Information and Communication Technology in middle education through student-centered teaching approach. The problems observed are examined considering such dimensions as students, teachers, the school and the education program. It was also examined whether these problems vary depending on gender, education level, duty, professional seniority and previous participation in training on Student-Centered Education.

The research data were collected through a questionnaire given to 37 teachers of Information and Communication Technology in middle education schools in central Eskişehir in 2005-2006. For the data analyses, t-test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis test, Levene test measuring equal variance and Kolmogorov- Smirnov tests were applied.



When the problems were examined in terms of the dimensions, it was concluded for the student dimension that the problems resulting from the student characteristics inappropriate to student-centered education hinder the activities in lessons. No problem that hinders the necessary activities for the lesson was found for the teacher dimension. It was revealed regarding the school dimension that teachers and students face the limitations of the school facilities during the activities and that the decreased number of

course hours hinders these activities. The education program was found inappropriate to the student-centered teaching approach.

It was concluded that the problems regarding the dimensions of students, teachers, the school and the teaching program did not significantly differ with respect to the teachers' gender, education level, duties at school, professional seniority and previous participation in training on Student-Centered Education.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ufuk Şafak TAŞKIRAN'ın, "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar: Eskişehir İli Örneği" başlıklı tezi 21/09/2006 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Abdullah KUZU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Işıl KABAKÇI	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL	



Prof.Dr.İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma süresince kıymetli görüş ve önerileri ile çalışmalarına yön veren, bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yard.Doç.Dr. Abdullah Kuzu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın, son halini almasında görüş önerileriyle yol gösteren Yard.Doç.Dr. Işıl Kabakçı ve Yrd.Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL hocalarıma ve araştırmamın istatistiksel çözümlerinde yardımını aldığım Öğretim Görevlisi Yavuz Akbulut'a, ve bu aşamaya gelmemde katkıları olan bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her anında maddi manevi destekleriyle yanımda olan anneme, babama ve biricik kardeşime teşekkür ederim.

Eskişehir, 2006.

Ufuk Şafak TAŞKIRAN

ÖZGEÇMİŞ

Ufuk Şafak TAŞKIRAN

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	1999	Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği Bölümü
Lise	1994	Malatya Lisesi

İş

1999 – 2000	Bilgisayar Öğretmeni. Niksar Teknik, Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
2000-	Bilgisayar Öğretmeni. Gazi Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi
2004-	Bilgisayar Bölüm Şefi. Gazi Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Malatya, 1978 Cinsiyeti: Erkek Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	9
1.1.2. Ortaöğretim Düzeyinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri	12
1.1.2.1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı.....	13
1.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim	19
1.1.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitim Temelleri	20
1.1.3.1.1. Felsefi Temelleri	20
1.1.3.1.2. Kuramsal Temelleri.....	23
1.1.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri	33
1.1.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Yaşantısı	36
1.1.3.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme	37
1.1.3.5. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Boyutları	38
1.1.3.5.1. Öğrenci Boyutu ve Görevleri	38
1.1.3.5.2. Okul Boyutu ve Görevleri.....	39
1.1.3.5.3. Öğretmen Boyutu ve Görevleri.....	40
1.1.3.5.4. Öğretim Programı Boyutu.....	43
1.1.3.6. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımını Gerektiren Nedenler	44
1.2. Araştırmanın Amacı	48
1.3. Araştırmanın Önemi	48
1.4. Sınırlılıklar.....	50
1.5. Tanımlar	51
1.6. Kısaltmalar	51
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52
3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	58
3.3. Verilerin Toplanması.....	59

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
4.1. Öğrenci, Okul, Öğretmen ve Öğretim Programı Boyutlarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar	62
4.1.1. Öğrenci Boyutu	64
4.1.2. Okul Boyutu	68
4.1.3. Öğretmen Boyutu	71
4.1.4. Öğretim Programı Boyutu	74
4.2. Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Görev Türü, Kıdem ve ÖME Eğitimi Alıp/Almama Durumlarının Yaşanan Sorunlara Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	75
4.2.1. Cinsiyet	76
4.2.2. Eğitim Düzeyi	77
4.2.3. Görev Türü	79
4.2.4. Meslekteki Kıdem	80
4.2.5. ÖME Konusunda Eğitime Alıp/Almama	81
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuçlar	84
5.2. Öneriler	87
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	87
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	89
EKLER	90
KAYNAKÇA.....	121

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1 Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı ile Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası Programının Üniteleri	16
Çizelge 2 Geleneksel ve Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı Sınıf Modelleri.....	35
Çizelge 3 Geleneksel ve ÖME Anlayışının Karşılaştırılması.....	47
Çizelge 4 Bilgi İletişim Teknolojisi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	58
Çizelge 5 Sorunların Boyutlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Çizelge 6 Yaşanan Sorunların Boyutlara Göre İncelendiği Tek Örneklem t Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 7 Öğrenci Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Örneklem t Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 8 Okul Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Örneklem t Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 9 Öğretmen Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Örneklem t Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 10 Öğretim Programı Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Örneklem t Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 11 Cinsiyete Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların Ortalaması.....	76
Çizelge 12 Cinsiyete Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Bağımsız Örneklem t testi.....	76
Çizelge 13 Eğitim Düzeylerine Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	77
Çizelge 14 Eğitim Düzeylerine Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
Çizelge 15 Görev Türüne Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79

Çizelge	Sayfa
Çizelge 16 Görevlere Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	80
Çizelge 17 Meslekteki Kıdeme Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	80
Çizelge 18 Meslekteki Kıdeme Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Çizelge 19 ÖME Alma Durumlarına Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların Ortalaması ve Standart Sapması	82
Çizelge 20 ÖME Alma Durumuna Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği Bağımsız Örneklem t-testi	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Bilgi İşleme Kuramında Bilgiyi İşleme Sistemi	24
Şekil 2. Vygotsky'e Göre Bireyin Sosyal Çevreyle Öğrenmesi	27

Birinci Bölüm

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsanlık tarihine bakıldığında; doğaya üstün olmak, yaşamı kolaylaştırmak amacıyla insanların çeşitli teknolojiler kullandıkları bilinmektedir. İnsanlar, yazıdan önce teknolojik aletler bulup kullanmışlardır. İlkel zamanlarda teknolojik aletler olarak kabul edilen, kesici aletler devrin insanları için, yaşamlarını devam ettiren unsurlar olmuş, bu araçları kullanan toplumların yaşamlarını kolaylaştırmış ve diğer toplumlardan üstün kılmıştır. Teknolojiler; ilkel zamanlarda, savaş ve av silahları; tarım toplumunda, tarım araçları; sanayi toplumunda, makineler ve bilgi toplumunda, bilgiyi saklamaya, iletmeye, işlemeye yarayan araçlar olan bilgisayarlar, bu teknolojileri etkin olarak kullanan toplumların yaşamlarını farklılaştırmış, ilerlemelerinde bir itici güç olmuş ya da bu ilerlemenin esas nedenini oluşturmuştur. Geçmişte ve günümüzde, medeniyetin her çağında teknoloji etkin kullanım bulmuştur. Çiçek (1998, s.2) toplumların ilerleme dönemlerine dikkat çekerek, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişin uzun yıllar aldığını, sanayi toplumunun yapılaşmasının ise, yüz yıllı aşkın bir süreyi alırken bilgi toplumunun, daha ilk yıllarında yaşama oldukça köklü değişiklikler getirerek insanları uyuma zorladığını belirtmektedir.

Bilgi toplumu, özündeki değerler itibariyle diğer toplumlardan ayrılmaktadır. Özden (2002, s.65) sanayi toplumunun özündeki buharlı makinenin ve sanayinin yerini, bilgi toplumunda bilgiye, bilgisayarlara ve bilişim sektörüne; fiziksel emeğin yerini, zihinsel emeğe; maddi üretim gücünün yerini de, bilgi üretim gücüne bıraktığını belirtmiştir. Bilgi toplumunun hızlı bir şekilde yapılaşmasının; bilgi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesinden ve bilim ve teknolojinin hayatın birçok alanında, diğer dönemlerden daha fazla ve hızlı bir şekilde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Bilgi toplumunun sanayi toplumunun gelişmiş hali değil, tamamen farklı bir toplum yapısı olduğu görülmektedir. Değişen toplum yapısı bireylerden beklentilerini farklılaştırmış bu durum eğitim sisteminin yapısının yeniden şekillendirilmesini gerekli

kılmıştır. Böylece gelişmiş toplum yapısına, eğitim unsuruyla bireylerin uyumu sağlanacaktır. Bu yüzden çağımızın bireylerinde bulunması gereken nitelikleri incelemek önemli olmaktadır.

Bilgi toplumunun bireylerinde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında (TUSİAD, 1999; Yücel, 1997);

- Hızla büyüyen bilgi hazinesinden bilgiyi doğru ve hızlı bir şekilde bularak işine adapte edebilen,
- Grup çalışmasında yer alabilen,
- Sorunlarına pratik çözümler getirebilen,
- Mesleğinin eskisi gibi kendini yenilemeden verimli yapılamayacağını bilincinde, yeniliklere açık ve kendini yenileyen,
- Hayatına bilgi ve iletişim teknolojilerini adapte etmiş, farklı kültür ve dildeki toplumlarla iletişim kurabilen,
- Etkili konuşan, rapor hazırlayan ve sunabilen, bireyler olması beklenmektedir.

Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2002, s. 98), 21. yüzyıl bireylerinde bulunması gereken becerileri, öğrenmeyi öğrenme için temel olan “eleştirel düşünme”, “problem çözme” ve “karar verme” becerileri olarak özetlemişlerdir.

DPT'nin, dokuzuncu kalkınma planında (2007–2013) toplumsal gelişmenin sağlanabilmesi için, ülkemiz eğitim sisteminin yetiştireceği bireylerde bulunması gereken niteliklere yer verilmiştir. Bu nitelikler; düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk İlkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın, sanata değer veren, beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı, bilgi çağı insanını belirtmektedir (DPT, 2006b, s.85).

Diğer ülkelerin de, çağı yakalamak, geri kalmamak ve yeni toplum yapısının ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla; eğitim sisteminden ilgili beklentileri vardır.

Bu beklentiler yönüyle, Amerika Birleşik Devletleri'nin Çalışma Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan beklentiler ve beceriler listesi bizim için ipucu vermektedir. Buna göre bireylerde;

- Kaynakları saptama, organize etme, planlama ve tahsis etme,
- Başkaları ile çalışma,
- Bilgi toplama ve kullanma,
- Karmaşık ilişkileri anlama,
- Çeşitli teknolojilerle çalışma yeterlilikleri olması beklenmektedir.

Ayrıca bireyin, okuma-yazma, aritmetik ve matematik işlemleri yapma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerin yanı sıra; sorumluluk, kendine saygı, sosyallik, kendini yönetme, doğruluk ve dürüstlük gibi kişisel nitelikleri kazanması da beklenmektedir (Erdoğan, 2002, s.59–60).

Ülkemizde, ilköğretim, ortaöğretim ve kendisine bağlı diğer öğretim kurumlarında eğitim öğretim hizmetlerini planlamak programlamak, yürütmek takip ve denetim altında bulundurmak görevleri Milli Eğitim bakanlığına aittir (Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 1992). Milli Eğitim Bakanlığı bilgi çağının bireylerden beklentilerini: “Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni fikirlere açık, özgüven ve sorumluluk duygusuna sahip, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik değerleri benimsemiş, millî kültürünü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, araştırmayı, takım çalışmasını, girişimci düşünmeyi esas alan bilgi toplumu insanını yetiştirmek” olarak belirtmiştir (MEB, 2006a, s.57–58).

Bireyin çağı yakalayabilmesi için verilecek eğitimde, edineceği bilgiler için, bir kısım eğitimciler; “Bilgi değil, bilginin yapısal karakteri, bilgiye ulaşılması ve düzenlenmesi öğretilmeli derken, başka bir akımdaki eğitimcilerde öğrenciye, öğrenebildiği kadar bilgi verilmeli” savını öne sürmüştür (Varış, 1988, s.14). Kişilerin öğrenmesi gereken bilgilerin hızla artması ve mezun olduktan sonra mesleklerin günün koşullarına göre yürütülebilmesi için, bilgiyi değil bilginin yapısını, ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanma ve üretme yollarının bireye öğretilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu eğitimde çağdaş yaklaşımları kullanmak ve bireye bilgisayar ve bilgisayara dayalı bilgi ve

iletişim teknolojilerinin öğretilmesi yoluyla olacağı düşünülmektedir. Çünkü günümüzde bilgiye sürekli ulaşılma ihtiyacı doğmuştur. Bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada en etkili araç olarak da karşımıza bilgisayarlar çıkmaktadır.

Yaşam boyu süren, okul ve okul dışındaki etkinlik ve tecrübelerin tümünü kapsayan eğitimin (Varış, 1988, s.13) ağırlıklı olarak; planlı ve amaçlı bir biçimde okullarda verildiği bilinmektedir. Okullarımızın eğitim içeriğini ve yönünü belirleyen eğitim sistemimizin çağın bireylerinden beklentileri ve bu beklentiler yönünde yapılacak değişimlerle başarı elde edileceği düşünülmektedir. Çünkü eğitim yaşamın ta kendisidir; yaşama yön veren, yaşam biçimine nitelik kazandıran bir unsurdur (Varış, 1988, s.7). Eğitimin amacı; yetişmekte olan neslin, topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (Varış, 1988, s.5). Çağımızın ihtiyaçları ve bundan sonraki çağlarda, yeniliklere, gelişmelere uyum, eğitim sistemimizle sağlanacaktır.

Eğitim sistemimizin temelleri, Cumhuriyet'imizin kurulduğu yıllara dayanmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda; ülkenin, ekonomik, sosyal ve siyasal kalkınması ve/veya gelişimi için eğitimi seferber etmek gerekiyordu (Yılmaz, 2006, s.6). Bu esaslarla şekillenmiş olan bugünkü Türk Eğitim Sistemi'nin yasal dayanağı, 14 Haziran 1973'de kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayanmaktadır (Erdoğan, 2002, s.14). Bu yüzden yetiştirilmesi gereken bireylerde bulunması istenen özellikler Milli Eğitim Temel Kanunu'nda;

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1. (Değişik: 16/6/1983 – 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel, ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milleti'ni çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

şeklinde yer almıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Milli Eğitim'imizin genel amaçlarına baktığımızda; yetişen bireylerin çağın bireyleri olması, böylelikle toplumun çağdaşlaşması, ülkenin çağdaş uygarlığın bir ortağı olması ve bunun için de eğitim sistemimizin çağın gereklerini yansıtması gerektiği açık bir zorunluluktur. Fakat Türkiye Cumhuriyetinde birçok hükümet değişmesine ve hükümetlerin eğitim reformları vaat etmelerine ve farklı düşüncede olmalarına rağmen, hükümetlerin eğitimde izledikleri çizgi birbirine o kadar benzemektedir ki, değişiklikler yapısal nitelikte olmayıp, kadrolar düzeyinde gerçekleşmiştir (Erdoğan, 2002, s.58). Eğitim sisteminde düzenlemelere hiç mi gidilmemiştir. Elbette hayır; küme çalışması, proje yönetimi gibi, yaratıcı gelişimi sağlayacak etkinliklere ağırlık veren deneme çalışmaları yapılmış; fakat kısa bir süre sonra, yöneticilerin ve çalışmayı yürütenlerin görevlerinden ayrılmalarıyla, bunların yerini, soru-yanıt, düz anlatım gibi eski yöntemler almıştır (Binbaşoğlu, 1995, s.142).

Günümüz de bilgi toplumunun, sanayi toplumu yapısından tamamen farklı bir yapısının olması, sanayi toplumunun, eğitim sistemini, okul yapısını, öğretmen ve öğrenci davranışlarını değişime zorlamıştır. Dünyadaki, büyük bilgi patlaması nedeni ile bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler gün geçtikçe hızla artmaktadır (Varış, 1988, s.14). Sahip olunan bilgi birikimi, güncel kalmak için yeterli olmamakta bireyleri kendilerini yenilemeye zorlamaktadır (Erdoğan, 2002, s.52). Bilgi çağının bu ve benzeri kendine has özellikleri sebebiyle bireylerden, toplumlardan, ülkelerden beklentisi farklılaşmıştır. Bu beklentilere, bilgi ve teknolojinin liderliğini üstlenen devletlerin yaklaşımı ve kültürüyle, o devletleri takip etmek zorunda kalmış devletlerin yaklaşımında farklılıklarının olması da doğaldır. Ülkemizin bilgi ve teknolojiyi üreten değil, satın alan bir ülke olması, eğitimde bazı uygulamaların farkında olarak ya da olmayarak yanlış yapılmasına sebep olmuştur.

Eğitimde yapılan yanlışlardan biri, olan bilgiyi sorgulamama ve bilgi üretmeme durumuna, Yılmaz (2006, s.7) yazısında; Batıda sadece “en son varılan doğru” olarak tartışılan bilgiler, Türkiye’nin içinde bulunduğu Doğu’da, tartışılmaz doğrular olarak kabul edilmekte olduğunu belirtmiştir. Bu anlayışın getirdiği, bilimin mantığından uzaklaşıp, bilimin tartışılmasına gerek olmayan sonuçlarını kabul ederek çağdaşlaşma anlayışı gibi bir yapılanmayı şekillendirmiştir.

Çağın, bireyden beklentisini, eski toplum yapısıyla düşünmekle karşılamaya çalışmanın doğurduğu yanlışlardan biri de; bilgi toplumuna hazır öğrenciler yetiştirmeyi, daha çok bilgi ile yüklenmiş bireyler yetiştirmek olarak algılanmasıyla, sürekli olarak derslerin içeriği zenginleştirilmiş, sonuçta birçok dersin kapsamı, süresi içinde tamamlanması olanaksız hale gelmiştir (Özden, 2002, s.66). Bilgi toplumunda okulların bilgilendirme değil, bilgi işçiliği yapan bir organizasyon yeri olması gerekmektedir (Özden, 2002, s.68).

Eğitim sisteminin, bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılayamamasına ilişkin eleştirilerin özünde mezunlarına küresel düşünceyi yerleştirememesi, yeterli girişkenlik ve rekabet gücünde insanlar yetiştirmediği düşüncesi de vardır. Kalkınmanın, özgür karar verebilen, girişken, üretken ve uluslararası arenada rekabet edebilen insanlar ile gerçekleşebileceği bilinmesine rağmen; okulların çoğunlukla, dar kalıplar içerisinde düşünen, devlet kapısında iş bekleyen mezunlar yetiştirmeye devam etmesi, eğitim sistemindeki çelişkiyi ortaya koymaktadır (Özden, 2002, s.62).

Dünyada, ticaret ağları, ekonomik değişmeler, iletişim ve teknolojiye ilerlemeler, ulusal devlet yapısından küreselleşen dünya düzenine dönüşmektedir. Küreselleşen dünyada birçok yapı da artık eskisi gibi olmamakta, bu yapıda birey haksızlığa uğradığını düşündüğü zaman, sadece ulusal düzeyde değil, uluslar arası düzeyde de belli mercilere başvurabilmekte ve hakkını arayabilmektedir (Erdoğan,2002, s.93). Avrupa Birliği’ne giriş sürecindeki Türkiye’de başka kültürlerle iletişim ve demokrasiyi içselleştirmiş bir toplum yapısını öngörmektedir (Erdoğan, 2002, s.142) Küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı kültürler arası rekabette, diğer kültürlerin ve ekonomilerin

hegemonyasına girmeden, onurluca yaşayabilmenin, iyi eğitilmiş kitlelerle ulaşılabileceğinin farkında olunması gerekmektedir (Perşembe, 2004, s.207).

Dünya'daki ve Türkiye'deki gelişmelere ve ilerlemelere, devlet kurumlarından daha hızlı ve etkin biçimde şahıslar ve özel kuruluşlar adapte olabilmektedir. Okullardaki internet olanağı şu an 512 Kbps iken, kişilerin evlerindeki internetin 1024 Kbps hızda olması artık olağan bir durum olarak görülmektedir. Okullardaki teknolojik olanakların daha kapsamlısı, artık birçok orta gelir grubundaki ailenin evinde bulunmaktadır.

Bireyler, internet olanağı ile güncel haberlere, en güncel kütüphanelere ve en kapsamlı iletişim olanaklarına evlerinden ulaşabilmektedir. Artık bilgiyi kazandıran tek kurum veya tek yer okul değildir (Erdoğan, 2002, s.52). Zaten öğrenme edimi, başkalarının yönetimine en az ihtiyaç duyulan insan etkinliğidir (Ilich, 1998, s.63). Bu açıdan bakıldığında, eğitimde kişiye, yere ve zamana olan bağlılık günümüzde gittikçe azalmaktadır (Erdoğan, 2002, s.53). Bilgi kazandıran kurumlar olarak yerleşen okullarımızın, çağımızda işlevlerini geliştirmesi ve değiştirmesi gerekmektedir. Yeni okul modeli, kimi bilim adamlarına göre; bilginin yapısal karakterini öğreten (Varış, 1988, s.14), bilgiyi aktarmak yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını gösteren, öğrenciye sorunları çözmesinde bilgiyi nasıl kullanacaklarını, yaşamla nasıl bütünleştireceklerini öğrenmelerini sağlayan bir model olmalıdır.

Ayrıca sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek için eğitimin tüm topluma yayılması düşüncesi ve ülke ekonomik gerçeklerinin buna uyuşmaması sebebiyle de öğretmen, okul ve donanımsal yetersizlikler sorunları yaşanmaktadır. Bu kapsamda bilgi toplumunun itici gücü olan bilgisayar teknolojisinin okullarımızdaki durumuna bakacak olursak, 2003 yılında 164 öğrenciye bir bilgisayar düştüğü, 2005 yılında bu oranın 48 öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde iyileştiği, fakat yeterli olmadığı görülmektedir (MEB, 2006a, s.16).

Milli Eğitim Bakanlığının, tüm okulların internete bağlanması çalışmalarına bakıldığında; 2005 yılına kadar 25 bin okula ADSL (hızlı internet erişimi) bağlantısı yapılmış, 2005 yılı sonuna kadar da bu sayının 38 bine çıkarılması hedeflenmiştir

(MEB, 2006a, s.14). Örgün eğitim kurumları toplamının 45 bin olması, şu anki durumda ancak %55'lik bir kısma internet olanağının götürülebildiğini, yaygın ve örgün eğitim kurumlarının toplamında değerlendirildiğinde ise 54 bin olan bu toplamda sadece %46'lık bir dilime internet olanağının sağlanabildiği görülmektedir (MEB, 2006a, s.16–66). Bilgisayar ve internet olanakları birlikte yorumlandığında; öğrencilerin sadece bilgisayar dersinde bu teknolojik olanakları kullanabilecekleri, bilgiye ulaşma, kendi kendine öğrenen, üretken ve yaşamına teknolojiyi adapte etmiş bireylerin yetiştirilmesinden uzak ve yeterli olmayan bir yapılanma olduğu görülmektedir.

Bilgi toplumuna uyum sürecinde, eğitim sistemimizde var olan durumun, yapılan değişikliklerin yeni çağa uyumunda yeterli olmadığı, hatta bazı yanlış uygulamaların yapıldığı görülmektedir. Eğitim sisteminin ürünleri olan bireyler ve bu bireylerin nitelikleri toplumu şekillendirecek ve ülkenin çağdaşlaşmasına etki edecektir. Eskiden, eğitim süreçlerinden verim alınması, zaman gerektirmekte, bu da normal olarak 25 yıllık bir süre almakta (Varış, 1988, s.210) iken, günümüzde bu zamanın çok daha azaldığı görülmektedir.

Çağımızdaki bilgi birikiminin gittikçe artması ve yaygınlaşması bireylerin bilgiye ulaşması, kendi kendine öğrenmesi, yaşamında teknolojik olanakları kullanması, grupla işbirliği içinde çalışması ve bilgiyi paylaşmasını gerektirmektedir. Çağlar boyu ideal insan tipi değişmiş ve buna paralel olarak da eğitim sistemleri, ideal insanı yetiştirmek için değişime zorlanmıştır (Erdoğan, 2002, s.50).

Kişiler kazanmaları gereken birçok özelliği ve temel nitelikleri okullarda kazanmaktadırlar. Bu kazanımlar da, okul ortamının, eğitim programlarının ve öğretmenlerin etkisinde olmaktadır. Bu etkilerden en önemlisi öğretmenlerdir, çünkü öğretmen programın uygulayıcısı ve öğrenciye model konumunda bulunmaktadır. Bunun için, sistemin öğrenciye kazanımlarını farklılaştırırken, bu sistem değişikliğini uygulayacak öğretmenlerin de yapılacak değişikliğe uygun bir biçimde yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Öğretmeni yetiştiren kurumlarda kuramsal temellerin aktarılmasına dayalı eğitim yerine (Erdoğan, 2002, s.150), sürekli kendini yenileyen,

teknolojiyi bilen, anlayan, onu seven ve uygulayan öğretmen adayları yetiştirilmesi, bunun için de, öğretmen yetiştiren kurumlarımızın çağı yakalayacak eğitim reformları yapması gerekmektedir (Şenol ve Gençoğlu, 2003, s.63). Hem öğretmenler, hem de yetiştirilen öğrenciler için, teknolojiyi bilmek değil, bilgi ve teknolojiyi bilmeyi sürdürmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bilgiler aktarılmakla, bitmeyecek şekilde çoğalmaktadır(Erdoğan, 2002, s.91).

Hızla gelişen çağa uyum sağlama, değişen birey beklentilerine cevap verme, toplumu çağdaş uygarlık seviyesine çıkarma gibi sorumlulukları üstlenmiş olan eğitim sisteminin nitel ve nicel eksikliklerinin hatta yanlış uygulamalarının olması, çalışan diğer sistemler gibi sorunlar ve aksaklıklar içermesi, istenirse bile olağandır. Önemli olan taşıdığı sorunları çözmesi, çağın gereklerine göre yapılanması ve yapılması gerekli reformları da uygun biçimde yapmasıdır. Bilgi toplumunu yakalayamamış, halkının eğitimsel sorunlarını çözememiş, gelecekteki yetişmiş insan gücü potansiyelinin planlamasını yapamamış toplumlar geri kalmak zorundadır (Perşembe, 2004, s.204).

1.1.1. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Toplumların teknolojiyi üretmesi kadar, kullanma sorumlulukları da her geçen gün artmaktadır. Günümüzde yaşam şekli, iş gerekleri, sorumluluklar ve hizmetler gittikçe çeşitlenmekte ve bu durum toplumları değişime ve uyuma zorlamaktadır. Hal böyle olunca, bu değişimlerin temelinde olan bilginin ve teknoloji kullanımının topluma yayılması ve işler hale gelmesi gerekmektedir. Sürekli gelişim ve değişim gösteren teknolojinin eğitim sistemimizi de etkilemesiyle birlikte eğitim sistemimiz eski yapısından uzaklaşmış ve çağın gereklerine uygun yapısal değişikliklere zorlanmıştır.

Okulların en önemli sorumluluklarından biri; mevcut kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarırken, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip bireyler yetiştirebilmektir. (Çalık ve Sezgin, 2005, s.65). Çağımızdaki bireylerin kendini geliştirmesi yenilik ve gelişmelerden haberdar olması, öğrenmeyi ve öğrenmenin uygulamada etkinliğini hissettirmesi için, bireyde bilgi ve buna bağlı olarak bilgisayar okuryazarlığının olması gerekmektedir (Kutlu, 2000, s.15). Çünkü bilgi toplumunun

temelindeki güç, bilgisayar ve bilgidir. Bilgi toplumunda ağırlıkla kullanılan bilgisayar teknolojisinin, günümüzde, devlet kuruluşlarında, özel kurumlarda, iletişim, inşaat, tekstil vb. sektörlerde, hastanelerde, okullarımızda, bankacılık işlemlerinde, belediye hizmetlerinde, sanayide, eğlence ve alışveriş merkezlerinde, hemen hemen artık birçok ev aletinde ve cep telefonlarında, değişik şekillerde yer aldığını görmekteyiz. Hayatımıza bu kadar girmiş olan bilgisayar bilgisinin ve mantığının gerekliliğini ayrıca, her kurum ve müessesedeki çalışanlara hizmet içi kurslarla kazandırılmaya çalışılmasından ve yeni işe girecek kişiler için de iş başvurusu formlarının olmazsa olmaz maddeleri arasında yer almasından anlaşılmaktadır.

Bireyin sadece bilgisayar kullanımını bilmesi değil, hayatına doğru bir şekilde adapte edebilmiş olması da gerekmektedir. Bilgisayarın sunduğu olanakları örneğin; iletişimi zaman kaybına sebebiyet vermeyecek şekilde, bilgi hazinesini kopyala yapıştır zihniyetinden uzak kendini geliştirmek ve üretken olacak bir şekilde kullanmasıyla birey toplumda yerini alabilecektir. Hem kullanım bilgisinin hem de etkili kullanımın en sağlıklı eğitim kurumlarında verileceği düşünülmektedir.

Demir (1997, s.7)'e göre bilgisayarın hayatımıza bu kadar hızlı ve kapsamlı bir şekilde girmesinin nedeni; bilgilerin iletilmesinin, sınıflandırılmasının hızlı olmasından ve elde edilen bilgilerin yorumlanmasının daha kolay bir hal almasından kaynaklanmaktadır. İşletmeler, teknolojinin sunduğu bu olanaklardan yeterince faydalandıklarında, organizasyonel gelişmelerinin, başarılı ve hızlı bir şekilde gerçekleşeceği, başarılı bir gelişimin ise, kaliteli insan kaynağıyla olacağı görülmektedir. Kaliteli insan kaynağı eğitilmiş ve kişisel gelişimini sürekli kılan, teknolojiden faydalanan kişilerdir (Wolff, 2005). Yoğun rekabet ortamında işletmeler faaliyetlerini sürdürmek, verimliliklerini artırmak, maliyetlerini düşürmek, kaliteli mal ve hizmet üretmek zorundadır. Bu ve buna benzer avantajlar için, kurumlar, kendi amaçlarına yönelik olarak bilgisayar teknolojisini kullanırlar. İşleri önceki sisteme göre daha hızlı, doğru, güvenli etkin ve böylece verimliliği artırarak gerçekleştiren kurumlar maliyetleri düşürüp, verdikleri hizmetlerin daha anlamlı ve programlı bir hale gelmesini sağlayabilir, bireyler ise, bilgisayar bilgisi edinerek işlerinin değişen şartlarına uyum sağlamakla kalmayıp bilgisayarı kullanarak edinecekleri bilgiler ile kendilerini yetiştirmeleri mümkün

olacaktır. Kurumların değişen dünya şartlarına uyum sağlamalarında, çalışanlarının sürekli kendilerini yenilemesinin payı büyüktür. Değişime ayak uyduran, bilgisayar bilgisine sahip bireyler, bu becerileri sayesinde, hem kendi yaşamlarını hem de kurumlarını daha nitelikli hale getirebileceklerdir.

Bilgisayar teknolojisinin beraberinde getirdiği teknolojilerden en geniş kullanım alanına sahip olan İnternet teknolojisi, bireylere çok farklı hizmetler ve fırsatlar sunmaktadır. Hızla gelişmekte ve büyümekte olan İnternet; çevrimiçi; eğitim, öğretim, iletişim, haberleşme, ticaret, alışveriş ve hatta devlet gibi yeni kavramların beraberinde yeni teknolojileri de sunmaktadır. Gün geçtikçe yeni olanaklar sunan bilgisayarlar, öğrenilmesi gereken temel bilgisayar bilgisini de çeşitlendirmektedir. Bireylerin, bu değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmeleri için, teknolojiyi etkin kullanmasının yanı sıra, “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramını da hayatlarına adapte etmeleri ve bunun için gerekli olan temel bilgilerle donatılmış olmaları gerekli görülmektedir.

Bilgisayar teknolojisi, beraberinde gelişen birçok olanak ve teknoloji ile birlikte, eskiden yapılan birçok işi farklı boyutlara taşımıştır. Yaşantımızın her alanında kullanılan bilgisayarlar, bu teknolojinin temel bilgisini öğrenmeyi ve kullanmayı zorunlu hale getirmiştir. Temel okuryazarlık bilgisi haline gelen bu bilgi, bireyin yaşantısına yön vermiş ve kendini yetiştirme için sahip olması gereken temel özellikler arasında yer almıştır. Çağın gereksinim duyduğu, toplumun ihtiyacını karşılamaya dönük becerilere sahip bireyleri yetiştirmek için, eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Ülkemizde bilgisayar okuryazarlığı derslerinin verilmesi, öğretmen eğitimi programlarına ilgili derslerin koyulması düşüncesi ile başlar. Bu amaçla eğitim fakültelerinin bütün bölümlerine, zorunlu olarak, bilgisayar okuryazarlığı becerisini kazandırmaya yönelik dersler konulmuştur (Gürbüz, 2001, s.166).

DPT'nin 2005 yılı “e-Dönüşüm Türkiye Eylem Planı”nda toplumu, bilgi toplumu seviyesine çıkarmak için, öğretmenlere ve öğrencilere bilgisayar okuryazarlık seviyesi kazandırmak ve var olan durumu güçlendirmek hedeflenmektedir (DPT, 2006a). Hatta bu proje incelendiğinde, toplumun bütün alanlarındaki fertlere bilgisayar okuryazarlığı kazandırmanın hedeflendiği görülmektedir. Bilgi toplumunda, artık toplumun birçok

faaliyeti eskisi gibi yürütemeyeceği anlaşılmış, gereken altyapının sağlanması ve bu altyapıyı kullanacak fertlerin yetiştirilmesi esas alınmıştır.

DPT'nin (2007–2013) Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda İnternet kullanıcı yoğunluğunun 2013 yılında 2006 yılına göre 4 kat artarak, %20 kullanımın %60'a ulaşması beklenmektedir. Bu artışa etki edecek önemli faktörlerden birinin de, kamu kesimi ve özel sektörün elektronik ortamda sundukları hizmetlerdeki artışının etkili olacağı belirtilmektedir (DPT, 2006b, s.60). Bu hizmetlerden bireylerin etkin olarak faydalanabilmeleri için okuryazarlık dışında, bilgisayar okuryazarlığı becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Bilgisayar okuryazarlığını, Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2002, s.99) bilgisayarı kullanma becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu kavram ayrıntılı olarak incelendiğinde, temel bilgisayar bilgilerini öğrenme; bilgisayarı günlük yaşamında yaşam kalitesini artıracak şekilde, bilgiye ulaşmak, hizmetlerden faydalanmak veya eğlence amacı ile kullanabilme; bilgisayarlarla ilgili yenilikleri izleyip tartışabilme ve üzerinde yorum yapabilme; bilişim teknolojilerini belli bir düzeyde karşılaştırabilme gibi yeterlilikler olarak belirtilebilir (Yazıcı, 2006). Kişisel ihtiyaçların yanında, bilgisayar okuryazarlığının temelinde, bireylerin iş dünyasındaki rekabette yer almasını sağlayabilecek düzeyde bilgisayar kullanım bilgisine sahip olabilmesi düşüncesi de vardır (Gürbüz, 2001, s.164). Bilgisayar teknolojisinin gelişmesi ve sunduğu olanakların çeşitlenmesi sonucu, bilgisayar okuryazarı nitelikleri de değişebilmektedir.

1.1.2. Ortaöğretim Düzeyinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Çağımızda, ülkelerin ilerlemeleri için, bilim ve teknoloji üretmeleri kadar, var olan üretilmiş bilginin ve teknolojinin kullanılmasını da yaygınlaştırmaları gerekmektedir. Şenol ve Genç oğlu'na göre (2003. s.47) teknoloji eğitimi, öğrencilerin, mevcut teknolojileri anlama ve kullanma durumları ile teknolojik problemlere çözüm üretme becerilerini ve güvenlerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış planlı bir süreçtir. Yaşamsal bir gereklilik olarak görülen bilgisayar teknolojisi bilgisi, örgün eğitim sistemi içerisinde değişik amaçlarla tüm kademelerde, halk eğitim merkezlerinde, özel

kurslarda, ortaöğretim kademesi olan liselerimizde ise, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır.

1.1.2.1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Öğretim Programı

Bir dersin öğretim programı, dersin öğretimiyle ilgili, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2002, s.7).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programının, yaşamakta olduğumuz çağda bilgisayar ve bilgisayara dayalı bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması sonucu, bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve yaratıcı düşünebilen bireylere duyduğu ihtiyacı karşılamak amacıyla hazırlanmış bir program olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005, s.776).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programı, 2005–2006 eğitim öğretim yılında, daha önce uygulanmakta olan Bilgisayar I dersi yerine hazırlanmış yeni bir öğretim programıdır. Programın tarihi gelişimine bakacak olursak; Bilgisayar dersi olarak, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.01.1992 tarih 10 sayılı kararıyla, kredili sistemdeki seçmeli dersler arasında yer almıştır. Daha sonra başkanlığın 15.11.2000 tarih ve 404 sayılı kararıyla kabul edilen ve içerisine Uluslar Arası Bilgisayar Ağı (İnternet) ünitesi eklenerek, 2001–2002 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya konmuştur (MEB, 2000, s.1166). Yürürlükteki Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.09.2005 tarih ve 329 sayılı kararıyla kabul edilmiştir. 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu öğretim programının yürürlüğe girmesi ile birlikte, eski program 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamadan kaldırılmıştır (MEB, 2005, s.776). Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi, mesleki ve teknik liselerde zorunlu, diğer liselerde seçmeli olarak, ortaöğretimin ilk sınıfı olan 9. sınıfta haftada iki saat olarak uygulanmaktadır. Dersin seçmeli olarak uygulandığı okullarda, bilgisayar laboratuvarı olanaklarının ve dersin uygulamalı olduğunun dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005, s.778).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğretim programını daha yakından tanımak amacıyla programın; amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri incelenmelidir. Öğretim programları genel olarak incelendiğinde, sırasıyla şu sorulara açık-seçik ve tutarlı bir biçimde yanıt verilmiş olması gerekir: Niçin eğitiyoruz? Ne, ne zaman, nasıl öğretilecek? Bireyin ne kadar öğrendiğini nasıl anlayacağız? (Tekin, 2000, s.9). Bu yanıtların yapılandırılması sonucu oluşmuş, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğretim programlarının; amaç, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme öğeleri aşağıda incelenmiştir.

Programın Amacı: Öğretim sürecinde, bireyin kazanması beklenen, eğitim yoluyla kazanılabilir nitelikteki istendik özelliklerin ifadeleri öğretim programının amaçlarını oluşturur (Bilen, 2002, s.10; Altun, 1995, s.143). Bu ifadeler bireyleri niçin eğitiyoruz sorusunun yanıtı niteliğindedir (Demirel, 1996, s.6). Yanıtı oluşturan ifadelerde toplumun ve bireyin yapısı, ihtiyaçları, bireyin hazır bulunuşluluk düzeyi ve konu alanının özellikleri göz önüne tutulur. Amaçlar; içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeyi etkileyen öğretim programının temel ögesidir. Hatta amaçlar Binbaşı oğlu (1995, s.112)'na göre öğretmen tutum ve davranışlarını dahi etkilemektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programında bireylerde olması istenen 34 yeterlilik ifadesi dersin amaçları başlığı altında dersin öğretim programında belirtilmiştir (MEB, 2005, s.778,779; Ek-8 s.95-96). Ayrıca bu yeterliliklerle birlikte aşağıdaki becerilerin de dersin öğretimi sonucunda, bireyde görülmesi beklenmektedir (M.E.B, 2005, s.776):

- Bilgiye ayırt edici biçimde ulaşma, araştırma, analiz etme, paylaşma ve yaratıcı biçimde sunabilme,
- Farklı toplum ve kültürlerdeki insanların düşünce ve deneyimlerine bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak hızlı bir şekilde ulaşabilme,
- Bireysel kararlar verebilme ve bağımsız düşünebilme,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini evde, işyerinde, şu anda ve gelecekteki etkinliklerinde nerede ve ne zaman kullanacaklarını ayırt edebilme becerileri şeklinde ifade edilmiştir.

Programın İçeriği: Öğretim programında içerik, belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim?” sorusunun yanıtıdır (Demirel, 1996, s.6). Verilecek yanıt, bireyin öğrenmesi gereken konuları belirler. Bu konular çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi temele uygun olarak belirlenmiş, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine göre,

somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu, bilinenden bilinmeyene ve kendi içinde mantıklı bir tutarlılık gösterecek şekilde düzenlenerek bir bütünü oluşturur (Sönmez, 1999, s.84). İçerik, amaca ulaşılırken, öğrenci ve öğretmeni konu dışına çıkmaktan ve gereksiz vakit kaybindan uzak tutacak önemli bir bölümdür.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programı, öğrencileri günlük yaşamlarında teknolojiyi kullanarak, hızla gelişen ve değişen dünyada yer almaları için hazırlamayı hedeflemektedir. Dersin öğretim programında, programın içerik yönüyle, uluslar arası eşdeğer öğretim programları ile örtüşecek nitelikte olmasına önem verildiği belirtilmektedir (MEB, 2005, s.777). Alanla ilgili uluslar arası kabul görmüş ve dünya çapında tanınmış, bilgi teknolojileri alanındaki bilgiyi ve kişisel bilgisayar kullanma yetisini doğrulayan bir sertifika programı olan Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ECDL - European Computer Driving Licence) (ECDL, 2006a) programının içeriği (ECDL, 2006b), ile Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programının (MEB, 2005, s.776) içeriğinin örtüştüğü Çizelge 1’de görülmektedir.

Çizelge 1
Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı ile
Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası Programının Üniteleri

	Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Üniteleri	Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (ECDL) programı Üniteleri
Ünite 1	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları	Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları
Ünite 2	Bilgisayarı Kullanma ve Yönetme	Bilgisayarı Kullanmak ve Dosyaları Yönetmek
Ünite 3	Kelime İşlem Programı	Kelime İşlemcisi
Ünite 4	Elektronik Tablolama Programı	Hesap Çizelgeleri
Ünite 5	Veri Tabanı Programı	Veritabanları/ Dosyalama Sistemleri
Ünite 6	Sunu Programı	Sunum
Ünite 7	İnternet ve İletişim	Bilgi ve İletişim

Çizelge 1’de sunulan dersin içeriğine bakacak olursak; temel bilgisayar bilgisine, güncel hayatta ve birçok sektörde kullanılan temel ofis programlarına, iletişim ve bilgiye ulaşmak için kullanılan internet konularına yer verildiği görülmektedir.

Amaçlar ve bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan içeriğin, belli süreçler içerisinde bireye kazandırılması gerekmektedir. Bunun için öğretim programında öğretme öğrenme süreçleri oluşturulur.

Programın Öğretme – Öğrenme Süreçleri: Öğretim programın öğretme – öğrenme süreçleri, öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğinin planlanmasını içerir (Fidan, 1996, s.22). “Nasıl öğretilir?”, “Ne yapılırsa öğrenilir?” sorularının yanıtıdır. Öğretim programında yer alan amaçları ve davranışları bireye kazandırmada nasıl bir yol izleneceği, hangi eğitim etkinliklerine yer verileceği (Demirel, 2002, s.47), öğretimde kullanılacak yöntemler, hazırlanacak eğitim ortamı, öğrencilere verilecek ipuçları,

öğrencilerin derse katılımını artırıcı önlemler, öğrencilere durumları hakkında bilgi verme, eksikliklerini giderme gibi etkinliklerin hepsi öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde yer alır (Erden, 1993, s.6).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programında belirtildiğine göre, programın amaçlarına ulaşmak için dersin, eğlenceli ve hayatın içinden örneklerle işlenmesi, programın uygulanmasında ise öğrenciyi aktif katılımcı ve sorunları araştırmacı bir birey haline getiren öğrenci merkezli yaklaşımının temel alınması öngörülmüştür (MEB, 2005, s.776). Bu çerçevede, dersin öğretim programı öğretme-öğrenme sürecinin aşağıdaki gibi düzenlenmesini öngörmektedir:

- Öğrenci, öğrenme yöntemlerini belirlemeli ve uygulama çalışmalarına katılarak etkinliklerde sorumluluk üstlenmelidir.
- Öğrenciler sorunları çözüp edindiği bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmalı ve bu yöntemle sürekli yeni bilgiler edinmelidir.
- Öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeli, bireysel tercihlerini, ilgilerini ve zihin becerilerini öğrenme sürecinde kullanmalıdır.
- Öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine ortam sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini özendirir.

(MEB, TD.2005, s.779)

Dersin öğretim programı incelendiğinde programının sonunda verilen örnek bir etkinlik ve o etkinliğin değerlendirilmesi dışında dersin işlenişinde yapılması gereken etkinliklerin belirtilmediği görülmektedir.

Öğrenme – öğretme faaliyetlerinin amaca ulaşma derecesinin belirlenmesi gerekir. Bunun için öğretim programında değerlendirme bölümü oluşturulur.

Programın Değerlendirme Süreci: Değerlendirme, öğretim programının amaçlarına uygun davranış değişikliklerinin önceden belirlenen ölçütler ışığında oluşup oluşmadığına karar verme sürecidir (Bilen, 2002, s.32). Öğretim amaçları, öğrencilerin değerlendirilmesinde belirleyici bir unsurdur. Çeşitli amaçlara hizmet eden değerlendirmeler yapılmaktadır. Okullarımızda en sık rastlanan değerlendirmelerin, (Özçelik, 1991, s.368; Bilen, 2002, s.44):

- Öğrenciyi tanımak ve yerleştirmek amacıyla programdan önce,
- Biçimlendirme ve yetiştirme amacıyla öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirleme ve bunları düzeltmeye yönelik olarak, öğretim içinde değişik zamanlarda,
- Öğrenme düzeylerini ve kazanımlarını belirlemek amacıyla dersin belli kesimlerinin veya dersin bitiminde yapılmaktadır.

Okullarımızda öğretmenlerin dersi yürütürken genellikle başvurduğu değerlendirmenin, ders dönemleri sonunda, dersten geçen kalan öğrencilerin belirlenmesi amacıyla, öğrencinin öğrenme düzeyine yönelik faaliyetler olduğu görülmektedir. Öğretim faaliyetlerinde öğrenci eksikliklerini belirleyip bu eksiklikleri gidermek amacıyla güden biçimlendirmeye ve yetiştirmeye dönük değerlendirme faaliyetlerine ise pek yer verilmemektedir (Özçelik, 1991, s.368).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programındaki şekliyle, değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiği (MEB, 2005, s.776)

Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinin öğretim programında; ölçme ve değerlendirmede öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olarak; geleneksel ölçme değerlendirme anlayışından daha çok öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmelerin yanında diğer tüm değerlendirmeleri de (performans değerlendirme (rubric), öğrenci ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, proje, görüşme, yazılı raporlar, grup ve/veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme vb.) kapsar. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler öğrencilerin birçok açıdan öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlar.

şeklinde belirtilmiştir.

Programda özellikle geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine, alternatif yöntemlerin tercih edilmesinin gerektiği belirtilmiştir. Budak ve Kocaman (2006, s.60)'a göre 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni öğretim programları için, belirtilen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulanacağına ve nasıl nota

çevrileceğine yönelik gerekli açıklamalar öğretim programlarında yer almamaktadır. Bu durumun Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi içinde geçerli olduğu görülmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programında, programın amaçlarının gerçekleştirilmesinde kullanılacak öğretim yaklaşımı olarak ÖME yaklaşımının kullanılmasının gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005, s.777). Dersin işlenişinde kullanılacak yaklaşımın, istenen yeterliliklerin kazandırılması için içeriğin kullanılmasını, dersteki etkinlikleri, öğrenme ve değerlendirilmenin nasıl yapılacağını, hatta sınıf içindeki öğrenci davranışlarını etkileyen öğretim programına işlevsellik katan önemli bir unsur olduğundan ve araştırmamızda öğretim programının ÖME ile işlenmesinde karşılaşılan sorunların ele alınması yönüyle de öğrenci merkezli eğitimin incelenmesi gerekmektedir.

1.1.3. Öğrenci Merkezli Eğitim

Eğitim öğretim etkinliklerinin temelinde, bireylerin, değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştıracak niteliklerin bireye kazandırılması düşüncesi vardır (Erdoğan, 2002, s.91). Bu koşulların hızlı değişim gösterdiği bilgi çağında Çalık ve Sezgin (2005, s.65)'e göre, sanayi devriminin koşulları altında, fabrika modeline uygun olarak geliştirilmiş, program merkezli eğitim sistemimizin, bilgi çağının gerektirdiği nitelikleri bireylere kazandırmasını beklemek doğru olmayacaktır. Günümüzde öğretme ve öğrenme anlayışı bilgiyi almaktan, öğrenmeyi öğrenmeye; geleneksel pasif öğrenmeden, etkin öğrenmeye; öğretmenin bilgi aktarmasından, öğrencinin bilgiyi oluşturmasına; önceden tanımlanan katı öğretim programından, esnek ve değişik öğrenme yaşantılarına; bütün sınıf öğretiminden, grup ya da bireysel öğrenmeye doğru değişmektedir (Ünver, 2002, s.1). Eğitim sisteminin bu değişimlere uyum gösterebilmesi ve ilgili yeterlilikleri bireye kazandırabilmesi için, öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarla yeniden yapılandırılmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bilgi çağının bireylerinde olması gereken nitelikleri kazandırabilecek eğitim yaklaşımları geliştirilmiştir. ÖME yaklaşımı da bilgi çağının ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilmiş bir eğitim yaklaşımıdır. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların, bilgi ve teknolojiye önem verdikleri bu unsurları toplumun yaşantısına yaymaya

çalıştıkları ve ilerlemede insan ögesini merkeze aldıkları görülmektedir (Şenel ve Gençoğlu, 2003, s.50).

1.1.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Temelleri

Öğrenci Merkezli Eğitim yaklaşımı, eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşıp kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Vural, 2004, s.48; Ünver, 2003, s.2856; MEB, 2006c).

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, felsefi olarak pragmatizmden ve eğitim felsefesi olarak da yararcılık felsefesinden etkilenen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinden kaynaklı bir yaklaşımdır (MEB, 2006b). Araştırma konusu boyutlarından olan ÖME yaklaşımını etkileyen felsefi yaklaşımları ÖME yaklaşımını anlamak için incelemek gerekli görülmüştür.

1.1.3.1.1. Felsefi Temelleri

En genel anlamda felsefe, insanın evrenle ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve kurgusal düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır (Gutek, 2001, s.2). Felsefi yaklaşımlar yaşamımızda yer alan, ekonomik, sosyolojik ve eğitim gibi iç içe olduğumuz öğeleri etkilemiş ve şekillenmesine katkıda bulunmuştur.

Yararcılık (Pragmatizm): İlk olarak 20. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan Pragmatist felsefe'nin (Gutek, 2001, s.91) oluştuğu çağdaki yaşanan sorunlara ve gelişmelere yönelik bir bakış açısı olduğu düşünülebilir. Çünkü 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken bilimselliğin ölçütü, insanın yaşamını daha kolay hale getirmektir (Gutek, 2001, s.92). Pragmatizmin önemli temsilcileri olarak Charles S.Peirce, William James, George Herbert Mead ve John Dewey sayılabilir (Sönmez, 2002, s.82). Pragmatist felsefede bir önerme; James'e göre, pragmatik olarak işe yaraması yada Pierce'e göre, deney

dünyasına ait olması ve bu deney dünyasında doğrulanabilir veya yanlışlanabilir bir yapıda olmasıyla önemlidir (Arslan, 2002, s.54). Bilginin kesin bir yargı olmasına karşın doğrunun insanın yaşantısından kaynaklanan deneysel/uygulamalı (Gutek, 2001, s.91) ve yararlı olması gerekmektedir. Ayrıca pragmatizm, dünyadaki değişimin sürekliliğini, değerlerin göreceliliğini, insanın biyolojik ve sosyal yapısıyla bir bütün oluşunu, demokrasinin bir yaşam biçimi olarak önemini ve insan davranışlarında kritik düşünmenin gerekliliğini savunur (Fidan ve Erden, 1998, s.105).

Pragmatist felsefede eğitim; bireylerin duyularıyla tecrübe ederek öğrendiği bir olgudur. Pragmatik felsefe bilginin kaynağı olarak deneyi görür. Eğitimle bireylerin problem çözme becerisinin geliştirilmesinin gerektiğini, öğrencilerin proje yapmaları yoluyla öğrenmenin oluşacağını, bireysel çalışma ve rekabet yerine işbirliğinin ve dayanışmanın bilişsel ve bireysel gelişime faydalı olacağını savunur (Üstüner, 2002, s.112).

Eğitim alanında felsefelerin yorumlanmasıyla eğitim felsefeleri doğmuştur. Eğitim felsefeleri eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak eğitimde yer alır (Fidan ve Erden, 1998, s.106). Felsefe olarak Pragmatizm, birçok olgu ve duruma göre yorumlanabilecek bir temel teşkil ederken, pragmatizimin eğitime kapsamlı bir şekilde uyarlanmasıyla, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri doğmuştur.

İlerlemecilik (Progressivism): İlerlemecilik, pragmatist felsefenin, eğitim boyutunda yorumlanmış ve geliştirilmiş halidir (Demirel, 2002, s.27). İlerlemecilik felsefesi, eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğunu, eğitimcilerin bu bilgi ve çevredeki gelişmeler ışığında, politikalarını ve yöntemlerini ayarlamaya hazır olmaları gerektiğini, eğitimin özünde tecrübenin sürekli olarak inşa edilmesinin yer alması gerektiğini savunur (Fidan ve Erden, 1998, s.110; Arslan, 2002, s.260).

Öğretimde gelenekselciliğe karşı çıkan ilerlemecilik, bireyin demokrasiyi içselleştirilmesini (Gutek, 2001, s.11) ve ezberden, mekanik öğretimden, ders kitabı otoritesine dayalı eğitimden bireyin kurtarılması gerektiğini belirtir (Gutek, 2001,

s.336). Bunlar gibi birçok ilkeler barındıran ilerlemecilik eğitim felsefesine göre, eğitimin genel özelliklerini şöyle sıralayabiliriz;

- Bilgi yararlı olduğu derecede anlamlıdır.
- Konudan, bilgiden çok, öğrenen çocuğu merkeze alan, öğrenenin aktif olduğu ve ilgisine göre şekillenmiş bir eğitim tasarlanmalıdır.
- Sözel ve yarışsal yeterlilikleri kazandırmaktan çok, doğrudan deneyimler ve faaliyetlere önem verilmeli, bunun için de öğretimde problem çözme yöntemi kullanılmalıdır.
- Öğretmenin görevi öğretmek değil, öğrenciye öğrenmesinde rehberlik etmek, öğrenciyi öğrenmeye cesaretlendirmek olmalıdır.
- Öğrenciler yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmeli, bireyselleştirilmiş yarışsal bir ders öğretiminden çok, grupla öğrenme faaliyetlerine yer verilmelidir.
- Eğitim yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
- Kişilik ve fikirlerin özgürce gelişme ortamı bulacağı, demokratik bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.

(Gutek, 2001, s.336- Demirel, 2002, s.27-28- Arslan, 2002, s.261-262).

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism): İlerlemecilik akımının devamını teşkil eden yeniden kurmacılığın, dayandığı temel felsefe pragmatizimdir (Üstüner, 2002, s.115). John Dewey, Isaac Bergson ve T.Brameld bu akımın önemli temsilcilerindendir (Demirel, 2002, s.28). Yeniden kurmacılık felsefesinde eğitimin görevi, kültürün temel değerleriyle ve aynı zamanda çağdaş dünyanın temelinde bulunan toplumsal ve ekonomik güçlerle uyum içinde olacak yeni bir toplumsal düzen oluşturmaktır (Arslan, 2002, s.264). Yeni toplum düzeni her yönüyle halk tarafından kontrol edilecek gerçek bir demokrasi olmalıdır (Arslan, 2002, s.265). Yeniden kurmacılık felsefesi, eğitimi açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirmede, önemli unsurlardan biri olarak görmektedir (Demirel, 2002, s.28).

Yeniden kurmacılık felsefesi, eğitimde demokrasinin içselleştirilmesini öngörür. Eğitim sisteminin genelinde çoğunluğu teşkil eden öğrenciler aynı zamanda, hizmet alan

durumundadır. Bu haliyle eğitim - öğretimde, amaçlardan, içeriğe ve yöntemlere kadar, demokrasinin içselleştirilmesi (Erdoğan, 2002, s.56) için öğrencilerin görüşlerine önem verilmesi gerekli olmaktadır. Demokrasi, özelliği gereği ancak yaşayarak öğrenilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.236). Yeniden kurmacılık felsefesinin özündeki demokrasi ve eğitimin sosyal reform işlevi toplumu oluşturan her bireyin okul ortamında yetişeceğinden, bireylerin okul ortamında aldıkları reformist bakış açısına göre toplumu yeniden inşa edecekleri düşüncesine dayanmaktadır. Bu toplumsal değişimde temel sorumluluk, okullarda; esas güç ise öğretmenlerdedir (Fidan ve Erden, 1998, s.115).

Eğitime genel bir ışık tutan eğitim felsefeleri, öğrenme ve öğretme üzerine kapsamlı açıklamalar getirmezler. Bu konuda Öğrenme-öğretme kuramları açıklayıcı olmaktadır. Eğitimle davranış değişmesinin kurallarını, yöntemlerini açıklamaya çalışan bu kuramlar, ele aldıkları öge yönüyle farklılık gösterirler. Öğrenme kuramları, öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin yasaların sistematik organizasyonunu açıklamayı amaçlarken; öğretme kuramları ise, durum geliştirici ve kural getirici yönüyle öğrenmenin en iyi nasıl gelişebileceğini açıklamayı amaçlamıştır (Fidan, 1982, s.30). ÖME yaklaşımını oluşturan felsefelerden sonra, onu etkileyen öğrenme-öğretme kuramlarının da incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

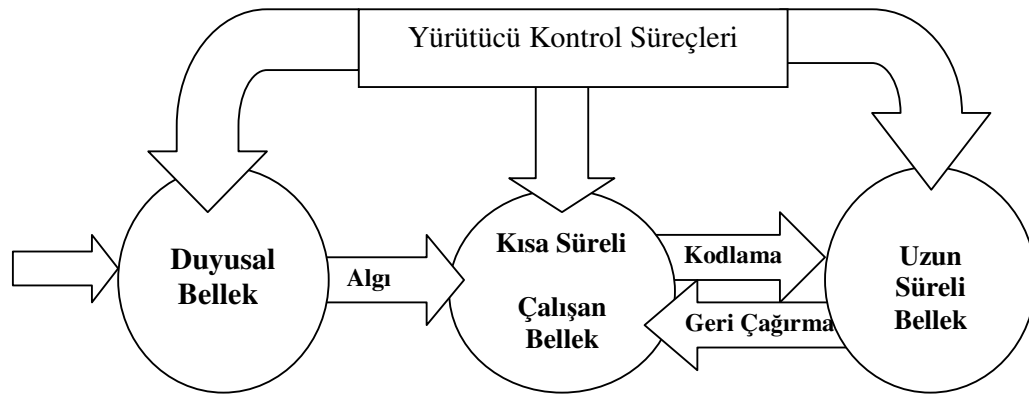
1.1.3.1.2. Kuramsal Temelleri

ÖME yaklaşımının oluşturulmasında;

- Miller'in Bilgi İşleme Kuramı,
- Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramı,
- Piaget'in Genetik Epistemolojik Kuramı,
- Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı,
- Bruner'in Oluşturmacılık Kuramı,
- Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı,
- Guthrie'nin Bitişiklik Kuramları esas olarak alınmıştır (Erbil, 2006).

Miller' in Bilgi İşleme Kuramı: Miller, insan zihninin işleyişi ile bilgisayarın işleyişi arasındaki benzerliği psikoloji alanında, “Bilgi İşleme Kuramı” olarak geliştirmiştir (Schultz ve Schultz, 2002, s.618). Bilgi İşleme Kuramı, bilgisayarın, bilgiyi alma, işleme, saklama ve çağırma prensiplerinin insana göre yorumlandığı bir öğretim kuramıdır (Selçuk, 1996, s.133). Kuram bireyin; bilgiyi işleyip yeni bilgiler üretmesinden çok, bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenmektedir (Erden ve Akman, 2004, s.158). Temelde, bilgi depoları, yürütücü kontrol süreçleri ve biliş bilgisi olmak üzere üç ögeden oluşur.

Şekil 1. Bilgiyi İşleme Sistemi



Kaynak: Erden ve Akman, 2004, s.160

Dış ortamdaki bilgileri, bireyin uzun süreli belleğine aktarım aşamalarını bilgisayar sistemine göre yorumlayan bilgi işleme kuramı öğretisiyle öğretmenler, öğrencilerin algı ve yürütücü kontrol süreçlerinin çalışmasını kolaylaştıracak biçimde bilgiyi sunarak, öğrencilerin bu bilgileri uzun süreli belleklerine aktarmalarını kolaylaştırabileceklerdir.

Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramı: Gagne, öğreticinin yardım ve rehberliğinde gerçekleşen öğretim faaliyetlerinde planlılığı zorunlu görmektedir (Fidan, 1996, s.84). Öğrenme koşulları kuramı ile planlı öğretimin yürütülmesinde, öğretmenlere yardımcı olacak aşamalar dizisi geliştirmiştir. Gagne, öğrenmenin bir davranış değişikliği

olduğunu, öğrencinin kendi çabasıyla oluştuğunu (Fidan, 1980, s.28) ve her öğrenilen bilginin, önceki bilgi birikimine bağlanarak inşa edildiğini belirtmiştir (Kazancı, 1989, s.137) İyi bir öğretim için; insanların nasıl öğrendiklerinin ve insan zihninin nasıl çalıştığının bilinmesi gerektiğine inanmaktadır (Kazancı, 1989, s.138).

Gagne, öğretim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşmesi için sırasıyla uyulması gerekli dokuz koşulu sıralamıştır. Genelde bu dokuz koşulun sırasının takip edilmesi öngörülmüş fakat öğrencilerin sahip olduğu yeterlilikler ve kendi başına yapabileceği koşulların atlanabileceği belirtilmiştir. Bu koşullar;

- 1- Dikkati çekme
- 2- Amaçları bildirme
- 3- Ön öğrenmelerin hatırlatılması
- 4- Uyarıcı materyalin sunulması
- 5- Öğrenciye rehberlik etme
- 6- Davranışı ortaya çıkarma
- 7- Geribildirim sağlama
- 8- Değerlendirme
- 9- Öğrenilenin Kalıcılığını ve Transferini Sağlama aşamalarından oluşmaktadır.

Gagne kuramında, öğretmenlere dersi planlarken ve yürütürken kolaylıklar sağlayan adımlı koşullar bütünü sunmuştur. Böylece öğretimin, amacına ulaşması ve etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Piaget' nin Genetik Epistemolojik Kuramı: Jean Piaget, insan öğrenmesini yaşa bağlı olarak incelemiştir. Zihinsel gelişim, düşünce yapısındaki farklılıklar, kavrama ve problem çözme yeteneklerindeki niteliksel gelişimler yaş dönemlerine göre dört farklı dönemde incelemiştir. Bu dönemler (Selçuk, 1996, s.65; Özmen, 2004, s.101; Bacanlı, 2005, s.62-70):

- Duyu-hareket dönemi (0–2 yaş),
- İşlem öncesi dönemi (3–6 yaş),
- Somut işlemler dönemi (7–11 yaş)

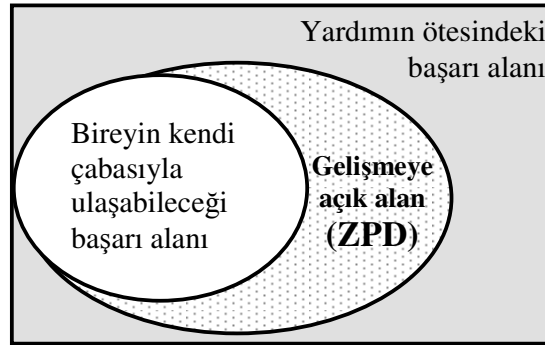
- Soyut işlemler dönemi (12 yaş ve üzeri)

Bu dönemler bireylerin öğrenme türlerinin, problem çözme yeteneklerinin değiştiği dönemlerdir. Bilişsel gelişim dönemlerindeki her bir dönem, kendisinden önce gelen dönemlerin yeterliliklerini de içermektedir (Özmen, 2004, s100). Piaget, zekâyı zihnin değişme, gelişme ve kendini yenileme gücü olarak açıklamaktadır (Selçuk, 1996, s.65). Dönemlerdeki yaş aralıkları, zihinsel süreçlerin yaklaşık hangi yaşlarda ortaya çıktığını belirtmekle birlikte; farklı kültür ortamlarında, yaş döneminden önce gelişen zihinsel süreçler de görülebilmektedir (Selçuk, 1996, s.69).

Piaget in gelişim dönemleri özellikle ilköğretim düzeyinde ders veren öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır. Fakat bireylerin gelişiminde eğitimciler kadar çevresel faktörlerinde etkili olduğu düşünülürse; her bireyin gelişimini tam anlamıyla tamamlayamaması da olasıdır. Bunun için eğitimcilere düşen görev; dersin yürütülmesi aşamasında alt gelişim dönemi özellikleri gösteren bireylerin genel ve özel dönemlerine uygun materyaller sunarak ve etkinliklerini bu ölçütlere göre planlayarak, öğretim faaliyetlerinin etkinliğini artırmaktır.

Vygotsky' nin Sosyal Gelişim Kuramı: Vygotsky, kuramında öğrenmede sosyal çevrenin önemini vurgulamıştır. Vygotsky'e göre sosyal çevreden alınan kültür; bireylerin kavramları, fikirleri, olguları, becerileri ve davranışları üzerinde etki sahibidir (Senemoğlu, 1998, s.56). Böylece sosyal çevre, bireyin amaçlarını, ihtiyaçlarını, olaylara bakış açısını şekillendirerek, bireyin yaşamına şekil veren önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurama göre, bireylerin sosyal çevreyle iletişimde dil ve mantık önemli bir yer tutar. Bireyler çevreleriyle, dil yoluyla iletişim kurarken mantık yoluyla bu etkileşimin sonucunu içselleştirirler. Bireylerin öğrenmesinde, bireyin kendi çabası ve çevrenin etkisi önemlidir. Bireyin kendi çabası ile çevre etkisiyle eriştiği alan arasındaki farka dikkat çeken Vygotsky, “gelişmeye açık alan”, “Zone of proximal development-ZPD” kavramını eğitim dünyasına kazandırmıştır (Senemoğlu, 1998, s.56). Gelişmeye açık alan, bireyin kendi çabasıyla gelebileceği alan ile yardım sonucu gelebileceği alan arası bölgedir. Şekil 2’de bu iki alanın dışında, bireyin yardım alsa dahi gelemeyeceği bir alan daha bulunmaktadır.

Şekil 2. Vygotsky'e Göre Bireyin Sosyal Çevreyle Öğrenmesi



Kaynak : <http://www.learningandteaching.info/learning/constructivism.htm-18.08.2006>

Bireyler, kendi çabalarıyla öğrendikleri bilgileri daha kolay içselleştirmekte ve yeni durumlara daha kolay uyarlayabilmektedirler (Aydın, 2005, s.46). En güzel motivasyon, bireyin kendi başına öğrendiğinde oluşmaktadır. Vygotsky'e göre, bireye kendi çabasıyla ulaşabileceği alana müdahale etmeden yardım edilmelidir (Aydın, 2005, s.47) Bunun için bireye yardım yapılmadan önce, bireyin gelişmeye açık alanının kestirilmesi önemlidir.

Bruner' in Oluşturmacı Kuramı: Oluşturmacı kuramın temeli, felsefi olarak Septisizme ve 20.yy başında J.Bruner, W.James, J.Dewey, J.Piaget ve L.S. Vygotsky gibi bilim adamlarının görüşlerine dayanmaktadır (Kaya ve Tüfekçi, 2006, s.5). Oluşturmacı yaklaşımın temelinde yer alan Septisizm'de bilgi, yaşantı sonucu oluşur (Koç ve Demirel, 2004, s.175). Bu yaklaşımda bilginin nasıl oluştuğuna ilişkin birbirini destekleyen iki temel görüş vardır (Deryakulu, 2000, s.63). Bilişsel oluşturmacı olan Piaget'e göre, bireyin öğrenmesi, sahip olduğu bilişsel süreçlerle, bilgi arasındaki haberleşmeye dayalı olarak oluşurken; sosyal oluşturmacı olan Vygotsky'e göre ise, bireyin sosyal etkileşimine ve tecrübesine dayalı olarak oluşur (Ülgen, 2004, s.99). Genel olarak öğrenme için bilginin öğrenim sürecinde, öğrencinin uzun süreli hafızasındaki geçmiş yaşantılarının oluşturduğu bilgi; yapısındaki bilgilerin geri getirilmesi, yeni bilgilerle onun yeniden düzenlenmesi ve yerine göre de onarılması şeklinde kullanılır (Ülgen, 2004, s.96).

Oluşturmacı yaklaşımda, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencinin öğrenme sorumluluğunu almasına, öğrencilerin kendi öğrenme etkinliklerinin planlamasına ve her öğrencinin farklı şeyler öğrenmesine izin verilir (Deryakulu, 2000, s.68). Tüm bilgilerin bireyler tarafından kendi kendine öğrenme yoluyla oluşturulması düşünülmemelidir. Bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması görüşü, kuramda kabul edilmekle birlikte, bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, geliştirmesi ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarının farkına varmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Saban, 2000, s.127). Hangi tür bilgi olursa olsun öğrenci, bilgiyi kendi zihinsel yapısında, kendine göre anlamlar katarak oluşturacaktır. Öğrenme ortamında bilgileri kendine göre oluşturan birey, bilgiye kendine göre anlamlar katar. Sınıf içinde farklı anlamlar kazanan bilgiler, bireyin, öğretmenle ve diğer çevresel unsurlarla olan etkileşimiyle, uzlaşmış ortak anlamlar haline getirilir (Kuzu, 2005, s.4).

Oluşturmacı eğitimde, konu tündengelim yaklaşımıyla (Koç ve Demirel, 2004, s.178), öğrenciye bütüncül olarak sunulur (Deryakulu, 2000, s.68). Bir problem durumu öğrenciye verilir ve öğrencinin amaç için, bütünden parçalara doğru ilerlemesi öngörülür.

Oluşturmacı yaklaşımda öğretmen davranışları önemlidir. Çünkü sınıfta öğretme ve öğrenme yaklaşımını uygulayacak, disiplin anlayışıyla sınıf içi öğrenci davranışlarını yönlendirecek kişi öğretmenlerdir. Bu yüzden oluşturmacı yaklaşımda, farklılaşan öğretmen davranışlarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Oluşturmacı Kuramda Öğretmenin Roller

- Demokratik sınıf ortamı oluşturur.
- Öğrencilerin, bilgiyi sorgulama, eleştirme, tahmin etme, araştırma, analiz etme, kendi kendine öğrenme, sorumluluk alma, tutum ve davranışlarını destekler, onlara rehberlik eder.
- Öğretmen, öğrencilerin karşılıklı işbirliği içinde çalışacakları öğrenme ortamı oluşturur.
- Öğrencilerin ne öğrendiklerinden çok, nasıl öğrendiklerine önem verir.

- Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve soruları geniş yer tutar.
 - Öğrenmede yaşantıya önem verir.
 - Öğrencilerle birlikte ölçme değerlendirme kistaslarını belirler.
- (Özden, 2005, s.57–58, Demirel, 2002, s.225).

Oluşturmacı yaklaşımda öğrenme sorumluluğunu alan öğrenci, problemleri belirler, etkili çözüm yolları geliştirir, kaynaklara kendi ulaşır, edindiği bilgileri yaşamına uyarlamaya çalışır, kendini, dersi ve arkadaşlarını değerlendirir, çevresiyle olumlu ilişkiler kurar, demokrasiye inanır (Özden, 2005, s. 58–73). Bu yaklaşımla, daha yeni bilgilere ve yeterliliklere ulaşan öğrenciler, artık öğretmenlerine bir şeyler öğreten bireyler olabilecektir. Öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan oluşturmacı yaklaşımda, öğrenci ilgili konu hakkındaki yeterliliklerle birlikte, farklı niteliklere de sahip olacaktır.

Gardner’ in Çoklu Zekâ Kuramı: Gardner’ in 1983 te “Düşünüş biçimi: Çok boyutlu zeka kuramı” adlı eserinin yayımlanmasıyla çoklu zeka kuramı eğitim dünyasına kazandırılmıştır. (Demirel, 2005, s.130). Gardner, geleneksel eğitimde, bireylerin sayısal ve sözel zekâ alanlarına hitap edildiği, gerçekte ise insanların çoklu zekâ alanlarına sahip oldukları düşüncesini öne sürmüştür. Kuramıyla, çoklu zekâ alanlarını eğitim ortamlarına taşımayı hedeflemiştir. Kuramda özetle; çok sayıda zekâ alanı olduğunu ve bu alanların geliştirilebileceğini, zeka alanlarının her bireyde farklı şekilde geliştiğini ve kişiye özgü bir profil oluşturduğunu belirtmiştir (Özden, 2005, s.111).

Gardner, zekâyı, gerçek bir problemi çözmek için gerekli yetenekler kümesi, bir veya daha çok kültürde değer verilen bir ürün veya hizmet ortaya koyma yeteneği, yeni bilgi üretmek için problem keşfetme, çözme veya problem yaratma kapasitesi olduğunu belirtmiştir (Özden, 2005, s. 109). Gardner zekâyı bu şekilde tanımlamasıyla, sayı olarak ifade edilen zekâ anlayışını değiştirmiştir.

Gardner zekâ alanlarını sözel/dilbilimsel, mantıksal/matematikselsel, görsel/uzamsal, müzikal/ritmik, bedensel/duyudevinimsel, sosyal/bireylerarası, içsel/öze dönük ve doğa

zekâsı olmak üzere sekiz başlık altında incelemiştir (Özden, 2005, s.116–124; Demirel, 2005, s.130–132; Bacanlı, 2005, s.121–127). Kuramda, bütün çocukların zeka alanlarında potansiyeli olduğu, fakat her çocuğun farklı alanlarda zeki olduğu kabul edilir (Saban, 2004, s.152–153). Uygun teşvik, destek ve eğitimle zekâ alanlarının belirli bir düzeye kadar geliştirebileceği öngörülmektedir (Özden, 2005, s.109). z

Zekâ alanları özellikleri ve nasıl geliştirilebileceğinin bilinmesiyle; öğretmenler, öğrencilerin yapacakları etkinliklerde, gelişmiş zekâ alanlarının dışında da etkinlikler düzenleyerek, onların değişik zekâ alanlarındaki başarılarını arttırmalarında (Demirel, 2005, s.141) ve farklı zekâ alanlarına hitap eden sunumlarla öğrenmelerinde bireylere yardımcı olabileceklerdir. Öğrencilerde böylelikle az gelişmiş veya gelişmiş zekâ alanlarını, daha da geliştirerek ileride karşılaşılabilecekleri, sorunları çözme hususunda daha şanslı olabileceklerdir.

Çoklu zekâ kuramında, ölçme ve değerlendirmenin, geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak, birden fazla zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler yoluyla belirlenmesi ve süreklilik esasına göre yapılması gerekir. Çünkü derste bireyler, zekâ alanlarına göre farklı etkinlikler yoluyla öğrenmektedirler. Değerlendirme yaklaşımı, tek bir ölçme ile değil, çoklu ya da çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirme yapılmasını önermekle birlikte, standartlaştırılmış testlerin özgün değerlendirme anlayışında bulunmayan kullanım kolaylıkları ve objektiflikleri sebebiyle, kullanımlarında yarar bulunmaktadır (Bümen, 2002, s.100). Çoklu zekâ kuramında değerlendirme öğrencilere ve velilere de değerlendirme sorumluluğu yüklemektedir. Bümen (2002, s.99), kitabında çoklu zekâ kuramında kullanılan değerlendirme yöntemlerini, gelişim dosyaları (portfolyo), yaşanmış olay raporları, görüşmeler, gözlem, kontrol listeleri olarak belirtmiştir. Bu yöntemlerde, öğretmen ve öğrenci katılımının olması gerekmektedir (Bümen, 2002, s.99). Öğretmen yaptığı gözlemleri ve öğrenci ürünlerini belgelendirerek dosyalamalıdır. Öğretmen, öğrenci ürünlerini belgelendirmek için çeşitli yollardan faydalanabilir. Bunlar, anekdot kayıtları, çalışma örnekleri, ses kasetleri, videolar, öğrenci kartları ve günlükleri, informal test sonuçları, mutlak değerlendirme anlayışına dayalı sınavlar, öğrenci ile görüşmeler, kontrol listeleri ve sınıf haritaları olabilmektedir

(Saban, 2004, s.99–100). Değerlendirmenin temelinde, yeterlilikleri ölçme kadar, eksikleri belirleyip tamamlama yönünde rehberlik yapılması düşüncesi de vardır.

Guthrie' nin Bitişiklik Kuramı: Guthrie'e göre, öğrenme tek bir yasayla açıklanır, o da; bitişik kanundur (Senemoğlu, 1998, s.121). Diğer bir adı da “eşzamanlı koşullanma” olan bitişiklik kuramında, bireyin öğrenmesi algısal çevresindeki etki-tepki bitişikliği ile açıklanmaktadır (Schultz ve Schultz, 2002, s.418). Kurama göre, bireyin bir davranışı gösterirken dikkat ettiği uyarıcı ya da uyarıcı örüntüsünün tekrar etmesi durumunda, bireyde de davranış tekrar eder (Senemoğlu, 1998, s.121). Bireyler yaşamlarında konuşmayı (Baymur, 1994 s.154), araba sürmeyi, toplum içindeki davranışları ve benzeri yeterlilikleri bu şekilde öğrenirler. Birey bir etkinliği yaparken birçok davranışı birleştirerek yapar. Davranışların öğrenilmesinde gerekli görülmeyen tekrar, etkinliklerin farklı ortamlara da taşınmasında gerekli görülmektedir.

Bitişiklik kuramının eğitim öğretim etkinlerinde kullanılırken;

- Eğitime, hedefleri belirleyerek başlamak gerekir.
- Bireyin öğreneceği olguya isteği, ihtiyacı oluşturulur. Dikkati çekilir. Çünkü bireyde ihtiyaç duygusu sürdüğü sürece, bu ihtiyacını doyuruncaya kadar öğrenme çabası sürecektir.
- Öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesinde, uyarıcılar öğrencinin dikkatini çekerken, beklenen tepkiyi göstermesini sağlayan nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci yaptığı şeyi öğrenir. Öğrenciye yaparak, yaşayarak öğrenme ortamları sağlanmalıdır.
- Bireye uyulmayacağı bilinen emir, öğüt ve tavsiyenin verilmesi, öğrencide itaatsizliği doğurur.
- Cezanın etkili olması için, istenmeyen davranışın sonrasında gösterilmesi gerekir. Cezanın verilmesinde, organizmaya olumsuz etki etmesi yerine, yeni olumlu tepkiler üretmesi sağladığı ölçüde amacına ulaşır. Ceza verilmesinde dikkat edilmezse, istenmeyen davranışın güçlenmesine sebep olacaktır.
- Kuramda, kötü alışkanlıkların yok edilmesi için üç tür yöntem önerir.

- Eşik yöntemi; istenmeyen davranışı oluşturan uyarıcı örüntüsü azar azar ve uzun sürede verilmesiyle, istenmeyen davranışın önlendiği, istenen davranışın yapıldığı gözlenir.
- Bıktırma yöntemi; tüm uyarıcıların, bireye tepkiden bıkcıncaya kadar verilmesi sonucu, birey artık aynı uyarıcılara başka tepki üretir.
- Zıt tepki yöntemi; istenmeyen davranışı meydana getiren uyarıcıyla birlikte, onunla rekabet edebilecek ve olumlu davranış üretecek uyarıcıların verilmesi yöntemiyle sağlanır.

(Senemoğlu, 1998, s.121–134, Çelen, 1999, s.59–65).

Kuramın, genel olarak, sınıf disiplininin sağlanmasında, öğrencide olması istenen ve istenmeyen davranışların yönlendirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Böylelikle, daha etkili eğitim katılımcıları elde edilebilir.

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı temelindeki pragmatik felsefenin, bilgiyi yararlı olduğu derecede anlamlı görmesi, bireysellik yerine, işbirliğini önemli, demokrasiyi gerekli, doğruyu göreceli ve deneysel, bilgiyi ise sürekli gelişen unsurlar olarak görmektedir. Pragmatist felsefenin eğitim çıkarımları olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin de, eğitimde yaparak, yaşayarak öğrenme yaşantılarını benimsemesi ve okul yaşantısının yaşama hazırlık değil, yaşamın bir parçası ya da bizzat kendisi olduğu düşünceleri, ÖME'in temellerini oluşturmuştur. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, öğrenme – öğretme kuramlarının kazanımlarından da faydalanmıştır. Bu kuramlar, Bilgi İşleme, Sosyal Gelişim, Genetik Epistemolojik, Öğrenme Koşulları, Oluşturmacılık, Çoklu Zekâ ve Bitişiklik kuramlarıdır (Erbil, 2006). Bu kuramların hangi yönlerinden faydalandığımızı genel olarak inceleyecek olursak;

- Bitişiklik kuramının; basit davranışları kazandırma, sevdirmeye, uzaklaştırma,
- Öğrenme koşulları kuramının; öğretimi planlama ve uygulaması aşamaları,
- Bilgi işleme kuramının; bilgiyi alma, bilişsel süreçleri kullanma,
- Sosyal gelişim kuramının; iletişim ve çevreyi kullanarak öğrenme,
- Genetik Epistemolojik kuramın; gelişim dönemlerine göre bilginin sunulması,

- Oluşturmacı ve Çoklu zekâ kuramlarının; öğrenciyi merkeze alma, bilgiyi öğrenme, bireysel farklılıklara göre öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarından faydalanma, öğretileriyle şekillenmiş bir eğitim yaklaşımıdır.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Temel felsefesi ve öğretme-öğrenme kuramları etkisinde, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, onları çağın gerektirdiği;

- bilimsel düşünme,
- öğrenmeyi öğrenme,
- üretken olma,
- bilgiye ulaşım kullanabilme,
- iletişim kurabilme,
- evrensel değerleri benimseme,

teknolojiyi etkin kullanabilme, niteliklerine sahip olmaları için, eğitim sisteminin öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Vural, 2004, s.48; Ünver, 2003, s.2856; MEB, 2006c).

1.1.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitim İlkeleri

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının ilkeleri, dayandığı felsefi yaklaşımlar, beslendiği öğretme öğrenme kuramları ve hedeflediği öğrenci nitelikleri çıkarımında oluşmuştur.

Bu ilkeler (MEB, 2006b);

- Öğrenmeyi öğrenmek esastır.
- Her öğrenci öğrenebilir.
- Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar,
- Düşünmeyi öğrenmek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi geliştirir,
- Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar,
- Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır,
- Merak yaratıcılık ve karmaşık düşünmeyi harekete geçiren ödevler öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler,
- Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir,
- Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır,
- Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir,
- Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp, benzersiz bir anlam yaratır,

ÖME ilkelerinin, öğretmen ve öğrencilerin, öğretme, öğrenme tutumlarının yönünü belirleyen ifadeler olarak şekillendiği görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler, öğretim

yöntemini seçerken, etkinlikleri planlarken ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında bu ilkelerin ışığında karar alacakları düşünülmektedir.

ÖME'nin ilkeleri incelendiğinde, geleneksel yaklaşımdaki öğretmenin, öğretmesinden ve öğretime bağımlılıktan uzaklaşdığı görülmektedir. Bu ve benzeri birçok farklılık içeren ÖME yaklaşımı, yapı itibarıyla, geleneksel sistemde yer alan bütün öğelerin yeniden yapılandırılmasını öngörmektedir. Çizelge 2'de geleneksel sınıf ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının öngördüğü sınıf modelinin ne gibi farklılıklar içerdiği karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir (Vural, 2004, s.58-64, Saban, 2004, s.178).

Çizelge 2

Geleneksel ve Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı Sınıf Modelleri

Geleneksel Sınıf	Öğrenci Merkezli Sınıf
Bütün faaliyetleri öğretmen planlar.	Öğrenciler tüm faaliyetlerde söz sahibidir.
Öğretmen cevabı bilir.	Öğretmenin, her sorunun cevabını bilmesi beklenmez. Öğretmenin, bilgiye nasıl ulaşılması gerektiğini bilmesi yeterlidir..
Öğrenciler tek başlarına çalışırlar.	Öğrenciler takım çalışmasının daha etkili bir yol olduğunu, çevreleriyle etkileşimle daha çok şey öğrenebileceklerini bilirler.
Bilgi öğretmen tarafından düzenlenerek öğrenciye sunulur.	Öğrenciler bilgiye ulaşır, düzenler, yorumlar ve uygun kitlelere sunar.
Öğrenme ortamı sınıftır.	Öğrenme ortamına sınır konmaz.
Bilgiye ulaşmada ders kitabı ve öğretmen esas alınır.	Bilgiye ulaşmada araştırma, problem çözme ve birincil kaynaklara ulaşma esas alınır.
Öğretmen, öğretmede sınıf başarı ortalamasını esas alır. Öğretim faaliyetlerini ona göre düzenler.	Öğretmen, bütün öğrencilerin kendi ilerlemelerini sağlamaları için, öğrenme ortamını bireysel farklılıklar üzerine kurar.
Öğretmenin söz sahibi olduğu bir ortamdır. Öğrenci bu ortamda öğretmene uyum gösterir.	Öğrenciyle birlikte kuralların belirlendiği, demokratik bir sınıf ortamı sağlanır.
Klasik değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Ağırlıklı olarak sonuç değerlendirilir.	Çağdaş değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Değerlendirme öğrenciyi desteklemek amacıyla yapılır. Ağırlıklı olarak süreç değerlendirilir.
Öğretmen bilgi verici, öğrenci ise dinleyicidir.	Öğretmen ve öğrenci katılımcıdır. Öğretmen bazen öğretici olarak yardım eder.
Bilgi ağırlıklı olarak ezber yoluyla kazanılır.	Bilgi sorgulanır, yeni bilgilere dönüştürülür, içselleştirilir. Ezber düşünen öğrenci uyarılır, çeşitli ödevlerle öğrenmeye yönlendirilir.
Teknoloji tekrar ve uygulama amaçlı kullanılır.	Teknoloji ağırlıklı olarak iletişim, katılım, bilgiye erişim amaçlı kullanılır.

Çizelge 2'de görüldüğü gibi sınıf ortamında, eğitimin birçok unsurunun görevi değişmiştir. Değişen bu görevlere, ilgili fiziksel alt yapının değiştirilmesiyle ve insan faktörünün eğitilmesiyle uyum sağlanabilecektir.

ÖME ile bireye bilginin kazandırılması, geleneksel yaklaşıma göre oldukça farklılaşmıştır. ÖME ile artık, öğretmeni kadar başarılı öğrenci yerine; kapasitesi, çabası ve ilgileri kadar başarılı öğrenciye ulaşılabileceği düşünülmektedir. Kazanımların hedeflerin ve yenileşen görevlerin hayat bulacağı ÖME ile eğitim yaşantısının nasıl olacağına incelenmesi gerekli görülmektedir.

1.1.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Yaşantısı

ÖME yaklaşımında, eğitim yaşantısı; planlama ve uygulama aşamalarında öğrenci katılımının ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasını öngörür (Ünver, 2003, s.2856). Öğretimde, öğrencinin kendi kendine öğrenmesi ve etkinliklerin merkezinde yer alması esas alınmıştır. Bu kapsamda, öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiğinden, öğrencilere bilgiye ulaşma ve problem çözme yollarının ve nasıl araştırma yapılması gerektiğinin öğretilmesini zorunlu hale gelmektedir (Varış, 1988, s.7). Öğrencilere kaynaklara ulaşmakla birlikte, güvenilir olan ve olmayan bilgi kaynaklarını değerlendirilmesini de öğretmek gerekecektir (Varış, 1988, s.233).

Ünver (2002, s.2)'e göre ÖME yaklaşımı bir yöntem değil, bir tutum olarak değerlendirilmelidir. Yaklaşımın bir tutum olarak değerlendirilmesi tanımındaki kazanımları sağlayabilecek, öğrenciye öğrenme sorumluluğunu ve öğrenmenin aktif sorumluluğunu verebilecek, tüm eğitim, öğretim, öğrenme; strateji, yöntem ve tekniklerinin, öğretimde kullanılabileceği düşünülebilir.

ÖME yaklaşımı öğrencinin eğitim yaşantısında, düşünce ufkuunu geliştirmesini, öğrenme sorumluluğunu almasını, birincil kaynaklarla öğrenmesini, arkadaşlarıyla ortak öğrenme faaliyetlerinde yer almasını, bilgilerini yaşamsal problemlerin çözümünde, yaşamında işe yarayacak şekilde kullanmasını ve yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atılmasını öngörür. Öğrencinin, öğrenme ortamına ve öğreneceği bilgiye sınır konmaz. Öğrencinin, bir bilim adamı, bir araştırmacı, yerine göre bir tasarımcı gibi düşünmesi sağlanmaya çalışılır.

ÖME, geleneksel eğitim yaklaşımında önemli bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkan ezbere (Titiz, 1998, s.104), yer vermeyecek şekilde; bilimsel öğrenme yolunu seçmiştir.

Bu yüzden, geleneksel eğitim yaklaşımındaki konuları tamamlamak yerine, öğrenmenin devamını sağlayacak bilimsel bakış açısının bireye kazandırılması ve bireyin bu yönde çalışmasının daha önemli olduğu düşüncesi benimsenir (Vural, 2004, s.55). Bireyin öğrenmesi için öngörülen etkinliklerin, geleneksel sistemdekinden farklı olması, bireyin değerlendirilmesi çalışmalarının da farklı olmasına sebep olacaktır.

1.1.3.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme

Öğretmen merkezli eğitimde, sınav; öğrencinin salt bellek yeteneğini ölçme anlamına gelmekte (Binbaşıoğlu, 1995, s.190) iken; ÖME’de, bilgiyi içselleştirme, kullanma ve üretme yeteneği anlamına gelmektedir. Bunun için, sınav yerine bir işin ortaya konması, bir sorunun, bir problemin çözülmesi, hiç değilse öğrencinin bu sorunu muhakeme etmesi, öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995, s.190). ÖME’de, öğrencinin bilimsel çalışma yaklaşımını, süreç yoluyla değerlendirmek esas olduğundan; bu yeterlilikleri, klasik, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla, en fazla bir veya birkaç ders saati içinde değerlendirmek mümkün olmayacaktır. (MEB, 2006b). Öğrenci merkezli eğitim, geleneksel yaklaşımdan çok farklı bir yapı göstermektedir. Yaklaşımın uygulandığı öğrencilere, klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması yerine, çağdaş değerlendirme yaklaşımlarından; Ürün Seçki Dosyaları (Portfolyo) ve Performans Değerlendirme gibi yeni yaklaşımların kullanılması önerilmektedir (MEB, 2005, 778)

Ürün seçki dosyaları (Portfolyo): Ürün seçki dosyaları, öğrencinin öğretim süreci içerisindeki çalışmalarının yer aldığı dosyalardır. Bu dosyaların içeriğinin belirlenmesinde öğretmenin yönlendirmesi ve öğrencinin katılımı sağlanmalıdır. Bu dosya ile öğrencinin öğretimin amaçlarına ulaşma durumu ve gelişim süreci değerlendirilebilir (Çayırıcı ve Altun,2006, s.177). Ürün seçki dosyaları, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarında ve kendi değerlendirmelerini yapmalarında önemli bir araçtır (Bekiroğlu, 2004, s.114). Öğretimde hem şekillendirici, hem de tamamlayıcı değerlendirmede kullanılabilir.

Performans değerlendirme: Öğrenciye verilecek bir ödev veya problem yoluyla öğrencilerin sahip olduğu, bilgi birikimi, zeka alanları ve problem çözme yöntemlerinin ölçülmesidir (Bekiroğlu, 2004,s.87). Performans değerlendirme, öğrencilerin hem bireysel hem de işbirliği içinde çalışabilecekleri bir yöntemdir.

1.1.3.5. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Boyutları

ÖME yaklaşımı, eğitim sistemine büyük kazanımlar öngörmekle birlikte, diğer yaklaşımlar gibi bu yaklaşımda teorik bilgiler bütünü olduğu görülmektedir. Hiçbir teori, ne kadar mükemmel olursa olsun, tek başına değişimi başaramaz. Saban (2004, s.104)'a göre “Teori” ancak bir vizyon sağlar, öğretime yön verir ve uygulamaya rehberlik eder. Öğretimin uygulanmasında, yaklaşımı uygulayacak olan öğretmenin; yaklaşımı benimsemesi, yürüteceği dersin öğretim programının yaklaşıma göre hazırlanmış olması, öğrencinin yaklaşıma olumlu yönelmesi, okul ortamının yaklaşıma ortam sağlaması ve desteklemesi, öğrenci velisinin yaklaşımda öğrenciyi teşvik etmesi ile başarıya ulaşacağı düşünülmektedir. Böylece, her bir öğeye ayrı sorumlulukların düşeceği görülmektedir. Yaklaşımın eğitim sistemi unsurlarına yüklediği sorumlulukları incelemek yaklaşımın anlaşılması için gerekli görülmüştür.

1.1.3.5.1. Öğrenci Boyutu ve Görevleri

Vural (2004, s.97), ÖME'nin, eğitim sisteminin görünür sorunlarının birçoğunun temel kaynağı olan, öğrencinin geleneksel rolünün ve sistemdeki yerinin değişmesini sağlayacak olması yönüyle, çağdaş insan profiline ulaşmada önemli bir adım olarak görmektedir. ÖME'de, öğrenciler, zamanı kullanma, ekip çalışması, bilgi toplama, işleme ve yorumlama, sistem geliştirme, müzakereci olma, teknolojiyi kullanma ve sorun çözme nitelikleri kazanırlar (Vural, 2004, s.51).

ÖME'de Öğrenci boyutunun görevleri (MEB, 2006b; MEB, 2006c)

Öğrenciler;

- Öğretimin her aşamasına katılırlar.
- Çevreleriyle etkili iletişim becerileri kurarlar.

- İşbirlikçi çalışır, sorumluluklarını yerine getirirler.
- Çalışacakları projeleri kendileri seçer.
- Kendi öğrenme stilini tanır, ona uygun öğrenme yöntemini seçer.
- Kendi hızında çalışır.
- Kendini gerçekleştirmeye çalışır.
- Bilgiyi yaşamsal sorunların çözümünde kullanmaya çalışır.
- Öğrenmeye isteklidir.
- Bilgiye ulaşır; onu kullanır, üretir ve yayar.
- Bilgilerini farklı yollarla gösterir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi benimser.
- Yerine göre bilim adamı, tasarımcı ve araştırmacı gibi düşünür.
- Teknolojiyi ağırlıklı olarak; iletişim, katılım ve bilgiye erişim amaçlı kullanır..
- Eleştirel düşünür, sorgular ve neden sonuç ilişkisi kurar. Bilgiyi olduğu gibi kabul etmez.
- Kendisi için gerekli kararları alma yeteneğini geliştirir.
- Okulda kendisiyle ilgili kararlara katılır.
- Düşüncelerini rahatlıkla söyler.

Öğrencilerin görevleri incelendiğinde; öğrencilerin, bilgi toplumunda yerini alması için belirlenmiş önemli görevleri olduğu görülmektedir. Öğrencinin kendi gelişimi için önemli olan bu görevleri okul ortamında gösterebilmesi için, okulun fiziki ve psikolojik ortamıyla birlikte, yönetici ve öğretmenlerin tutumunun da etkili olacağı düşünülmektedir.

1.1.3.5.2. Okul Boyutu ve Görevleri

ÖME’de, okul sadece bilgilerin öğrenildiği bir yer değil, bireyin içinde yaşadığı toplumun mutlu, üretken, başarılı ve sorumluluk sahibi bir üyesi olması için, kazanacağı davranışların eğitimini aldığı bir kurumdur (Vural, 2004, s.95). Okul boyutu demokrasinin egemen olduğu bir ortamdır. Öğrencileri yaşamdan uzaklaştırmak yerine, onlara yaşamın içinde, yaşamsal faaliyetlerin merkezi olma rolünü verir. Öğrencinin

sahip olduğu zekâ alanlarını geliştirecek faaliyetler ve olanaklar sunar. Etkinliklerin yaşamın içinden seçilmesine özen gösterilir.

Okul boyutu (Binbaşoğlu, 1995, s.145; Vural, 2004,s.95–96; MEB, 2006c):

- Öğrencide yaratıcılığın gelişimini sağlayacak çevreyi sağlamalıdır,
- Öğrencinin sınıf dışında da öğrenmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
- ÖME'ye uygun demokratik, ılıman örgüt iklimi oluşturulmalıdır.
- Okul fiziki yapısı ve donanımı ile öğrenci merkezli eğitime göre düzenlenmelidir.
- Alınacak kararlarda öğrencilerin kararlarının önemsendiği bir ortam oluşturulur.
- Hedefleriyle, öğrencinin gelişimi ve varlığına yöneliktir.

Okul boyutunun görevleri incelendiğinde, öğrenci ögesini merkeze aldığı görülmektedir. Öğrenci, okulda kendisine saygı duyulduğunu, kararlarıyla okul ortamını şekillendirdiğini görecektir. Böylece, okul ortamının kendisi için ve kendisiyle birlikte var olduğunun bilincine vararak, eğitim-öğretim faaliyetlerine daha çok katılacağı düşünülebilir.

1.1.3.5.3. Öğretmen Boyutu ve Görevleri

Çocukta yaratıcılık yeteneğinin gelişmesinde, öğretmenin tutum ve davranışlarının rolü büyüktür (Binbaşoğlu, 1995, s.144). Öğretmenin, ÖME anlayışı, ÖME'nin başarısını ve öğrencilerin davranışını etkileyecektir. ÖME yapan bir öğretmenin, öğrencilerin bireysel istek ve ilgilerini araştırması ve öğretimi bu istek ve ilgileri karşılayacak biçimde planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekmektedir (Ünver, 2002, s.4). Bu planlamada öğrenci katılımı önemlidir.

ÖME'de öğretmen görevleri (Vural, 2004, 53–56,62; Ünver, 2002, s.12,13,18, MEB, 2006b);

- Bireyin beklentilerini, ilgi ve ihtiyaçlarını konu üzerine çekecek faaliyetlerde bulunur.

- Bireyin öğrenmesinde, zihinsel yapısı, deneyimleri yer aldığından, öğrenilecek konuyla eski öğrenilenleri ilişkilendirir.
- Yaşamın bir parçası olduğu ilkesiyle, güncel sorunlara ve yaşamsal problemlere, eğitim ortamında yer verir. Hayattaki problemler basit değil, karmaşıktır. Bu yüzden öğretmen öğrencileri basit problemler yerine gerçek, karmaşık problemler üzerine yoğunlaştırır.
- Alanla ilgili temel bilgileri öğrencilere aktarır.
- Yardımlaşma, işbirliği, takım çalışması gibi öğrenciye bilginin yanında, sosyal becerileri de kazandıran öğrenme yöntemlerini göstermeyi amaçlar.
- Öğrencilerin, çok yönlü düşüncelerini, bilimsel bakış açısı kazanmalarını; konuyu öğrenmelerinden daha çok önemser.
- Bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl araştırma yapacakları, problem çözmede nasıl bir yöntem izleyecekleri konusunda rehberlik yapar. Öğretmenler, öğrencilerin, öğrenme ve düşünme stratejilerini kazanmaların ve geliştirmelerine yardımcı olur.
- Öğrenciye gerekli öğrenme ortamını hazırlar. Yenilikleri takip eder
- Öğrencileri olumsuz deneyimlerden uzak tutar. Öğrenmeleri için yüreklendirir.
- Öğrencilerin yanlış yönelimlerinde, sıkıntıya düştükleri noktalarda onlara rehberlik yapar.
- Öğrenme ortamında sürekli olarak öğrencileri gözler, onları değerlendirir.
- Öğrencinin kendini, dersini, arkadaşlarını ve öğretmeni değerlendirmesine olanak sağlar.
- Öğretmen, her yönüyle öğrenciye model olduğunun bilincinde hareket eder.
- Öğrencilerin sorumluluk geliştirmelerine yardımcı olur
- Öğretmen, öğrenci ile iletişimde empati kurar; zorlayıcı değil, güdüleyici etki oluşturarak öğrenciyi işe koşar durumlar oluşturur
- Öğretmen, kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme kavramlarını içselleştirmiştir ve öğrenciye, her hareketi ile örnek teşkil eder
- Öğrencilerin sahip oldukları diğer zekâ alanlarında da gelişimlerini sağlamak için, ortamlar ve etkinlikler sağlar.
- Öğrencilerin, sağlam bir anlayış, kavram ve kurallar bütününe sahip olmasını sağlamaya çalışır.

- Öğrencileri tanıır. Faaliyetleri, öğrencinin ilgi, yetenek ve seviyesine uygun olarak belirlemesine yardımcı olur.
- Öğretmenler, geleneksel sistemde olduğu gibi, otorite merkezi değil, kimi zaman takım üyesi ve alan uzmanı, kimi zaman da öğrenci öğrenmesinde rehberlik görevi üstlenir.
- Öğrencinin bir alanda yetersiz olduğunu düşünmesinin önüne geçecek faaliyetlere yer verir.
- Öğrencinin öğrenmesinde kalıcılığı artan duygu birleşimini sağlamaya çalışır
- Öğrencilerin daha geniş düşünmesi, eksik kalan noktalarını görmesi amacıyla sorular sorar
- Öğretmen kendi düşünce kalıbını öğrenciye sunmaktansa, öğrencinin zihninde kalıplar oluşturmak için ortamlar sağlar.
- Öğrencinin öğrenmesi için; öğrenme yolları, öğrenme teknikleri, araştırma teknikleri, bilgiye ulaşma yolları ve bireyin kendi öğrenme stiline bireye öğretilmesi yoluyla, öğrenmeyi öğretmeye çalışır.
- Rahat, güvenli ve sıcak bir ortam oluşturur.
- Bütün öğrencilerin öğrenmesi için gerekli şartları hazırlayarak öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin soyut kavramlar yerine, somut örnekler, yaşanmış ve yaşanması muhtemel olaylar üzerine yoğunlaşmalarını sağlar.
- Öğrencilerin, farklı zekâ alanlarına ve bireysel farklılıklarına uygun hitap edebilmek için gereken şartları sağlar.

Öğretmenin görevleri, görüldüğü gibi oldukça farklılaşmış, çeşitlenmiş ve artmıştır. Öğretmenin bu yeni görevlerini gerçekleştirirken, okul olanaklarını kullanacağı, öğretim programından yararlanacağı ve öğrenci katılımına dayanarak görevini yapacağı görülmektedir.

1.1.3.5.4. Öğretim Programı Boyutu

Milli Eğitimimizin temelinde, ulusal değerlerle yeniden yaratacağı ya da yetiştireceği ulusu çağdaşlığa taşımak, hedeflerini gözeterek çağın gerekleri, birey ve toplum beklentileri dikkate alarak yapılandırılır. Geliştirilen programın öğrenci merkezli olması için (MEB, 2006b);

- Bilgi çağının özellikleri, toplumun beklentileri, öğrenci özellikleri ve ilgileri, ihtiyaçları ve merakları programın geliştirilmesinde esas alınır.
- Amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri ÖME'ye göre düzenlenir.
- Planlama ve düzenlemede öğrenci katılımı olacak şekilde hazırlanır.

Geleneksel eğitim yaklaşımından, ÖME yaklaşımına geçişte, olumsuzlukların yaşanmaması ve ÖME yaklaşımının başarılı olabilmesi için, eğitim sistemi unsurlarının, değişen sisteme uyumda görevlerini yerine getirebilmeleri gerekmektedir. Bunun için yapılması gereken çalışmalar; (Vural,2004, s.54; Titiz, 1998, s.387–395)

- Okullarda ÖME için uygun fiziksel ortamlar ve olanaklar sağlanmalı,
- ÖME değerleri yönetici, öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından benimsenmeli,
- ÖME'nin planlanmış süreçlerle başarıya ulaşacağı unutulmamalı,
- Öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenmeli,
- Öğretim programları ÖME'ye uygun olarak yeniden yapılandırılmalı,
- Ders kitapları, öğretmen ders kitapları ve öğretim materyalleri ile öğretim desteklenmeli,
- Çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımları alana uyarlanmalı,
- ÖME de yer alan kişilerin, ÖME için, hizmet içi eğitim programlarına katılımı sağlanmalı,
- Uygulamada elde edilen dönütler ile yenileşmeye devam edilmelidir.

1.1.3.6. Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımını Gerektiren Nedenler

Eğitimin amacı; yetişmekte olan neslin, topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktır (Varış, 1988, s.5). Geleneksel eğitim sisteminin, bireyin yaşadığı günümüz bilgi çağı toplumunun ihtiyaçlarını karşılamakta aciz kalması; bilgi toplumunun koşulları altında yapılanmış ve kazanımları yönüyle de bilgi toplumunun bireylerini yetiştirmeyi amaçlayan yaklaşımları gerekli kılmıştır.

Geleneksel eğitim sistemi, öğretmen ve program merkezli yaklaşımın gerektirdiği, istenileni istenilen şekilde yapan, sorgulamayan, düşünmeyen, gösterileni yapan ve itaat eden insan tipini oluşturmuştur (Yılmaz, 2006, s.186). Geleneksel sistemdeki, bireylerin neleri okuyup, hangi bilgileri öğreneceğinin geniş ölçüde kendi istekleri dışında belirlenmiş olması gibi özelliklere sahip olmasının (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.103), öğrenmeyi kısıtlayacağı, öğrencinin düşünmesine gerek bırakmayacağı görülmektedir. Bu durumun, çağımızda bireyleri üretkenlikten, yaratıcılıktan uzak tutması ve onların öğrenme güdülerini azaltması nedeniyle, bilgi toplumu bireylerinde olması gereken niteliklere tezat teşkil ettiği görülmektedir.

Geleneksel eğitim sisteminde yetişen bireylerin karşılaştıkları en büyük problem; öğrendiklerini, gerçek yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanamamaları ve öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer edememeleridir. Bunun sebebi bilginin öğrenciye kaynağından uzaklaştırılarak soyut bir şekilde aktarılmasıdır (Kılıç, 2004, s.307). Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğrencinin ilgi, merak ve ihtiyaçları ile belirlediği bir problemi çözmesi, bir ürünü ortaya koyması beklendiğinden; öğrenciye yaşamını kolaylaştıran, yaşam kalitesini artıran ve somutlaşmış öğrenme faaliyetlerinin yapılmasıyla öğrenci katılımını artıracaktır.

Bireylerin hayata uyum sağlamasında, okulların önemli bir unsur olması gerekirken; okulda başarılı olan öğrenci ile mezun olduktan sonra başarılı olan öğrencinin örtüşmemesi, okulda bireylerden beklenen yeterliliklerin, yaşamda beklenmediği ya da yaşamın çok yönlü ve farklı yeterlilikleri sorguladığını düşündürmektedir. Geleneksel

eğitim sisteminin, ağırlıklı olarak, sayısal ve sözel zekâ alanları ynyle (Erdoğan, 2002, s.57) bireyi ele almış olması ve onları bu alanlarda yetiştirmeye çalışması bireyleri okul ortamında kısıtlamıştır. Bu yüzden farklı zekâ alanlarında gelişmiş olan öğrencilerin kendilerini gösterebilmeleri mümkün olmazken, çok yönlü hayat ortamında mümkün olmaktadır. Bilimsel gelişmelerin insanın şu ana kadar sekiz tane zekâ alanı olduğunu ve hepsinin geliştirilebilir nitelik taşıdığını kanıtlanas ve ME'nin bireyin tüm zekâ alanlarına hitap eden tarzını ve ilgili yaklaşımlarını kullanan okulların etkinliğini artırmıştır.

Geleneksel eğitim sisteminin, seçici, eleyici ve yarışmaya dönük oluşu, bireyler arası ilişkiyi paylaşımdan, rekabete taşımiştır. Çalışma hayatına baktığımızda ise bireylerin, ortak amaçlar için birlikte çalıştığı, bireysellikten uzak, grup başarisının ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu yüzden okul ortamında bireylerin, bireysellikten uzaklaşarak; sosyalleşmeleri, dayanışma ruhu kazanmaları, işbirliği içinde sorumluluklarını yerine getiren bireyler olmaları daha doğru olacaktır. ME, ğrencilerin, takım çalışmasıyla daha başarılı bireyler olarak topluma kazandırılabilceğini ve daha etkin öğrenmeler gerçekleşebileceğini belirtmektedir.

Geleneksel eğitim sistemindeki öğretmenin işlevi, ğrenci grubuna bilgiyi sunmak ve öğrenmesini sağlamaktır. Bu durum öğrencide, yarımsız öğrenemeyeceği, bilgi edinmek için mutlaka birilerine ihtiyaç duyulduğu bilincini oluşturmakta, böylece öğrencide, bireylere ve gruplara bağımlılık duygusunu yaratmaktadır. Günümüzün teknolojik gelişmeleri ve öğrenilecek kaynakların artması, okulların bilgi ve kültürün bireylere kazandırıldığı yegâne yer olma durumunu ortadan kaldırmıştır. Bu yüzden eğitimin, geleneksel yapısından uzaklaşacağı bir yapılanmaya ihtiyaç vardır. ME, ğrenmeyi ğretenden bağımsız ve her koşulda gerçekleşen bir olgu olarak gördüğünden, bireye öğrenme bağımsızlığını kazandıracak; öğrenmeyi öğrenme ve öğrenme sorumluluğunu alma etkinlikleriyle, bireylerin öğrenme bağımsızlığını elde etmesini amaçlamaktadır.

Geleneksel eğitim disiplin anlayışının, öğretmenin, öğrenciden kendini üstün görmesi, ğrenci üstünde bir otorite olduğunu gösterir davranışlar sergilemesi, ğretmen ğrenci

ilişkinin olumsuz etkilemekte, beraberinde öğretmenin öğrenciyi tanımını engellemektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.253–254). Günümüzde disiplin anlayışı durumlara, şartlara göre farklılaşırken tek tip disiplin anlayışı olan sessizlikten, uzaklaşılması gerekmektedir. Geleneksel öğretmen merkezli eğitimi devam ettirenler, sınıfta öğrenci konuşmasına yer vermezken, Öğrencideki bilgi ve tutum yapılanmasının ancak öğretmenin öğrenciyle ve öğrencinin çevresiyle kuracağı iletişimle aşılabileceği düşünülmektedir. (Binbaşoğlu, 1995, s.168).

Ülkemizin eğitim hedeflerinden biri de, her çocuğun eğitimden yararlanmasını sağlamaktır (Binbaşoğlu, 1995, s.20). Bunun için bireylere; okul, öğretmen ve teknoloji götürerek bireyleri aynı seviyeye getirilebileceğini düşünmek yanlına düşülmemesi gerekmektedir. Çünkü bireyler kendilerine sunulan olanaklardan kendi kapasiteleri ölçüsünde faydalanabilecektir. Her bireyin eğitimden faydalanmasını sağlıklı ve verimli bir şekilde sağlamak ancak bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak geliştirme yönüyle yapılacak çalışmalarla olabilecektir. Öğrenci merkezli eğitimde bunu sağlamaya dönük bir yaklaşımdır.

Geleneksel eğitim sisteminde yer bulmuş bilginin, salt olarak aktarılmasının yol açacağı ezber yerine, ÖME bilimselliğin ışığında, etkileşim yoluyla bilginin üretilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır (Erdoğan, 2002, s.51). Bunun için öğrencilerin bilgiyi hayata geçirmeleri, araştırma yapmaları, problem çözmeleri ve bilgiyi özümsemeleri istenmektedir.

Sanayi çağının ihtiyaçlarına göre şekillenmiş geleneksel eğitim sisteminin devrini doldurduğu günümüzde okullarda bilgi çağı bireyleri yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu okullarda bireyler eski sisteme göre öğrenmeye daha istekli, üretken, kendini gerçekleştirmiş, yaşam boyu öğrenmeyi özümsemiş, çevresiyle olumlu ilişkiler kuran ve eskiye göre daha mutlu bireylerdir. Eskiden sorulmayan birçok soru artık bireye sorulacak ve birey kararlarına göre şekillenen bir sistemde yer alacaktır. Böyle bir sistemden çıkacak bireylerin, hayattaki sorunlarını da daha etkin çözebileceği kestirilebilir. Olumsuzluklarını sıraladığımız geleneksel eğitim anlayışı ile ÖME anlayışı arasındaki karşılaştırma Çizelge 3’de sunulmuştur.

Çizelge 3
Geleneksel ve ÖME Anlayışının Karşılaştırılması

Geleneksel Eğitim Anlayışı	Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı
Sanayi toplumunun ihtiyaçlarına yönelik insan yetiştirilmesi	Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına yönelik insan yetiştirilmesi
Bilgiyi hazır alan insan niteliklerini geliştiren	Bilgiyi araştıran, problem çözen, üreten, yaratıcı insan niteliklerini geliştiren
Bilginin pasif alınmasının doğurduğu, ezberci yaklaşım	Öğrencinin bilgiyi kendi oluşturması sonucu, bireydeki üretkenlik, yaratıcılık
Sadece sayısal, sözel zekâ alanlarına hitap eden	Bireyin tüm zekâ alanlarına hitap eden, tümünün geliştirilebileceğine inanılan
Öğretmenin aktardığı bilgi yapısını, öğrencinin pasif olarak aldığı	Öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin kendi oluşturduğu bilgi yapısını benimseyen
Öğretimde, öğretmenin aktifliği, öğrencinin uyumunu bekleyen	Öğretimin, her aşamasına öğrencinin etkin katılımını gerektiren
Okulla, sınıfla eğitimi sınırlandıran,	Her ortamda devam eden eğitimi benimsemiş ve kullanan
Sınav ortamında öğrencinin değerlendirilebileceğini düşünen	Yaşamsal bir değerlendirme ile öğrencinin değerlendirilmesini benimseyen

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ortaöğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla işlenmesinde yaşanan sorunları belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğrenci merkezli yaklaşımla işlenmesinde;

- öğrenci,
- okul,
- öğretim programı,
- öğretmen

boyutlarında yaşanan sorunlar nelerdir?

2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğrenci merkezli yaklaşımla işlenmesinde yaşanan sorunlar, öğretmenlerin;

- cinsiyetlerine,
- eğitim düzeylerine,
- görevlerinin türüne,
- mesleki kıdemlerine,
- daha önce ÖME konusunda bir eğitim alıp almamalarına göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağımızdaki bilgisayar ve bilgisayara dayalı bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşamımızın her alanında yaygınlaşmasının bir sonucu olarak, teknolojiyi kullanmak bir ayrıcalık değil, bir zorunluluk olmuştur (Odabaşı ve Gündüz, 2004, s.43). Ayrıca eğitimde bilgisayar kullanımıyla, daha etkin eğitimin hedeflenmesi de, bilgisayar ve beraberindeki teknolojilerinin bilinmesini gerekli kılmıştır. Bu ve benzeri sebepler eğitim kurumlarında alana yönelik eğitim verilme ihtiyacını doğurmuştur. Milli Eğitim

Bakanlığı ortaöğretim kurumlarında Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi ile bu ihtiyacı karşılamayı düşünmektedir.

Teknolojideki gelişmelerin ve değişmelerin her geçen gün hayatımıza daha çok girmesi, hızla artan bilgi birikimi, bilgi ve teknolojinin insanlara sağladığı olanaklar, eski fiziksel gücün yerini alan zihinsel güç, dünyanın ve toplumların yapısını değiştirmiş, beraberinde bireyden beklenen nitelikler de farklılaşmıştır. Bu nitelikler bireylerin, iletişim becerilerine sahip, eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşan, üretken, yaşam boyu öğrenme ilkesini hayatına adapte etmiş, kendi kendine öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler olmasını gerektirmektedir. Bu nitelikleri de Milli Eğitim Bakanlığı, öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımı kullanarak bireylere kazandırmayı düşünmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğretim programı, bireyin hayatında önemli bir yeri olacak bilgisayar ve bilgisayara dayalı iletişim teknolojilerinin kullanımını, kazandırmayı hedeflemektedir. Dersin öğretim yöntemi yönüyle yaşadığımız çağın bireyden beklediği nitelikleri kazandırmak için ÖME yaklaşımı ile öğretilmesinin istenmesi, dersin önemini artırmaktadır. Bu kazanımlardan dolayı, dersin ÖME yaklaşımıyla işlenmesinde programın aksayan ve amacına ulaşmayan yönlerinin ve sebeplerinin araştırılması gerekli görülmüştür.

ÖME yaklaşımının, öğretim programları yönüyle Türk Eğitim Sistemi'nde yeni bir yaklaşım olması ve Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretiminin uygulama ağırlıklı olması yönüyle bu derste karşılaşılan sorunların, diğer derslerden farklılık göstermesi; yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırma sonuçlarının, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına, daha iyi bir öğretim için yapılacak iyileştirme çalışmalarında çözülmesi gereken sorunların neler olduğu konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçların;

- Öğretmenlerin, öğrencilerle ilgili yaşanan ortak sorunları görerek, sorunlar oluşmadan, ğretim ortamında sorunların önüne geçebilecek faaliyetlere yer vermelerine,
- Okul yöneticilerinin, okul boyutunda yaşanan sorunlar bakımından, ğrenci ve öğretmenlerin hangi sınırlılıklar ve sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarını görerek ilgili sorunların düzeltilmesi çalışmalarını yapabilmelerine,
- Program geliştirme uzmanlarının, ğretim programının uygulanmasında ki sorunların yaşanmaması için, programda ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiğini, okul, ğrenci ve ğretmen boyutundaki sorunları görerek, programda ilgili düzenlemelere yer verebilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin ME yaklaşımıyla yürütülmesinde etkililiği artırmak hedeflenmektedir. Ayrıca yapılacak çalışmanın, Bilgi ve İletişim Teknolojisi konusunda ve ME alanında yapılacak diğer çalışmalara katkısının olacağı da düşünülmektedir. Tüm bu sebepler, araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2005–2006 ğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim okullarında Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersine giren 37 öğretmeninden alınan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemek üzere geliştirilen anket soruları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı: Eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşıp kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Vural, 2004, s.48; Ünver, 2003, s.2856; MEB, 2006c).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi: Bilgiye ulaşılması, bilginin yayılması, edinilmesi ve paylaşılmasında ve bireylerler arası iletişimde kullanılmasında faydalanılan dijital teknolojiler için kullanılmıştır.

Okul Boyutu: Okulun, eğitim öğretim ortamları, faaliyetleri, olanak ve sınırlılıklarını belirtmektedir.

Öğrenci Boyutu: Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenci tutumlarını, davranışlarını ve bireysel farklılıklarını belirtmektedir.

Öğretmen Boyutu: Öğretmenlerin, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını bilme ve dersinde kullanma yeterliliklerini belirtmektedir.

Öğretim Programı Boyutu: Öğretim programının öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygunluğunu ve dersin işlenişine yardımcı olma derecesini kapsayan yeterlilikleri belirtmektedir.

1.6.Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

ÖME: Öğrenci Merkezli Eğitim

ECDL: Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (European Computer Driving Licence)

İkinci Bölüm

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İncelenen araştırmalar, doğrudan araştırmamızın konusuyla ilgili olmasa dahi, öğrenciyi merkeze alan yöntemlerin uygulanması sonucu, elde edilen sonuçları veya yaşanan sorunları bakımından, araştırmaya katkısı olacağı yönüyle incelenmiştir.

Kılıç ve Özdemir (2006), Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Projesi kapsamında kurulan Bilgi Teknolojileri Sınıfları'nın dağılımı ve sürekliliğinin sağlanması için planlanan ve gerçekleştirilen çalışmaları değerlendirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma projede çalışan 6 formatör öğretmen ve 4 yönetici ile yapılan görüşmeler ve 65 formatör öğretmen katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarında, “Bilgi Teknolojileri sınıflarının dağılımının öğrenci-bilgisayar etkileşimi göz önünde bulundurularak yapılmadığını, dağılım yapılırken her bölgeye eşit bilgisayar dağılımı anlayışının ön plana çıktığını” tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucunda, “Bilgi Teknolojileri Sınıfları'nın okullara kurulumu ve dağılımının yanı sıra, kurulum sonrası sürekliliklerinin sağlanması ile ilgili problemlerin de olduğu” bulgularına ulaşmışlardır.

Kuzu ve Çevik (2006), Eskişehir ili merkezindeki bilgisayar laboratuvarı ya da teknoloji sınıfı bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan bilgisayar öğretmenlerinin bilgisayar laboratuvarlarında karşılaştıkları güvenlik sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırmaya Eskişehir ili merkezinde bulunan ve bünyesinde bilgisayar laboratuvarı ya da teknoloji sınıfı bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 39 bilgisayar öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler, “Bilgisayar güvenliği” ile ilgili en sık karşılaştıkları sorun olarak, “Öğrencilerin başkalarına ait dosyalara girmelerini ve kendilerine ait olmayan dosyaları bilgisayarlardan sildiklerini” belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmada “Öğrencilerin bilerek ve isteyerek bilgisayar donanım ve yazılımlarına zarar verdikleri” bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, araştırma bulgularından

çıkarılabilecek en önemli sonuç olarak “Öğretim kurumlarında, etik değerler konusunda yeterince bilgilendirmenin yapılmadığı” nı belirtilmişlerdir.

Ersoy (2005), İlköğretim beşinci sınıf bilgisayar dersindeki yerleşim düzeni ve öğretmen rolünün yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada, yapılandırmacı öğretmen rollerini sınırlandıran etmenlerin neler olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2002–2003 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören 20’si erkek, 14’ü kız olmak üzere toplam 34 öğrenci ve bir bilgisayar öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, “Öğrencilerin bir bilgisayarı 3 kişi kullanması, öğrenci sayısının fazla olması, sınıfın yeteri kadar büyük olmaması, öğrencilerin derste oyun oynamak istemesi gibi sorunların, öğretmeni sınırladığı” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arnas (2005), 3–18 yaş grubu çocuk ve gençlerin televizyon, bilgisayar ve internet kullanma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında, 3–18 yaş grubundan 933 çocuğa ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, “Ailelerin bilgisayarı daha çok, çocukların okul ödevlerine yardımcı olması amacı ile aldığı; ancak çocukların sadece % 19.7 sinin bilgisayarı okul ödevleri için bilgi toplamak ve ödev yapmak amacıyla kullanırken, %7,8’inin internet sitelerine girmek, %13.6’sının eğlenmek, %5,7’sinin chat yapmak, %22,6’sının oyun oynamak amacıyla kullandıkları” bulgularına ulaşmıştır.

Haliloğlu ve Asan (2003), araştırmalarında proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin “Bilgisayar kullanma becerilerine etkisi olup olmadığını” araştırmışlardır. Araştırma 2002–2003 eğitim öğretim yılının II. döneminde Trabzon ili Köprübaşı ilçesinde bulunan Köprübaşı İlköğretim okulunda okuyan 98 ilköğretim öğrencisi katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısında olumlu etkilerinin olduğu, geleneksel yaklaşıma göre, öğrencinin daha çok kazanımı, daha kısa zamanda edindiği, öğrencilerin grup çalışmasından zevk aldıkları ve başarılarını grup içi iletişime bağladıkları, Öğrencilere uygulanan kendini değerlendirme formu sonuçlarına göre ise öğrenciler hala tek kaynak olarak öğretmeni görmekte ve geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılamamakta olduğu” bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca incelemenin

bilgisayar dersinde olması yönüyle de, öğrencilerin yaşadığı en büyük sorunun; “Dosyaların silinmesi ve kaybolması” olduğu bulgusuna ulaşılmışlardır.

Ünver (2003), Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin öğrenci merkezli öğretime tepkilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü’nde “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan 15 öğretmen adayının uygulama sınıfındaki toplam 317 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Örneklemdaki “Öğrencilerin çoğunun, öğrenci merkezli öğretime olumlu tepki gösterdiği” sonucuna ulaşılmıştır. Tartışma bölümünde öğrencilerin öğrenci merkezli öğretime gösterdikleri tepkinin olumlu ya da olumsuz olmasının öğretmen adayının bu konudaki yeterliliğine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Ünver (2002), öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerindeki erişileri arasında anlamlı farklar olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümünden 15 öğretmen adayı deney grubu olarak ve 14 öğretmen adayı kontrol grubu olarak alınmıştır. 22 lise öğretmeni de kendi sınıfında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarını gözleyerek araştırmaya katılmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli planlama ve uygulamadaki erişilerde, deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu, öğrenci-merkezli değerlendirme erişisi üzerinde ise anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, öğrenci-merkezli planlama, uygulama ve değerlendirme beceri düzeylerinin uygulama okullarının özelliklerinden etkilendiği görülmüştür.

Haberal (2002), Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulunda uygulanan Bilgisayar ve İngilizce Kursları Eğitim Programlarının kursiyerlere programın gerektirdiği becerileri kazandırmadaki etkililiği konusunda katılımcı görüşlerini belirlemek amacıyla nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 2000–2001 eğitim öğretim yılında Eskişehir Halk Eğitim Merkezine bağlı Bilgisayar Kurslarına katılan 143,

İngilizce kurslarına katılan 86 kursiyer ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmasında katılımcılar, “Öğretim elemanlarının, öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin giderilmesiyle, eğitimin daha iyi olacağını” belirtmişlerdir.

Eker (2002), Ortaöğretim kurumlarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin çalışma ortamlarına ilişkin görüşleri ve beklentilerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 11 Bilgisayar öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, “bilgisayar öğretmenlerinin, okulda bilgisayar ile ilgili, görevleri kapsamında olan veya olmayan bilgisayarla ilgili işleri yapmak durumunda kaldıkları, laboratuvarında bulunan bilgisayarlarlara bakım ve onarımların işleri yaptıkları ve gerektiğinde ders saati içerisinde çağırılabilirler” bulgularına ulaşmıştır.

Taşlı (1997), “Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi” isimli araştırmasında 106 Coğrafya öğretmenin ve 76 Üniversite öğrencisinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda “Okul olanaklarının ÖME’nin uygulanmasında teknolojik araç bakımından yetersiz olduğu, öğretmenlerin çoğunun ÖME’i uygulayamadıkları, öğretimde sıkıntı yaşadıkları ve öğrencilerinin yarıya yakınının çalışma tekniklerini bilmedikleri” bulgularına ulaşmıştır.

Demirhan (1995), araştırmasında sporda beceri öğreniminde öğrenci merkezli yöntemin erişimi ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı 1993–94 eğitim öğretim yılında, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Yetiştirilme Yeri Alan Doğa Sporları 1 dersini alan öğrencilerden oluşan 21 kişilik deney ve 20 kişilik kontrol olmak üzere iki grup üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda, “Geleneksel eğitime göre, öğrenci merkezli eğitimin, bireyin bilişsel ve duyuşsal alandaki erişiminde daha etkili ve olduğu, fakat devinışsel alandaki erişiminde anlamlı bir fark bulunmadığı” bulgusuna ulaşmıştır.

Başboğaoğlu (1993), Ticaret Meslek Liseleri 9. sınıfında yürürlükte olan, Bilgisayar Ders Programının konularını öğrencilerin yeterince öğrenip öğrenemedikleri hakkında, okuldaki fiziksel ortamlar hakkında ve derslerin, teorik olarak işlenişi hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlamamıştır. Araştırma, 1992–1993 eğitim öğretim

yılında Ankara Merkez ilçeye bağlı olarak 5 Ticaret meslek lisesinden random yolla seçilen iki Ticaret Meslek Lisesinin toplam 4 sınıfının 212 öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada; ğrenciler, “Eğitim niteliği açısından ğrenci sayısının normalden fazla olduğunu ve birkaç öğrenciye bir bilgisayar düştüğü durumlarda öğretmenin, öğrenciler arası kullanım eşitliğini sağlayamadığını” belirtmişlerdir.

Üçüncü Bölüm

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada veri toplamak için gerçekleştirilen işlemlerle veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaöğretim Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin ÖME yaklaşımıyla işlenmesinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan, birey ya da nesneyi, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999, s.77). Birinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında tekil tarama modeli; ikinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında ise, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modelleri, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelleridir (Karasar, 1999, s.79). İlişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999, s.81).

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin ÖME Yaklaşımıyla yürütülmesinde ne gibi sorunların yaşandığına yönelik Türkiye’de yeterli araştırmanın bulunamaması, ÖME yaklaşımına yönelik açıklayıcı, genelleyici, sınırlayıcı ve kuramsal araştırmalara yönelik alan yazın yetersizliği, araştırmada tarama modelinin seçimine neden olmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2005–2006 eğitim öğretim döneminde Eskişehir ili Merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin gösterildiği 17 Ortaöğretim okulundaki 40 ders öğretmeni oluşturmaktadır. Maliyet ve kontrol güçlüğünün, etik zorunlulukların olmaması ve güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alınmamıştır. Bu kapsamda Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten 37 öğretmene ulaşılmıştır.

Çizelge 4

Bilgi İletişim Teknolojisi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellikler	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	59,5
	Kadın	40,5
Eğitim Durumu	Önlisans	10,8
	Lisans	75,7
	Yüksek Lisans	13,5
Görev Durumu	Bilgisayar Öğretmeni	54,1
	Formatör Öğretmen	10,8
	Sözleşmeli Öğretmen	5,4
	Diğer	29,7
Kıdem Durumu	1–5 Yıl	51,4
	6–10 Yıl	27,0
	11 Yıl ve üzeri	21,6
ÖME Alma Durumu	Evet	29,7
	Hayır	70,3
	Toplam	100,0

Çizelge 4’de görüldüğü gibi, çalışma evrenine giren tüm öğretmenlerin % 59,5’i erkek, % 40,5’i bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çalışma evrenine giren, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, önlisans % 10,8, lisans % 75,7, yüksek lisans % 13,5 düzeyindedir. Araştırmamızda lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çalışma evrenine giren öğretmenlerin okuldaki görevlerine göre dağılımları incelendiği zaman, bilgisayar öğretmenlerinin % 54,1, formatör öğretmenlerin % 10,8, sözleşmeli öğretmenlerin % 5,4, diğer branş öğretmenlerinin ise % 29,7 olduğu görülmektedir.

Çalışma evrenine giren öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında, öğretmenlerin % 51,4'ü 1–5 yıl arası, % 27'si 6–10 yıl arası, % 21,6'sının 11 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Çalışma evrenine giren öğretmenlerin ÖME konusunda bir eğitime katılma durumuna bakıldığında, daha önce bu konuda eğitime katılan öğretmenlerin % 29,7 olduğu, böyle bir eğitim almayanların ise % 70,3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun ÖME konusunda bir eğitim almadığı görülmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerinin, dersi ÖME yaklaşımıyla yürütürken gerekli olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını bildikleri kabul edilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada ortaöğretim kurumları 9. sınıfında gösterilen Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin ÖME yaklaşımına göre yürütülmesinde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen görüşlerini almaya yönelik “Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Anketi” (EK–2) hazırlanmıştır.

Anketin hazırlanmasında, ileride anketin uygulanmayacağı beş bilgisayar öğretmenin öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarla derslerini yürütürken karşılaştıkları sorunlar yapılandırılmamış görüşme yoluyla toplanmıştır. Ayrıca alan yazın taraması sonucunda araştırmacı tarafından dersin ÖME' ye göre işlenmesini etkileyebilecek sorunlar çıkarılmıştır. Elde edilen bu sorunlar öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutu olarak dört başlık altında toplanmış ve taslak anket oluşturulmuştur.

İlk taslak anket, danışman öğretim üyesinin görüş ve önerileri çerçevesinde düzeltilerek hazır duruma getirilmiştir. Oluşturulan taslak anket formu, kapsam geçerliliği için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında görev yapmakta olan 6 öğretim elemanına sunulmuştur. Öğretim elamanlarından alınan görüş ve eleştiriler dikkate alınarak değişiklikler yapılmıştır. Anketin pilot uygulaması için bilgi ve iletişim teknolojisi dersine girmeyen 5 bilgisayar öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmalardan sonra anket formları yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Anketin uygulanmasından sonra, yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılığı en iyi şekilde ölçtüğü kabul edilen Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır (Pallant, 2001). Pallant'a göre (2001) ideal olan .70 değerinin çok üstünde bir güvenilirlik katsayısı bulunmuştur (Alpha= .897).

Anket beş bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik 5; ikinci bölümde öğrenci boyutuna yönelik 19, üçüncü bölümde okul boyutuna yönelik 11, dördüncü bölümde öğretmen boyutuna yönelik 16 ve beşinci bölümde öğretim programı boyutuna yönelik 9 olmak üzere toplam 60 soru bulunmaktadır. Boyutlara ilişkin sorulara yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde alınmıştır.

Araştırma amacı doğrultusunda veri toplamak için hazırlanan anketin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten öğretmenlere uygulanabilmesi için Eskişehir İl Valiliğinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (EK-3). Alınan bu izin doğrultusunda anket yeterli sayıda çoğaltılmış, araştırmacı tarafından Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin gösterildiği okullara (EK-4) gidilerek öğretmenlere ulaştırılmış ve anket uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Öğretmenlere uygulanan anketler, verilerin işlenmesinden önce, yönergelere uygun biçimde doldurulup doldurulmadığının belirlenmesi için tek tek incelenmiştir. Daha

sonra anketlere ve ankette yer alan soru maddelerinin her bir seçeneğine numara verilerek bilgiler veri düzenleme formunda kodlanmıştır. Böylece kodlanan bilgiler bilgisayara işlenmeye hazır duruma getirilerek bilgisayara girilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, eşit varyansı ölçen Levene testi ve Kolmogorov- Smirnov Testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesinde “SPSS for Windows 14,0” (Statistical Package for the Social Scienses) programından yararlanılmıştır.

Dördüncü Bölüm

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri yapılarak, elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulmasında, araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir.

4.1. Öğrenci, Okul, Öğretmen ve Öğretim Programı Boyutlarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersine giren öğretmenlerin, ÖME yaklaşımıyla, dersi yürütürken öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarında yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Yaşanan sorunların alt boyutlarının ve sorun maddelerinin anlamlılığı için yapılan t testlerinde istatistiksel hata değerini aşağıya çekebilmek için Benforoni uyarlamasına gidilmiş .05 anlamlılık düzeyi yapılan test sayısına bölünerek elde edilen anlamlılık düzeyinde çalışılmıştır (Palland, 2001).

Çizelge 5’de Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersine giren öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla yürütürken karşılaştıkları sorunların, boyutlarına göre ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Çizelge 5
Sorunların Boyutlarına Göre
Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
Öğrenci Boyutu	37	2,4621	,60051
Okul Boyutu	37	2,1380	,63938
Öğretmen Boyutu	37	3,1226	,67375
Öğretim Programı	37	2,1644	,64856

Katılımcıların bir problemin varlığına kesinlikle katıldıklarını gösteren değer 1, katıldıklarını gösteren değer 2, kararsız olduklarını gösteren değer 3, katılmadıklarını gösteren değer 4, kesinlikle katılmadıklarını gösteren değer 5'tir. Dolayısıyla Çizelge 5'e bakılarak, öğretmen boyutu hariç diğer boyutlarda, sorun yaşandığı öne sürülebilir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla, anketimizde bulunan dört boyut için dört adet tek örneklem t-testi yapılmış ve nötür kabul edilen 3 değeri, boyutların ortalamaları ile karşılaştırılarak bu soruya cevap aranmıştır. Boyutlara göre yaşanan sorunların incelendiği tek örneklem t testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6
Yaşanan Sorunların Boyutlara Göre
İncelendiği Tek Örneklem t Testi Sonuçları

	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)	Ortalama Farkı
Öğrenci Boyutu	-5,448	36	,000	-,53785
Okul Boyutu	-8,200	36	,000	-,86197
Öğretmen Boyutu	1,107	36	,276	,12264
Öğretim Programı	-7,837	36	,000	-,83559

(Test edilen değer 3; p <.0125)

Çizelge 6'da öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla yürütürken genel olarak okul, öğrenci ve öğretim programı boyutlarındaki sorunlar, yapılması gereken etkinlikleri etkilerken, öğretmen boyutundaki sorunların etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguların elde edilmesinin sebebi, öğrenci, okul ve öğretim programı boyutlarının etkisinin, öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunları görmesine engel olması veya öğretmenden kaynaklanan sorunlar için, yine öğretmenin bilgisine başvurulmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.1.1. Öğrenci Boyutu

Öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla yürütürken öğrenci boyutunda karşılaştıkları sorunların tek örneklem t testi sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7
Öğrenci Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Örneklem t Testi Sonuçları

	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Öğrencilerin derse kitap getirmemesi	37	2,81	1,506	-,764	,450
2. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemesi	37	2,35	1,418	-2,782	,009
3. Öğrencilerin derse devamsızlık yapması	37	2,14	1,398	-3,764	,001
4. Öğrencilerin klasik (program temelli) yöntemlerle yetiştirilmiş olması	37	2,76	1,342	-1,103	,277
5. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almada yetersiz kalması	36	1,89	1,141	-5,843	,000
6. Öğrencilerin çoğunun evinde bilgisayar olmaması	37	2,78	1,228	-1,071	,291
7. Öğrencilerin okulda ve okul dışında bilgisayarı ders amaçlı kullanmaması	37	1,86	1,058	-6,524	,000
8. Öğrencilerin çoğunun evinde İnternet bağlantısının olmaması	37	3,27	1,239	1,326	,193
9. Öğrencilerin okulda ve okul dışında İnterneti ders amaçlı kullanmaması	37	2,14	1,206	-4,364	,000
10. Öğrencilerin takım çalışmasına istekli olmaması	37	2,65	1,184	-1,806	,079
11. Öğrencilerin takım çalışmasını bilmemesi	37	2,27	1,170	-3,793	,001
12. Öğrencilerin bir bölümünün takım çalışmasında pasif kalması	37	2,03	1,067	-5,548	,000
13. Öğrenci ödev ve projelerinin, diğer öğrenciler tarafından kopyalanabilmesi veya silinebilmesi	37	2,27	1,305	-3,402	,002
14. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme için bilgiye erişim yöntemlerini bilmiyor olması	37	2,35	1,207	-3,269	,002
15. Öğrencilerin araştırma ve kaynaklara ulaşma olanaklarının kısıtlı olması	37	3,00	1,291	,000	1,000
16. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olması	37	2,22	1,205	-3,957	,000
17. Öğrencilerin, ders yükünün fazla olması	37	2,65	1,358	-1,573	,124
18. Öğrencinin ödev ve projelere katılmasının, öğrenciye ek masraf getirmesi	37	3,05	1,311	,251	,803
19. Öğrenci kitaplarının, öğrenci merkezli eğitime göre düzenlenmemiş olması	37	2,27	1,170	-3,793	,001

(Test edilen değer 3; p < .0026)

Çizelge 7’de, öğrencilerin derse devamsızlık yapmasının derste yapılması gereken etkinlikleri etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun, dersteki etkinliklerin birbiri üstüne inşa edilen etkinlikler olmasından dolayı, devamsızlık yapan öğrencileri etkinliklerden uzaklaştıracağı yönüyle etkileyeceği düşünülebilir.

Çizelge 7’de, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almada yetersiz olması bulgusu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme yerine, öğretmenin bilgi aktarması beklentisi yönüyle Haliloğlu ve Asan (2003) araştırmasındaki “öğrencilerin hala tek kaynak olarak öğretmeni görmekte ve geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılamamakta oldukları” bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çizelge 7’de, öğrencilerin okulda ve okul dışında bilgisayar ve internet olanaklarını ders amaçlı kullanmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, Arnas (2005)’ın araştırmasında bu teknolojilerin; “Genellikle sitelerde gezinmek, eğlenmek, chat yapmak ve oyun oynamak amacıyla kullanıldığı” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu durumun, öğrencilerin sosyal yaşamlarında ilgili teknolojik olanakları genellikle ders amacı dışında kullanımının yerleşmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çizelge 7’de öğrencilerin takım çalışmasında yetersiz oldukları ve bazı öğrencilerin takım çalışmasında pasif kaldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgu, Haliloğlu ve Asan (2003)’in araştırmalarında “Öğrencilerin grup çalışmasından zevk aldıklarını, daha hızlı öğrendiklerini, geleneksel sistemdeki öğrencilere göre daha fazla kazanımlarının olduğu” bulgularının öğrencilerin takım çalışmasına uygun yeterlilik göstermesi yönüyle, araştırma bulgusuna ters düşmektedir. İlgili sıkıntıyı oluşturan yeterliliklerin, ÖME yaklaşımıyla dersin işlenmesinden önce öğretmen tarafından kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Takım çalışması yöntemi, öğrencinin ilköğretim öğretmeni tarafından kullanılan bir yöntem değilse, kişinin bu çalışmalarda istenen yeterlilikleri ortaöğretimdeki derslerinde göstermesi ve bu çalışmalarda istenen rolü doğru bir şekilde yapmasının zor olacağı düşünülmektedir. Bu sorunun, öğrencinin bilgi ve bu konudaki nitelik eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 7’de, öğrenci ödev ve projelerinin kopyalanabilir ya da silinebilir olmasının, etkinlikleri etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, Haliloğlu ve Asan (2003)’ın araştırmalarında öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorun olarak “Dosyaların silinmesi veya kaybolması” olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu durum Kuzu ve Çevik (2006)’in araştırmalarındaki, öğretmenlerin “bilgisayar güvenliği” ile ilgili en sık karşılaştıkları sorunun “Öğrencilerin başkalarına ait dosyalara girmelerini ve kendilerine ait olmayan dosyaları silmelerini” belirttikleri bulgu ile de paralellik göstermektedir. Öğrencilerin başkalarına ait ödev ve projeleri kopyalamayı tercih etmesi durumu dersi geçmeye güdülenmiş olan öğrencinin, öğrenmeyi ikinci planda görmesinin bir sonucu olarak yapıldığı düşünülebilir. Ayrıca öğrenci ödev ve projelerinin, diğer öğrenciler tarafından silinebilmesi, proje sahibi öğrenciler tarafından yedeklemeler yoluyla önlenemez olmasına rağmen, bazı öğrencilerin dikkat veya etik davranış eksikliğinin bir sonucu olarak, arkadaşlarının ödevlerini silebildiği de düşünülebilir.

Çizelge 7’de, öğretmenlerin, öğrencilerin kendi kendine öğrenme için bilgi ve kaynaklara ulaşma yöntemini bilmiyor olmaları bulgusu Taşlı (1997)’nin, araştırmasındaki “Öğrencilerin yarıya yakınının çalışma tekniklerini bilmedikleri” bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Çizelge 7’de, öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olduğu bulgusu, öğrencilerin etkinlikleri başarabilme düşüncelerini olumsuz yönde etkileyebileceğinden, öğrencilerin ilgi, istek ve güdülerini düşürebilecek etkiye sahip olabilir.

Çizelge 7’de, öğretmenler, öğrenci kitaplarının ÖME’ye göre düzenlenmemiş olmasının, dersin ÖME’ye göre yürütülmesinde sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ders kitabı, öğrencilerin derse hazırlanırken en çok başvurdukları kaynak olması yönüyle önemlidir. Öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve etkinliklerle zenginleştirilmemiş, öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan etkinlikleri içermeyen ders kitabının, öğrenciyi olumsuz yönde etkileyerek, öğrencinin derse hazırlıksız gelmesine kendi kendine öğrenmesine yardımcı olamamasına ve derse karşı olumsuz düşünce geliştirmesine sebep olabileceği yönüyle etkilediği düşünülebilir.

Çizelge 7'deki öğrenci boyutundaki bulgular genel olarak yorumlandığında, dersin ÖME yaklaşımıyla gerçekleştirilmesinde, öğrenci davranışlarının uygun olmadığı düşünülebilir. Fakat yapılan diğer araştırmalarda, bu duruma aykırı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Ünver (2003)'in, yaptığı araştırmada “Öğrencilerin, öğrenci merkezli eğitime olumlu tepki verdikleri” bulgusuyla, araştırma bulgusu tezat teşkil etmektedir. Bu çelişki, öğretmenlerin öğrencileri ilgili yaklaşımı kullanarak, derse katılımlarını sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin dersi ÖME yaklaşımıyla işlemeyen önce, yaklaşım hakkında öğrencilere bir eğitim vermeleri gerektiği konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmamasından kaynaklanabilir. Haberal (2002)'inde araştırmasında ki, “Öğretim elemanlarının öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin giderilmesiyle eğitimin daha iyi olacağı” bulgusunu ile bu durum ilişkilendirilebilir.

4.1.2. Okul Boyutu

Öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla işleminde okul boyutunda karşılaştıkları sorunların tek örneklem t testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8
Okul Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Örneklem t Testi Sonuçları

	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S_s)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
20. Sınıfların ilgilenebileceğimden daha kalabalık olması	37	2,22	1,456	-3,275	,002
21. Öğrenci sayısına göre bilgisayar sayısının az olması	37	1,97	1,384	-4,513	,000
22. Öğrencilerin boş zamanlarında kullanabilecekleri herhangi bir bilgisayar laboratuvarının olmaması	37	2,14	1,251	-4,206	,000
23. Bilgisayar laboratuvarında öğrencilerin kullanabilecekleri yazıcının olmaması	37	2,35	1,296	-3,045	,004
24. Öğrenci bilgisayarlarında sıklıkla oluşan arızaların, ödev ve proje yapımını engelliyor olması	37	2,30	1,331	-3,213	,003
25. Konferanslar, 19 Mayıs çalışmaları, kar tatili vb. planda yer almayan, fakat ders saatini azaltan etkinliklerin dersin işlenişini aksatıyor olması	37	2,38	1,210	-3,125	,004
26. Öğrencilerin istedikleri zaman kullanabilecekleri İnternet erişiminin olmaması	37	2,95	1,373	-,239	,812
27. Okuldaki bilgisayar sistemlerinin ve programlarının, öğrencilerin evlerinde kullandıkları bilgisayar sistem ve programlarından daha eski olması	37	3,38	1,320	1,744	,090
28. Bilgisayar laboratuvarında video projeksiyon cihazının olmaması	37	2,92	1,588	-,311	,758
29. Bilgisayar laboratuvarında tepegöz cihazının olmaması	37	3,46	1,445	1,934	,061
30. Okuldaki bilgisayarla ilgili sorunlarla, ders saati içinde de ilgilenmek zorunda kalmam	37	2,19	1,221	-4,039	,000

(Test Edilen Değer 3; $p < .0045$)

Çizelge 8’de, görüldüğü gibi öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasının, dersin ÖME yaklaşımıyla yürütülmesinde yapılması gereken etkinliklerin gerçekleştirilmesine engel olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Ersoy (2005)’un araştırmasındaki “Bilgisayar laboratuvarlarının yeterince büyük olmamasının ve 3 kişinin bir bilgisayarı ortak kullanmasının, dersteki etkinlikleri olumsuz etkilediği” bulgularıyla, paralellik göstermektedir. Bu bulgu, Başboğaoğlu (1993)’nun araştırmasında, “Eğitim niteliği açısından, öğrenci sayısının normalden fazla olduğu ve birkaç öğrenciye bir bilgisayar düştüğü durumlarda, öğretmenin öğrenciler arası kullanım eşitliğini ayarlayamadığı” bulgularıyla da örtüşmektedir. Türkiye’deki okul sayısı ile okuyan nüfus düşünüldüğünde, bu durumun özel okullar dışında tüm devlet okullarında sorun olan bir durum olduğu düşünülebilir.

Çizelge 8’de, öğrenci sayısına göre bilgisayar sayısının az olması bulgusu, Kılıç ve Özdemir (2006)’in yaptıkları araştırmada, “Her bölgeye eşit bilgisayar prensibi ile bilgisayar laboratuvarlarının kurulduğu, öğrenci sayısının dikkate alınmadığı” bulgusuyla örtüşmektedir.

Çizelge 8’de, öğrencilerin boş zamanlarında kullanabilecekleri herhangi bir bilgisayar laboratuvarının olmamasının, etkinlikleri etkilediği bulgusu elde edilmiştir. ÖME yaklaşımında, öğrenme sadece sınıfta gerçekleşen bir etkinlik değildir. Öğrencinin bilgiye ulaşması, kendi kendine öğrenmesi esastır. Fakat okullarımızda çeşitli sebeplerden dolayı, laboratuvarlar ders saati dışında açılmaması, evinde bilgisayarı olmayan veya okulda boş vakitlerini değerlendirmek isteyen öğrenciler ve dersin etkinliği için olumsuz bir durum oluşturacağı söylenebilir.

Çizelge 8’de, bilgisayar laboratuvarında öğrencilerin kullanabileceği yazıcının olmamasının dersteki etkinlikleri olumsuz etkilediği bulgusu elde edilmiştir. ÖME yaklaşımında, öğrenci değerlendirilmesinde ürün dosyası (portfolyo) ve süreç değerlendirilmesi gibi etkinliklerin yer alması istenmekte, hatta dersin öğretim programının sonundaki örnek etkinlikte, öğrencilerin sürecin her aşamasına ait kanıtları dosyada saklaması istenmekte (MEB, 2005, 794) bunun için de, yazıcı çıktısı almaları

gerekmektedir. Genel olarak okullarımızda öğrencilerin kullanımı için yazıcı olanağının sunulmaması, bu tür değerlendirme yaklaşımlarını sınırlayabileceği hatta bu durumun öğrenci değerlendirmesini çağdaş yöntemlerden, klasik yöntemlere zorlayabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin, yaptıkları işlerin sürekli bilgisayar ortamında kalması durumu, öğrencilerin isteklerini düşürebilecek bir etkiye sebep olacağı da düşünülebilir.

Çizelge 8’de, öğrenci bilgisayarlarında sıklıkla oluşan arızaların, ödev ve proje yapımını engelliyor olması bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu Kılıç ve Özdemir (2006)’in araştırmalarında, “Okullarda kurulan bilgisayar laboratuvarlarının bakım ve devamlılığının sağlanamadığı” bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin, ÖME yaklaşımında daha çok aktif olması ve yaparak, yaşayarak kendi çabalarıyla öğrenmelerinin yer alması öngörüldüğünden dolayı, bu tür olumsuzlukların dersteki etkinlikleri engellemesi doğal görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, ders işlenişinde öğrencilerin kendilerine düşen bilgisayarları zaman zaman kullanamadıklarını da göstermektedir.

Çizelge 8’de, toplam ders saatini düşüren etkinliklerin, dersin işlenişini etkiliyor olması bir sorun olarak belirtilmiştir. Öğretim programında yer alan kazanımların, dersin toplam süresi içerisinde kazandırılabilmesi öngörülmüştür. Bu sürenin azalması, dersteki etkinliklerin azalmasına ve beraberinde, öğrenci kazanımlarının da azalmasına neden olabileceği düşünülebilir.

Çizelge 8’de, öğretmenlerin okulda, bilgisayarla ilgili sorunlarla ders saati içinde ilgilenmek zorunda kaldığı bulgusu elde edilmiştir. Eker (2002)’de araştırmasında aynı bulguya ulaşmıştır. Bilgisayar öğretmenlerinin, okulda, bilgisayarla ilgili çözülemeyen sorunlarda ilk başvurulacak kişi olarak görülmesinin bir sonucu olarak, ders saati içinde de ulaşılmasının öğretmeni dersten ve etkinliklerden uzaklaştıran bir etkiye sahip olabileceği düşünülebilir. Dersi ÖME ye göre işlerken öğrencilere rehberlik yapacak, öğrenci çalışmalarını gözlemleyecek, süreci değerlendirecek olan öğretmenin, haftada iki saat olan ders saati süresinin, değişik sebeplerle azalması, dersin ÖME ye göre işlenmesinde olumsuz sonuçlara sebep olacağı düşünülebilir.

Genel olarak okul boyutunda karşılaşılan sorunlar incelendiğinde, öğretmenin dersi yürütürken yapacağı etkinliklerde, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirirken, derste ve ders dışında çeşitli şekillerde okuldaki ortam ve şartların kısıtlılığıyla karşı karşıya kaldıkları ve ÖME yaklaşımında okul boyutunun görevlerini yerine getirmede önemli eksikliklerinin olduğu görülmektedir.

4.1.3. Öğretmen Boyutu

Öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla işlemede, öğretmen boyutunda karşılaştıkları sorunların tek örneklem t testi sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9
Öğretmen Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Örneklem t Testi Sonuçları

	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standat Sapma (Ss)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
31. Dersi ÖME'ye göre nasıl işleyebileceğim konusunda herhangi bir eğitim almadığım için, derste yapmam gereken etkinlikleri yetiştiremiyorum.	37	3,51	1,121	2,786	,008
32. Haftalık ders yüküm fazla olduğu için, derste yapmam gereken etkinlikleri yetiştiremiyorum.	37	3,32	1,203	1,640	,110
33. Dersi öğrenci merkezli işlediğimde öğretim programındaki konuları yetiştiremiyorum.	37	3,05	1,268	,259	,797
34. Öğrencilerin bireysel özelliklerini saptamada zorluk çekiyorum.	37	2,78	1,250	-1,052	,300
35. Öğretimi, bireysel özellikleri farklı öğrencilerin, birbiri ile etkileşimini sağlayacak şekilde yürütemiyorum.	37	2,68	1,203	-1,640	,110
36. Her öğrenci ya da takımı izlemede, zaman açısından zorluk çekiyorum.	37	2,62	1,320	-1,744	,090
37. Her öğrenci ya da takımın karşılaştığı sorunların çözümü ile yeterince ilgilenemiyorum.	37	2,59	1,235	-1,997	,053
38. Ödev ve projelerde süreci değerlendiremiyorum.	37	3,54	1,070	3,074	,004
39. Dersin öğretmen kılavuz kitabının olmaması nedeniyle, dersi ÖME'ye uygun biçimde işlemekte zorluk çekiyorum.	37	2,89	1,220	-,539	,593
40. ÖME'de kullanılması önerilen çoklu değerlendirme, yöntem ve tekniklerini uygulamayı bilmiyorum.	37	3,14	1,134	,725	,473
41. ÖME'de kullanılması önerilen çoklu değerlendirme yöntemine uygun ölçme aracı geliştirmeyi bilmiyorum.	37	3,24	1,065	1,390	,173
42. ÖME'de kullanılması önerilen performans değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmiyorum.	37	3,43	1,015	2,592	,014
43. ÖME'de kullanılması önerilen performans değerlendirme yöntemine uygun ölçme aracı geliştirmeyi bilmiyorum.	36	3,25	1,131	1,327	,193
44. Her öğrenciyi öğretim sürecinde kendi ilerleme oranına göre değerlendiremiyorum.	37	3,11	1,149	,572	,571
45. Ödev ve projelerde takım üyelerine farklı not verme tekniklerini bilmiyorum.	37	3,27	1,097	1,499	,143
46. Değerlendirmeyi, öğrenci gelişimi ve öğrenmelerini destekleyici bir şekilde kullanamıyorum.	37	3,54	1,016	3,235	,003

(Test edilen değer 3; $p < .0031$)

Çizelge 9’da, öğretmenlerin ÖME yaklaşımıyla dersi yürütürken, kendi boyutundaki sorunlardan etkilenmedikleri ve en başarılı oldukları durumu, değerlendirmeyi öğrenci gelişimini ve öğrenmelerini destekleyici bir şekilde kullanmaları olarak belirtmişlerdir.

Çizelge 9’daki öğretmen boyutu sorunları incelendiğinde öğretmen boyutundaki 16 sorundan sadece birinin anlamlı bir şekilde sorun olmadığı bulgusu elde edilirken, diğer 15 sorun anlamlı olarak ne sorun oluşturduğu, ne de anlamlı bir şekilde sorun oluşturmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi çalışma evrenimizdeki öğretmenlerin %70 gibi bir çoğunluğunun ÖME yaklaşımı konusunda eğitim almamasından dolayı böyle yanıtlar verdikleri düşünülebilir. Çünkü ÖME, yaklaşımı geleneksel eğitim yaklaşımına göre öğrenci-öğretmen sorumluluklarını farklılaştırmıştır. Öğretmen boyutlarındaki sorunların ortaya çıkmamasının bir başka sebebi de öğretmeni etkileyen diğer unsurların öğretmen üzerindeki etkisinin, öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunları görememesine neden olabileceği de düşünülebilir.

4.1.4. Öğretim Programı Boyutu

Öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla yürütürken, öğretim programı boyutunda karşılaştıkları sorunların tek örneklem t testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10
Öğretim Programı Boyutunda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Örneklem t Testi Sonuçları

	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
47. Dersin haftalık ders saatinin az olması	37	2,35	1,379	-2,862	,007
48. Öğretim programının ÖME'ye göre düzenlenmemiş olması	37	2,16	1,068	-4,774	,000
49. Dersin öğretim programındaki hedeflerin ÖME'ye uygun düzenlenmemiş olması	37	1,97	,897	-6,964	,000
50. Öğretim sürecindeki öğretmen etkinliklerinin yeterince belirtilmemiş olması	37	2,24	,955	-4,822	,000
51. Öğretim sürecindeki öğrenci faaliyetlerinin yeterince belirtilmemiş olması	36	2,03	,810	-7,200	,000
52. Öğretim programının, öğrencilerin farklı zaman, hız ve türde öğrenmelerini sağlayabilecekleri şekilde hazırlanmamış olması	37	2,03	,897	-6,597	,000
53. Öğretim programının, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlayıcı tarzda hazırlanmamış olması	37	2,00	,816	-7,450	,000
54. Öğretim programında, öğrencileri nasıl değerlendirebileceğimle ilgili yeterli açıklama ve örneğin olmaması	37	2,38	1,063	-3,556	,001
55. Öğretim programında, ÖME'de kullanabileceğim ölçme araçlarına ilişkin herhangi bir örneğin olmaması	37	2,30	,968	-4,416	,000

(Test edilen değer 3; $p < .0055$)

Çizelge 10'daki öğretim programı boyutundaki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin içerik dışında, öğretim programının amaç, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bölümlerinden şikâyetçi oldukları, görülmektedir. Bunun sebebi olarak, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 yılı ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisi ile yürürlüğe giren ortaöğretim Coğrafya, Matematik, Dil ve Anlatım öğretim programları ile aynı yıl 2571 sayılı Tebliğler Dergisi ile yürürlüğe giren ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında yer verilen ayrıntılı yaklaşımın, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programında gösterilmemiş olmasından kaynaklanabilir.

Diğer öğretim programlarında konulara ait etkinlik örneklerinin verildiği, ünite planlarının ÖME yaklaşımına göre hazırlandığı, öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, öğrenci kazanımları ve öğrenme alanlarının süreleri ile diğer derslerle bağlantıların ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ayrıntılı verildiği, ÖME'ye göre yapılmış ünitelendirilmiş plan örnekleriyle de desteklendiği görülmektedir. Ayrıca, ölçme araçları, grup değerlendirme, ürün dosyası değerlendirme, proje değerlendirme, öğrenci izleme, problem çözme, analitik değerlendirme ve öz değerlendirme formlarıyla da dersi yürüten öğretmene değerlendirmede yardımcı olduğu görülmektedir. Bu durum Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten öğretmenlerin öğretim programını ÖME'ye uygun bulmamasının bir sebebi olabileceği düşünülebilir.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi öğretim programının, ÖME yaklaşımıyla yürütülmesi istenmesine rağmen, öğretim programının öğretmenlere yeterli klavuzluğu yapamadığı ve öğretmenlerin daha önce ÖME konusunda bir eğitim alma durumunun Çizelge 4'de görüldüğü üzere %70 olması bulguları, öğretim programının uygulanmasının birçok olumsuz deneyime açık olduğu düşünülebilir.

4.2. Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Görev Türü, Kıdem ve ÖME Alıp/Almama Durumlarının Yaşanan Sorunlara Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu alt başlıkta, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersine giren öğretmenlerin, dersi ÖME yaklaşımıyla yürütürken derste yapılması gereken etkinlikleri etkileyen sorunların; öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, görev türü, meslekteki kıdemi ve ÖME yaklaşımı konusunda eğitim alıp/almama durumuna göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev türü, kıdem ve ÖME alıp almama durumlarının yaşadıkları sorunlara etkisinin tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi ve sorunların anlamlılığı için yapılan t testlerinde istatistiksel hata değerini aşağıya çekebilmek için Benforoni uyarlamasına gidilmiş .05 anlamlılık değeri yapılan test sayısına bölünerek elde edilen anlamlılık düzeyinde çalışılmıştır (Palland, 2001).

4.2.1. Cinsiyet

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarında karşılaştıkları sorunların ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Cinsiyete Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların Ortalaması

	Cinsiyet	f	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
Öğrenci Boyutu	Erkek	22	2,4474	,55075
	Kadın	15	2,4838	,68662
Okul Boyutu	Erkek	22	2,1640	,67655
	Kadın	15	2,1000	,60171
Öğretmen Boyutu	Erkek	22	3,1051	,78736
	Kadın	15	3,1483	,48598
Öğretim Programı	Erkek	22	2,2008	,70053
	Kadın	15	2,1111	,58343

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarında karşılaştıkları sorunların t-testi sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir:

Çizelge 12
Cinsiyete Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Bağımsız Örneklem t testi

	f Oranı	Anlamlılık Düzeyi (p) Eşit Varyanslı Ölçen Levene Testi	t Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğrenci Boyutu	,582	,451	-,179	35	,859
Okul Boyutu	,117	,734	,295	35	,770
Öğretmen Boyutu	1,651	,207	-,189	35	,851
Öğretim Programı	,208	,651	,408	35	,686

(p<.0125)

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, karşılaşılan sorunlar cinsiyete göre ele alındığında, kadınlar ile erkekler arasında öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutları

açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir başka deyişle, cinsiyetin, yaşanan sorunlara etki etmediği söylenebilir.

4.2.2. Eğitim Düzeyi

Öğretmenlerin, eğitim durumları değişkenine göre karşılaştıkları sorunlar arasındaki farkların, istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13
Eğitim Düzeylerine Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	f Oranı	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğrenci Boyutu	Gruplar Arası	,144	2	,072	,191	,827
	Gruplar İçi	12,838	34	,378		
	Toplam	12,982	36			
Okul Boyutu	Gruplar Arası	1,933	2	,967	2,571	,091
	Gruplar İçi	12,784	34	,376		
	Toplam	14,717	36			
Öğretmen Boyutu	Gruplar Arası	1,150	2	,575	1,287	,289
	Gruplar İçi	15,192	34	,447		
	Toplam	16,342	36			
Öğretim Programı	Gruplar Arası	1,715	2	,857	2,171	,130
	Gruplar İçi	13,428	34	,395		
	Toplam	15,143	36			

(f tablo değeri 3.00; $p < .0125$)

Çizelge 13'teki tek yönlü varyans analizi tablosundan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, ÖME yaklaşımı ile dersi yürütürken; öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dolayısıyla öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutları arasında, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı ($p < .0125$ gibi) bir farklılık yoktur.

Çizelge 13'deki önlisans ve yüksek lisans programlarında az sayıda insan olduğu için, tek yönlü varyans analizinin, normal dağılım şartının tutturulamayacağı olasıdır.

Normal dağılım olup olmadığı incelenirken Huck (2000) tarafından tavsiye edilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık -1 ila +1 arası, basıklık -1 ila +2 arası olmalıdır. Bu değerler dışında değerler bulunmuş, ayrıca yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi de normal dağılım yönünden olumsuz sonuçlar vermiştir. Bu nedenle, tek yönlü varyans analizinin non-parametrik versiyonu olan Kruskal-Wallis Testi yapılmış Çizelge 14’de sunulmuştur.

Çizelge 14

Eğitim Düzeylerine Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği

Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenci Boyutu	Okul Boyutu	Öğretmen Boyutu	Öğretim Programı
Ki Kare	,359	3,729	3,146	3,757
Serbestlik Derecesi	2	2	2	2
Anlamlılık Düzeyi	,836	,155	,207	,153

Çizelge 14’te görüldüğü üzere öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini ÖME yaklaşımıyla yürütülmesinde eğitim düzeyinin öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bir başka deyişle, eğitim düzeyinin yaşanan sorunlara etki etmediği söylenebilir.

4.2.3. Görev Türü

Öğretmenlerin, okuldaki görev türü değişkenine göre karşılaştıkları sorunlar arasındaki farkların, istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 15
Görev Türüne Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	f Oranı	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğrenci Boyutu	Gruplar Arası	1,043	3	,348	,961	,423
	Gruplar İçi	11,939	33	,362		
	Toplam	12,982	36			
Okul Boyutu	Gruplar Arası	2,619	3	,873	2,381	,087
	Gruplar İçi	12,099	33	,367		
	Toplam	14,717	36			
Öğretmen Boyutu	Gruplar Arası	1,231	3	,410	,896	,454
	Gruplar İçi	15,111	33	,458		
	Toplam	16,342	36			
Öğretim Programı	Gruplar Arası	2,223	3	,741	1,893	,150
	Gruplar İçi	12,919	33	,391		
	Toplam	15,143	36			

(f tablo değeri 3.00; $p < .0125$)

Çizelge 15’deki tek yönlü varyans analizi tablosundan da anlaşılacağı üzere, sorunların alt boyutları, katılımcıların görev türlerine göre, anlamlı ($p < .0125$ gibi) bir farklılık göstermemiştir. Sözleşmeli öğretmen ve formatör öğretmen gruplarında az sayıda katılımcı olduğu için, tek yönlü varyans analizinin normal dağılım şartının tutturulamayacağı muhtemeldir. Normal dağılım olup olmadığı incelenirken yine Huck (2000) tarafından tavsiye edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin çok ötesinde değerler bulunmuş ve daha önce belirttiğimiz gibi Kolmogorov-Smirnov Testi de normal dağılım yönünden olumsuz sonuçlar vermiştir. Bu nedenle, tek yönlü varyans analizinin non-parametrik versiyonu olan Kruskal-Wallis Testi yapılmış, Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16
Görevlere Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenci Boyutu	Okul Boyutu	Öğretmen Boyutu	Öğretim Programı
Ki Kare	3,406	5,800	3,803	4,739
Serbestlik Derecesi	2	2	2	2
Anlamlılık Düzeyi	,182	,055	,149	,094

Çizelge 16’da görüldüğü üzere öğretmenlerin dersi yürütürken görev türünün, öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarındaki sorunlar açısından anlamlı bir farkı görülmemiştir. Bir başka deyişle, görev türünün, yaşanan sorunlara etki etmediği söylenebilir.

4.2.4. Meslekteki Kıdem

Öğretmenlerin, meslekteki kıdem gruplarına göre karşılaştıkları sorunlar arasındaki farkların, istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 17’te sunulmuştur.

Çizelge 17
Meslekteki Kıdeme Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	f Oranı	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öğrenci Boyutu	Gruplar Arası	1,043	2	,522	1,485	,241
	Gruplar İçi	11,939	34	,351		
	Toplam	12,982	36			
Okul Boyutu	Gruplar Arası	,213	2	,106	,249	,781
	Gruplar İçi	14,505	34	,427		
	Toplam	14,717	36			
Öğretmen Boyutu	Gruplar Arası	,789	2	,395	,863	,431
	Gruplar İçi	15,553	34	,457		
	Toplam	16,342	36			
Öğretim Programı	Gruplar Arası	,249	2	,124	,284	,755
	Gruplar İçi	14,894	34	,438		
	Toplam	15,143	36			

(f tablo değeri 3.00; $p < .0125$)

Çizelge 17’deki tek yönlü varyans analizi tablosundan da anlaşılacağı üzere, sorunların alt boyutları, öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre, anlamlı bir fark görülmemiştir.

Kıdem grupları içerisinde az sayıda katılımcı olduğu için, tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) normal dağılım şartının tutturulamayacağı muhtemeldir. Bu nedenle yukarıda olduğu gibi, tek yönlü varyans analizinin non-parametrik versiyonu olan Kruskal-Wallis Testi de yapılmış, Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18

Meslekteki Kıdeme Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği

Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenci Boyutu	Okul Boyutu	Öğretmen Boyutu	Öğretim Programı
Ki Kare	1,980	,498	1,636	,506
Serbestlik Derecesi	2	2	2	2
Anlamlılık Düzeyi	,372	,780	,441	,777

Çizelge 18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin dersi yürütürken meslekteki kıdemin, öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarındaki sorunlar açısından anlamlı bir fark görülemediği. Bir başka deyişle, meslekteki kıdemin, yaşanan sorunlara etki etmediği söylenebilir.

4.2.5. ÖME Konusunda Eğitime Alıp/Almama

Daha önce ÖME konusunda eğitim alma durumlarına göre öğretmenlerin öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarındaki yaşadıkları sorunların ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 19’daki gibidir:

Çizelge 19
ÖME Alma Durumlarına Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların
Ortalaması ve Standart Sapması

	ÖME Alma Durumu	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
Öğrenci Boyutu	Evet	11	2,3248	,68406
	Hayır	26	2,5202	,56595
Okul Boyutu	Evet	11	1,8506	,59597
	Hayır	26	2,2596	,62841
Öğretmen Boyutu	Evet	11	3,1852	,66888
	Hayır	26	3,0962	,68721
Öğretim Programı	Evet	11	1,8561	,56884
	Hayır	26	2,2949	,64555

Daha önce ÖME konusunda bir eğitim alan ile almayan öğretmenler arasında öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarında yaşanan sorunlar yönüyle bir fark olup olmadığını görmek amacıyla, dört adet bağımsız örneklem t-testi yapılmış, Çizelge 20’de sunulmuştur.

Çizelge 20
ÖME Alma Durumuna Göre Boyutlarda Yaşanan Sorunların İncelendiği
Bağımsız Örneklem t-testi

	f Oranı	Anlamlılık Düzeyi (p)	(t) Değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
	Eşit Varyanslı Ölçen Levene Testi				
Öğrenci Boyutu	,627	,434	-,902	35	,373
Okul Boyutu	,001	,976	-1,836	35	,075
Öğretmen Boyutu	,030	,864	,363	35	,719
Öğretim Programı	,213	,648	-1,953	35	,059

(p<.0125)

Çizelge 20’deki test sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, ÖME alanlar ile almayan öğretmenler arasında öğrenci, okul, öğretmen ve öğretim programı boyutlarında yaşanan sorunlara göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir başka deyişle, ÖME almanın yaşanan sorunlara etki etmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin birinci alt problemde, öğretmen boyutunda sorun yaşamadıkları bulgusu elde edilmişti. Benzer bir bulgu, ikinci alt problemde de öğretmenlerin cinsiyet, görev türü, meslekteki kıdem ve daha önce ÖME konusunda bir eğitim alıp almama durumlarına göre değişiminin, ÖME yaklaşımıyla dersin yürütülmesinde fark oluşturmadığı bulguları elde edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini ÖME yaklaşımıyla yürütürken, öğretmen boyutundaki sorunların ve öğretmen niteliklerinin, etkinliklerin gerçekleştirilmesine etki etmediği sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bulguların bu yönde çıkmasının, araştırmada öğretmen görüşlerinin alınmış olmasının bir sonucu olduğu düşünülebileceği gibi, öğretmenlerin okul, öğretim programı ve öğrenci boyutlarında karşılaştıkları sorunların, öğretmenleri etkilemesinin bir sonucu olarak da düşünülebilir.

Beşinci Bölüm

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Yaşadığımız bilgi çağında, bireylerden beklenen nitelikler değişmiştir. Bu nitelikler; eleştirel düşünme, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme, yaratıcılık, sorumluluk alma, bağımsız karar verme gibi niteliklerdir. Geleneksel eğitim sisteminin bireylere bu nitelikleri kazandırılmaması sonucu, çağdaş eğitim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan ÖME yaklaşımı, MEB tarafından benimsenerek eğitimin yeniden yapılandırılmasında eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmiştir.

Çağımızdaki bilgisayar ve bilgisayara dayalı bilgi ve iletişim teknolojileri, yaşamımızın her alanında her geçen gün daha fazla yer almaktadır. Bu teknolojilerin öğrenilmesi ve kullanılması her birey için gerekli olmuştur. Bu durum eğitim kurumlarında alana yönelik eğitim verilme ihtiyacını doğurmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı da ortaöğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi ile bu gereksinimi karşılamayı düşünmüştür.

Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi öğretim programı, bilgisayar ve bilgisayara dayalı iletişim teknolojilerinin kullanım yeterliliğini kazandırmayı hedeflemektedir. Programda bireylerin, bilgi çağı bireyleri niteliklerini kazandıracağı düşünülen ÖME yaklaşımı ile yürütülmesi öngörülmüştür. Dersin ve dersin yürütülmesinde kullanılması önerilen eğitim yaklaşımının faydalarından dolayı, dersin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların araştırılması gerekli görülmüştür.

Bu araştırma ile Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin, ÖME yaklaşımıyla işlenmesinde, yaşanan sorunlar öğretmen görüşleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşanan sorunlar; öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarında incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ortaöğretim okullarında gösterilen, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini yürüten 37 öğretmene uygulanan anket ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarının, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin, ÖME yaklaşımıyla yürütülmesinde, dersin etkinliğini artıracak iyileştirme çalışmalarında; eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına çözülmesi gereken sorunların neler olduğu konusunda ışık tutacağı düşünülmüştür. Bu şekilde dersin etkinliğini artırmak hedeflenmiştir.

Öğretmenler, Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersini ÖME yaklaşımıyla işlerken, öğrenci, okul, öğretim programı ve öğretmen boyutlarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların; cinsiyet, eğitim düzeyi, görev türü, mesleki kıdem ve daha önce ÖME konusunda bir eğitim alıp, almamalarına göre değişme durumları, danışman öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanan veriler ışığında incelenmiştir.

Anket, katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik 5, öğrenci boyutuna yönelik 19, okul boyutuna yönelik 11, öğretmen boyutuna yönelik 16, öğretim programı boyutuna yönelik 9 soru olmak üzere, toplam 60 sorudan oluşmaktadır. Boyutlara ilişkin sorulara yanıtlar, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde alınmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, eşit varyansı ölçen Levene testi ve Kolmogorov- Smirnov testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

- Genel olarak öğrenci, okul ve öğretim programı boyutlarındaki sorunlar, derste yapılması gereken etkinlikleri engellerken, öğretmen boyutundaki sorunlar engellememektedir.

Araştırma bulguları, sorunların boyutlarına göre;

Öğrenci boyutunda;

- Öğretmenler, öğrencileri, hazır bulunuşluluk seviyesi bakımından düşük, bilgi ve kaynaklara ulaşma, öğrenme sorumluluğunu alma ve takım çalışmalarında ise yetersiz bulmaktadır.
- Öğretmenler, öğrencilerin okulda ve okul dışında bilgisayar ve internet olanaklarını ders amaçlı kullanmadıkları görüşündedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin ödev ve projelerde arkadaşlarının, ödev ve projelerini kopyalama ve silme yoluna gidebildiklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, ders kitaplarının, ÖME yaklaşımına göre düzenlenmemiş olduğunu belirtmişlerdir.

Okul boyutunda;

Öğretmenler;

- Sınıfların kalabalık, bilgisayar sayısının ise yetersiz olduğunu,
- Öğrencilerin bilgiye ulaşma, yeterliliklerini geliştirme vb. amaçlarla, boş zamanlarında kullanabilecekleri bilgisayar laboratuvarı olanağının olmadığını,
- Laboratuvardaki bilgisayarlarda oluşan arızaların öğrenci çalışmalarını aksattığını,
- Okulda ve okul dışındaki faaliyetlerin, çeşitli sebeplerle yapılan tatillerin, ders süresini azalttığını,
- Öğrencilerin ders saati içinde yaptıkları işleri kâğıt üzerine aktarmak için kullanabilecekleri yazıcı olanağının olmadığını,
- Okulda bilgisayarla ilgili sorunlarla ders saati içinde de ilgilenmek zorunda kaldıklarını, belirtmişlerdir.

Öğretmen Boyutu;

- Öğretmen boyutundaki sorunların, dersin ÖME yaklaşımıyla işlenmesinde sorun teşkil etmediğini belirtmişlerdir.

Öğretim Programı Boyutu;

- Öğretmenler, dersin öğretim programının, ÖME yaklaşımına göre düzenlenmemiş olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, boyutlara göre elde edilen bu sorunların, dersin ÖME yaklaşımıyla yürütülmesinde, yapılacak etkinliklerin gerçekleştirilmesine engel olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmamızda ayrıca öğrenci, öğretmen, okul ve öğretim programı boyutlarında yaşanan sorunların, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevleri, meslekteki kıdemleri ve daha önce ÖME alıp almamalarına göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında, bu araştırmaya ve ileriki araştırmalara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. ÖME yaklaşımında yer alan insan unsurları, ÖME yaklaşımını uygulamaya yönelik olarak, hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmalıdır.
2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterliliği için bilgi ve kaynaklara ulaşma yöntemi bilgilerinin ve takım çalışmasındaki eksiklerinin öğretimin başında verilecek kısa bir eğitim ile aşabileceği düşünülmektedir.

3. Öğrencilerin ödev ve projelerde, arkadaşlarının projelerini kopyalamanın ve silmenin etik bir yol olmadığı konularında eğitilmeleri gerekmektedir.
4. Öğrencilerin, okulda ve okul dışında bilgisayar ve internet olanaklarını bilinçli kullanmalarını sağlamak için, öğrencilere teknolojiyle yaşam kültürü kazandırılmalıdır. Bunun için, okullarımızda çeşitli etkinlikler düzenlenmeli, bilgisayar ve teknolojik olanakların kullanımını gerektiren, yaşamsal değeri olan ödev ve projeler öğrencilere verilmelidir.
5. Okul ortamı, şartlar ve kurallarıyla ÖME yaklaşımına uygun bir şekilde yapılandırılmalıdır.
6. Sınıf mevcutları kalabalık olan okulların, ek bir laboratuvar açmaları; böyle bir olanağı olmayan okulların, bu olumsuzluğun önüne geçilmek için, okul laboratuvar kullanımında sınıfları ikiye bölerek grupların dönüşümlü olarak ders işlemesini sağlamalarıdır.
7. Ders saatleri dışında, laboratuvarın sürekli açık tutulması sağlanmalıdır.
8. Öğrencilerin kullanımı için, özellikle ders saati içinde, yazıcı olanağı sağlanmalıdır.
9. Okul idaresi, öğrenci bilgisayarlarında oluşan arızaların, öğretimi aksatmaması için, gerekli desteği sağlamalıdır.
10. Ders saatini azaltan değişik sebeplerden ders etkinliğinin etkilenmemesi için okul yönetimi tarafından, telafi saatleri düzenlemelidir.
11. Öğretmenlere ders saati içinde başka iş ve sorumluluklar verilmemelidir.
12. Dersin öğretim programı ÖME yaklaşımına göre yeniden düzenlenmelidir. Öğretim programında zengin öğrenci ve öğretmen etkinlikleri yer almalıdır. Değerlendirme

faaliyetlerinin nasıl olması gerektiği ayrıntılı olarak belirtilmeli, formlarla da desteklenmelidir.

13. Öğretmenlere dersin işlenişinde yardımcı olacak öğretmen yardımcı ders kitabı hazırlanmalıdır.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Dersin ÖME yaklaşımıyla yürütülmesinde karşılaşılan sorunların tespiti için öğrencileri, eğitim yöneticilerini ve okul idarecilerini örneklem alan araştırmalar yapılmalıdır.
2. Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinde ÖME'nin uygulanabilmesi için gerekli okul ortamına ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

EKLER

1. BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
2. ARAŞTIRMA ANKETİ
3. ANKET UYGULAMA ONAYI
4. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ

EK 1
BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI
BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

ANKARA 2005

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ekonomik sistemi olduğu kadar toplumu ve eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Bilgi, gelişmiş toplumlarda ekonomik gelişmelerin anahtarı haline gelmiştir. Teknoloji ise eğitim sürecinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir.

Ülkemizde de bilgi toplumunun simgesi olan bilgisayar ve bilgisayara dayalı bilgi ve iletişim teknolojilerinin her alanda kullanımının yaygınlaşması sonucu son yıllarda eğitim kurumlarında alana yönelik eğitim verilmesi ihtiyacı doğmuştur. Yaşamakta olduğumuz enformasyon çağında artık bilgiyi ezberleyen bireylere değil, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve yaratıcı düşünen bireylere ihtiyaç vardır.

Bu açıdan bakıldığında bilgi toplumunda yaşayan ve yetişen bireylerin bilgiye ulaşma, düzenleme, değerlendirme, sunma, aktarma ile gelişen teknolojileri kullanabilme becerisine sahip olmalarını, eleştirel düşünme, problem çözme, grupla çalışma gibi yeterliliklerle donatılmalarını gerekli olmaktadır

Bilgi ve iletişim teknolojisi öğrencileri günlük etkinliklerinde yeni geliştirilen teknolojileri kullanarak hızla değişen dünyada yer almaya hazırlar.

Öğrenciler Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersi ile;

- Bilgiye ayırt edici biçimde ulaşma, araştırma, analiz etme, paylaşma ve yaratıcı biçimde sunabilme,
- Farklı toplum ve kültürlerdeki insanların düşünce ve deneyimlerine bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak hızlı bir şekilde ulaşabilme,
- Bireysel kararlar verebilme ve bağımsız düşünebilme,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini evde, işyerinde, şu anda ve gelecekteki etkinliklerinde nerede ve ne zaman kullanacaklarını ayırt edebilme becerilerini geliştirir.

Geliştirilen bu programın uluslararası eşdeğer öğretim programları ile örtüşecek nitelikte olmasına önem verilmiştir.

Programın uygulanmasında öğrenciyi merkeze alan, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı bir birey hâline getiren öğrenci merkezli yaklaşım temel olarak alınmalıdır.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmeyi öğrenmenin esas olduğu, her öğrencinin farklı zaman, tarz ve hızda öğrenebileceği ilkesine dayalı, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi de geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre; öğrencilerin zor anlarda isabetli kararlar alıp uygulamaya geçmesi, yaratıcı düşünmesi,

problem çözüme yeterliğine sahip olması, işbirliğine yatkın olması, kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen öğrenci farklılıklarını ortaya çıkaran, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit eden, çalışmalarını planlayan veya organize eden, gerekli ortamı hazırlayan, rolleri belirleyen, çalışmalarını başlatıp yürüten, sonuçlandırıp değerlendiren bir rehber rolündedir. Bu yaklaşım göz önüne alınarak etkinlikler planlanmalı, oluşturulacak; kuramsal anlatım ve tekrardan uzak, bireysel öğrenmeyi destekleyecek nitelikte yapılandırılmalıdır.

Öğrenciler bütün öğretim etkinliklerinin merkezinde yer almalıdır. Bu çerçevede;

- Öğrenci, öğrenme yöntemlerini belirlemeli ve uygulama çalışmalarına katılarak etkinliklerde sorumluluk üstlenmelidir.
- Öğrenciler sorunları çözüp edindiği bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmalı ve bu yöntemle sürekli yeni bilgiler edinmelidir.
- Öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeli, bireysel tercihlerini, ilgilerini ve zihin becerilerini öğrenme sürecinde kullanmalıdır.
- Öğretmen, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine ortam sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin kaynaklara ulaşmasına ve kaynaklardan yararlanmasına katkı sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini özendirilmelidir.

Ölçme ve değerlendirmede öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olarak; geleneksel ölçme değerlendirme anlayışından daha çok öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmelerin yanında diğer tüm değerlendirmeleri de (performans değerlendirme (rubric), öğrenci ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, proje, görüşme, yazılı raporlar, grup ve/veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme vb.) kapsar. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler öğrencilerin birçok açıdan öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlar.

Genel olarak program yapısının değişikliklere dinamik olarak uyum sağlayabilecek nitelikte olması eğlenceli ve hayatın içinden örneklerle işlenmesi öngörülmüştür. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersi Mesleki ve Teknik Liselerde zorunlu, diğer liselerde seçmeli olarak uygulanacaktır. Dersin seçmeli olarak uygulandığı okullarda okulun bilgisayar laboratuvarı olanakları ve dersin uygulamalı olduğu dikkate alınmalıdır.

BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

PROGRAMIN UYGULANMASIYLA İLGİLİ AÇIKLAMALAR

1. Her yeni üniteye başlanırken daha önce öğrenilen konularla ilişki kurulmalıdır.
2. Ders kitabının bulunmadığı durumlarda ders öğretmeni, diğer kaynaklardan temin ettiği notları öğrencilere aktarmalıdır.
3. İlgili firmaların katalogları öğrencilerin yararlanmaları için verilmelidir.
4. Ders, imkânlar ölçüsünde uygulamalı olarak işlenmelidir.
5. Bilgisayarın yapısı fazla detaya girmeden anlaşılır bir biçimde tanıtılmalıdır.
6. İşletim sistemi komutları, öğretmen tarafından komuta ait ilk örnek parametreleriyle birlikte verilir imkânlar ölçüsünde öğrenciye uygulanmalıdır.
7. Dersin işlenişinde gösteri, gösterip yaptırma, örnek olay, tartışma, problem çözme, bireysel çalışma, ikili çalışmalar ve grup çalışmaları, bilgisayar destekli öğretim, anlatım, soru cevap vb. yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Dersin uygulanması ile ilgili örnek bir etkinlik programının sonunda verilmiştir.
8. Beceriye yönelik davranışların yanı sıra öğrencilerin uygun tutum ve meslekî alışkanlıklar geliştirmesi sağlanmalıdır.
9. “Bilgi ve İletişim teknolojisi Ürünlerinin Tanıtımı” konusu bilgilendirme amaçlı verilmeli değerlendirme amaçlı kullanılmamalıdır.
10. Okuldaki eğitim imkânları ve çevre özellikleri dikkate alınarak üniteler arasında yer değişikliği yapılabilir.
11. Bu programa göre hazırlanacak ders kitabı; A4 boyutunda 14–16, B5 boyutunda 16–18 forma olmalıdır.

DERSİN AMAÇLARI

Bu program öğrencilerin;

1. Bilgisayarla ilgili temel kavramları açıklamaları,
2. Bilgi teknolojisi sistemlerini kullanmalarını,
3. Kişisel bilgisayarların insan sağlığına etkilerini açıklamalarını,
4. Bilgisayarla ilgili güvenlik ve hukuk konuları hakkında bilgi sahibi olmalarını,
5. Kişisel bir bilgisayarın ve işletim sisteminin temel fonksiyonlarını kullanabilecek bilgiye sahip olmalarını,
6. Masa üstü ekranı ortamında etkin şekilde çalışmalarını,
7. Düzeltme araçlarını ve yazdırma fonksiyonlarını kullanmalarını,
8. Kelime işlemcisiyle ilgili temel işlemleri yapabilecek beceriye sahip olmalarını,
9. Standart tablolar oluşturmalarını,
10. Belge içinde resim ve görüntü kullanmalarını,
11. Posta birleştirme araçlarını kullanmaları ve daha ileri beceri yetkinliği sergilemelerini,
12. Hesap çizelgelerinin temel kavramlarını tanımalarını,
13. Kişisel bir bilgisayarda hesap çizelgeleriyle çalışabilme becerisine sahip olmalarını,
14. Hesap çizelgelerinin geliştirilmesi, biçimlenmesi ve kullanılmasıyla ilgili temel işlemleri yerine getirmelerini,
15. Standart matematiksel ve mantıksal işlemleri temel formül ve fonksiyonları kullanarak yapmalarını,
16. İleri özelliklerin kullanılmasında yetkinlik becerileri sergilemelerini,

17. Veri tabanının temel kavramlarını açıklamalarını,
18. Kişisel bilgisayarda bir veri tabanını kullanmalarını,
19. Standart bir veri tabanı paketini kullanarak basit bir veri tabanı tasarımlarını ve planlamalarını,
20. Sorgulama, seçme ve sınıflandırma araçlarını kullanarak mevcut bir veri tabanından bilgiye erişmelerini,
21. Rapor oluşturmalarını,
22. Kişisel bilgisayarda sunu araçlarını kullanma yeterliliği göstermelerini,
23. Dağıtım ve sergilemeye yönelik sunu oluşturmalarını,
24. Sunuyu biçimlemelerini,
25. Farklı hedef gruplarına ve farklı durumlara yönelik çeşitli sunular hazırlamalarını,
26. Grafik ve şemalarla temel işlemleri yerine getirmelerini,
27. Çeşitli slayt gösterisi efektlerini kullanma becerisine sahip olmalarını,
28. Web tarayıcı programı uygulamasını kullanmalarını,
29. Arama motorlarını kullanarak temel web arama görevlerini yerine getirmelerini,
30. Arama sonuçlarını yer işaretlemesiyle belirlemelerini,
31. Web sayfalarını ve arama raporlarını yazdırabilme becerisine sahip olmalarını,
32. İleti göndermek ve alabilmek için elektronik posta yazılımını kullanmalarını,
33. İletiyeye belgeler ve dosyalar eklemelerini,
34. Elektronik posta yazılımı içerisinde ileti dizinlerini düzenleyebilme becerisine sahip olmalarını amaçlamaktadır.

ÜNİTELER

- I. BİLGİ TEKNOLOJİSİNİN TEMEL KAVRAMLARI
- II. BİLGİSAYARI KULLANMA VE YÖNETME
- III. KELİME İŞLEM PROGRAMI
- IV. ELEKTRONİK TABLOLAMA PROGRAMI
- V. VERİ TABANI PROGRAMI
- VI. SUNU PROGRAMI
- VII. İNTERNET VE İLETİŞİM

ÜNİTE I

BİLGİ TEKNOLOJİSİNİN TEMEL KAVRAMLARI

A. BAŞLANGIÇ

1. Donanım Yazılım Bilişim Teknolojisi
2. Bilgi ve İletişim teknolojisi Ürünlerinin Tanıtımı
3. Bilgisayar Çeşitleri
 - a. Ana bilgisayar
 - b. Mini bilgisayar
 - c. Ağ (network) bilgisayarı
 - d. Kişisel bilgisayar
 - e. Diz üstü bilgisayar
4. Bilgisayarlar Arasındaki Farklılıklar
 - a. Kapasite
 - b. Hız
 - c. Maliyet
 - d. Genel kullanıcıları
5. Uçbirim (Giriş/Çıkış, I/O) Aygıtları
 - a. Programlanabilir uçbirim aygıtları
 - b. Programlanamaz uçbirim aygıtları
6. Bir Kişisel Bilgisayarın Temel Donanım Birimleri
 - a. Merkezî işlem birimi (CPU)
 - b. Sabit disk (hard disk)
 - c. Giriş çıkış birimleri
 - d. Hafıza tipleri
 - e. Taşınabilir depolama araçları
 - f. Çevresel cihazlar
 - g. Günlük Hayatta Bilgisayarlar
 1. Evdeki Bilgisayarlar
 2. İş Yerinde ve Eğitimde Bilgisayarlar

B. BİLGİ TEKNOLOJİSİ VE TOPLUM

1. Değişen Bir Dünya
 - a. Bilgi toplumu kavramı
 - b. Bilgi otoyolu kavramı
 - c. Elektronik ticaret kavramı
2. İyi Bir Çalışma Ortamı
 - a. İyi bir çalışma ortamının faydaları
 - b. Bilgisayarda çalışırken çalışmaya ara vermenin önemi
 - c. Ekran

- d. Koltuk
- e. Klavyeyi yerleştirme
- f. Yeterli ışık
- g. Havalandırma
- 3. Sağlık ve Güvenlik
 - a. Elektrik kablolarının güvenilirliği
 - b. Güç noktalarının (prizleri) fazla yüklenmesini önleme
 - c. Hatalı kullanıma bağlı ağrılar
 - d. Hatalı kullanıma bağlı göz problemleri
 - e. Duruş bozuklukları

C. DONANIM

- 1. Merkezî İşlem Birimi
 - a. Merkezî işlem birimi kavramı
 - b. Merkezî işlem birimi hız kavramı
 - c. Aritmetik Mantık Birimi
 - d. Kontrol birimi
 - e. Ön Bellek (cache memory) ve hızlı hafıza erişimi
- 2. Giriş (Input) Araçları
 - a. Fare
 - b. Klavye
 - c. Tarayıcı
 - d. Dokunmatik altlık (touchpad)
 - e. Oyun çubuğu (joystick)
- 3. Çıkış (Output) Araçları
 - a. Ekran
 - b. Yazıcı
 - c. Çizici (plotter)
 - d. Hoparlör
 - e. Konuşma sentezleyici (speech synthesizer)

D. DEPOLAMA

- 1. Hafıza Depolama Araçları
 - a. İç ve dış sabit disk(harddisk)
 - b. Zip disk
 - c. Bellek kartları (SD,CF, MMC,memory stick)
 - d. Taşınabilir bellek (USB flash disk)
 - e. CD-ROM, DVD-ROM
 - f. Disket
 - g. Hafıza depolama araçlarının hız, maliyet ve kapasite bakımından karşılaştırılmaları
- 2. Hafıza Çeşitleri
 - a. Rastgele erişim belleği (RAM)
 - b. Salt okunur bellek (ROM)
- 3. Hafıza Ölçümü
 - a. Bilgisayar hafıza ölçü birimleri
 - b. Ölçü birimleri işlemleri
- 4. Bilgisayar Performansı
 - a. CPU hızı

- b. RAM bellek büyüklüğü
- c. Sabit disk (Hard disk) hız ve kapasitesi

E. YAZILIM

1. Yazılım Çeşitleri
 - a. İşletim sistemi yazılımları
 - b. Uygulama yazılımları
 - c. Programlama dilleri
2. Sistem Geliştirme Kavramı
 - a. Yöntemleri
 - b. Araştırma ve analiz etme süreçleri
 - c. Programlama ve test etme süreçleri

F. BİLGİSAYAR AĞLARI

1. Türleri
 - a. Yerel alan ağı (LAN) ve ağ topolojisi kavramı
 - b. Geniş alan ağı (WAN)
2. Bilgisayarda Ağ bağlantıları
 - a. Ağ bağlantısı terimleri
 - b. Bilgisayarda telefon ağı kullanımı
 - c. Public Switched Data Network (PSDN)
 - d. Tümleşik hizmetler sayısal ağı (ISDN)
 - e. Uydu iletişim terimleri
 - f. Kablo Net ve DSL (sayısal abone hattı) bağlantılar
3. İnternet
 - a. İnternet kavramı ve önemi
 - b. Arama motoruna ait kavramlar
 - c. World Wide Web (www)
 - d. Elektronik Posta
 - e. Elektronik posta alma ve gönderme
 - f. İletişim teknolojileri (ICT) cihazları
 - g. FTP (dosya aktarma hizmetleri)

G. GÜVENLİK, TELİF HAKLARI VE HUKUK

1. Güvenlik
 - a. Dosyaların taşınabilir kayıt ortamlarına yedeklenmesi
 - b. Elektrik kesintisinde veri kaybı
 - c. Dosyalara dışarıdan erişilmesinin engellenmesi
 - d. Gizlilik hakkı
 - e. Bilgisayarın korunması ve şifrelenmesi
2. Bilgisayar Virüsleri
 - a. Virüslerin tanıtımı ve çeşitleri
 - b. Bilgisayar sistemlerine bulaşması
 - c. Dosya indirmedeki tehlikeler
 - d. Korunma
3. Telif Hakkı
 - a. Yazılım telif hakkı ve kopyalama
 - b. Paylaşma ve ödünç verme
 - c. Dosyaların ağ kanalıyla transfer edilmesinin sonuç ve yaptırımları

- d. Paylaşım yazılımı
 - e. Kamuya açık yazılım
 - f. Kullanıcı lisansları
4. Verilerin Kanunla Korunması

ÜNİTE II

BİLGİSAYARI KULLANMA VE YÖNETME

- A. Başlangıç
 - 1. Bilgisayarda İlk Adım
 - a. Bilgisayarı çalıştırma
 - b. Bilgisayarı düzgün şekilde kapatma
 - c. Bilgisayarı tekrar çalıştırma
 - d. Bilgisayarın temel sistem bilgisi
 - e. Bilgisayar masa üstü ekranı ortamı
 - f. Disket biçimlendirme
 - g. Gerekli yardım fonksiyonlarını kullanma
- B. Masa Üstü Ekran Görüntüsünün Yapılandırılması
 - 1. Simgelerle (İkonlarla) Çalışma
 - a. Masa üstü ekranı simgelerini seçme ve taşıma
 - b. Temel masa üstü ekranı simgelerini tanıma
 - c. Kısayol simgesi ya da masa üstü ekranı menüsü oluşturma
 - 2. Pencerelele Çalışma
 - a. Araç çubukları
 - b. Bir uygulama penceresinin bölümleri
 - c. Masa üstü ekranındaki pencereleri taşıma
 - d. Uygulama penceresini boyutlandırma
 - e. Uygulama penceresini açma kapama
 - f. Açık pencereler arasında hareket edebilme
- C. Basit Düzenlemeler Yapma
 - 1. Metin Düzenleme
 - a. Metin düzenleme uygulamasını başlatma ve dosya oluşturma
 - b. Dosyayı dizine kaydetme
 - c. Dosyayı diskete kaydetme
 - d. Metin düzenleme uygulamasını ya da kelime işlemcisini kapatma
- D. Dosyaları Düzenleme
 - 1. Dizinler (Klasörler) ve Dosyalar
 - a. Temel dizin yapısı
 - b. Dizin ve alt dizin oluşturma
 - c. Dizin özellikleri
 - d. Dosya çeşitleri
 - e. Dosya özellikleri
 - f. Dosya ve dizinleri yeniden isimlendirme
 - 2. Dosya İşlemleri
 - a. Dosya seçme
 - b. Kopyalayıp yapıştırma
 - c. Verileri farklı kayıt ortamına kopyalama
 - d. Dosya silme

- e. Seçilmiş olan dizinleri silme
- 3. Arama
 - a. Bul komutunu kullanma
 - b. Gelişmiş arama
- E. Yazdırma
 - 1. Yazıcı yükleme
 - 2. Yazıcıdan baskı alabilme
 - 3. Varsayılan yazıcıyı değiştirme

ÜNİTE III KELİME İŞLEM PROGRAMI

- A. Başlangıç
 - 1. Kelime İşlemciyle İlk Adımlar
 - a. Kelime işlemci uygulaması açma
 - b. Kayıtlı bir dosyayı açma
 - c. Birden çok belgeyle çalışmak
 - d. Yardım fonksiyonlarını kullanma
 - e. Yeni belge açma
 - f. Belgeyi kaydetme
 - g. Belgeyi farklı kaydetme
 - h. Belgeyi farklı dosya biçiminde kaydetme
 - i. Belgeyi kapatma
 - j. Kelime işlemci uygulamasını kapatma
 - 2. Temel Ayarları Yapma
 - a. Sayfa görünümünün değiştirilmesi
 - b. Sayfa görüntüsünü büyütme
 - c. Araç çubuğu özelliklerini değiştirme
 - 3. Belge alışverişi
- B. Temel İşlemler
 - 1. Metni Yerleştirme
 - a. Metni araya ekleme
 - b. Yapılan işlemi geri alma
 - c. Araya özel harf ya da sembol ekleme
 - d. Belge arasına sayfa sonu ekleme
 - 2. Metin Seçme
 - 3. Metin Düzenleme
 - a. Kopyala ve yapıştır komutlarını kullanma
 - b. Kes ve yapıştır araçlarını kullanma
 - c. Metni aktif belgeler arasında kopyalama ve taşıma
 - d. Metni silme
 - 4. Arama ve Değiştirme
 - a. Kelime ya da kalıp arama
 - b. Kelime ya da kalıp değiştirme
- C. Biçimleme
 - 1. Metin Biçimleme
 - a. Yazı tipini, biçimini ve boyutunu değiştirme
 - b. Eğik, kalın ve altı çizili yazma
 - c. Metne farklı renkler uygulama

- d. Hizalama ve sayfa düzeni seçeneklerini kullanma
 - e. Girinti oluşturma
 - f. Satır aralığını değiştirme
 - g. Seçilmiş metnin biçimini kopyalama
 - h. Sekme tuşlarını kullanma ve ayarlama
 - i. Sıralı liste kullanma
- D. Sayfa Biçimleme
- 1. Biçimler
 - a. Mevcut biçimleri belgeye uygulama
 - b. Sayfa numaraları yerleştirme
 - 2. Başlıklar ve Sayfa Altlıkları
 - a. Başlık ve sayfa altlığı ekleme
 - b. Başlık ve sayfa altlığını düzenleme
 - 3. Yazım ve Dilbilgisi Kontrolü
 - a. Yazım kontrolü araçlarını kullanarak değişiklik yapma
 - b. Dilbilgisi araçlarını kullanarak değişiklikler yapma
 - 4. Belge Yapısı
 - a. Sayfanın yapısı
 - b. Kenar boşlukları
 - c. Sayfaya kenarlık ekleme
- E. Yazdırma
- 1. Belgeyi Önizleme
 - 2. Temel Yazdırma Seçenekleri
 - 3. Belgeyi Yazdırma
- F. İleri Özellikler
- 1. Tablolar
 - a. Standart tablolar oluşturma
 - b. Hücre özelliklerini değiştirme
 - c. Satır ve sütunlar ekleme ya da silme
 - d. Tabloya kenar çizgileri ekleme
 - e. Otomatik tablo biçimleme
 - 2. Resimler ve Şekiller
 - a. Şekil ve grafik dosyası ekleme
 - b. Otomatik şekiller ekleme
 - c. Belge içinde nesnelere taşıma
 - d. Grafiği yeniden boyutlandırma
 - 3. Nesnelere Aktarma
 - a. Elektronik tabloyu belgeye aktarma
 - b. Görüntü, grafik dosyasını belgeye aktarma
 - 4. Adres, Mektup Birleştirme

ÜNİTE IV

ELEKTRONİK TABLOLAMA

- A. Başlangıç
- 1. Elektronik Tablolama Uygulamasıyla İlk Adımlar
 - a. Elektronik tablolama uygulamasını açma
 - b. Kayıtlı bir dosyayı açma
 - c. Birden çok elektronik tablolama dosyasını aynı anda kullanma

- d. Elektronik tablolama dosyasını kaydetme
 - e. Elektronik tablolama dosyasını farklı kaydetme
 - f. Elektronik tablolama dosyasını farklı dosya biçiminde kaydetme
 - g. Elektronik tablolama dosyasını kapatma
 - h. Yardım fonksiyonlarını kullanma
 - i. Elektronik tablolama uygulamasını kapatma
2. Temel Ayarları Yapma
- a. Elektronik tablolama uygulamasının sayfa görünümünü değiştirme
 - b. Sayfa görüntüsünü büyütme
 - c. Araç çubuğu özelliklerini değiştirme
3. Belge Alışverişi
- B. Temel İşlemler
1. Veri Yerleştirme
- a. Hücreye veri girme
 - b. Hücreye formül girme
 - c. Geri al komutunu kullanma
2. Veri Seçimi
- a. Bir ya da daha fazla hücreyi seçme
 - b. Satır ya da sütun seçme
 - c. Bitişik ya da ayrı satır ve sütun seçme
3. Kopyalama, Taşıma, Silme
- a. Kopyala ve yapıştır araçlarını kullanma
 - b. Kes ve yapıştır araçlarını kullanma
 - c. Hücre içeriklerini aktif çalışma sayfaları arasında taşıma
 - d. Hücre içeriklerini aktif hesap çizelgeleri arasında taşıma
 - e. Hücre içeriğini silme
4. Arama ve Değiştirme
- a. Hücre içeriği arama
 - b. Hücre içeriğini değiştirme
5. Satır ve Sütunlar
- a. Araya satır ve sütun ekleme
 - b. Sütun genişliği ve satır yüksekliğini değiştirme
 - c. Sütun ve satır silme
6. Veri Sıralama
- C. Formüller ve Fonksiyonlar
1. Aritmetik ve Mantık Formülleri
- a. Temel aritmetik ve mantık formüllerini kullanma
 - b. Standart hata iletileri
 - c. Otomatik doldur-kopyala araçlarını kullanma
 - d. Hücre referanslı formülleri ve fonksiyonları kullanma
 - e. Mutlak hücre referanslarını kullanma
2. Fonksiyonlarla Çalışma
- D. Biçimleme
1. Hücredeki Sayıları Biçimleme
2. Hücredeki Metinleri Biçimleme
3. Hücreleri Biçimleme
- a. İçeriklerin hizalanması
 - b. Kenar efektleri ekleme

4. Yazım Kontrolü
5. Belge Yapısı
 - a. Sayfa yapısının düzenlenmesi
 - b. Sayfa başlığı ve altlığı ekleme
6. Yazdırma
 - a. Temel yazdırma seçenekleri
 - b. Önizleme
 - c. Elektronik tablolama sayfasını yazdırma
 - d. Yazdırma alanını belirleme
- E. İleri özellikler
 1. Nesne Aktarma
 - a. Nesne ekleme
 - b. Nesneleri taşıma
 - c. Nesneleri yeniden boyutlandırma
 2. Grafikler
 - a. Grafik oluşturma
 - b. Grafik üzerinde değişiklik yapma
 - c. Grafik tipini değiştirme
 - d. Grafikleri taşıma ya da silme

ÜNİTE V

VERİ TABANI UYGULAMALARI

- A. Başlangıç
 1. Veri Tabanıyla İlk Adımlar
 - a. Veri tabanı uygulamasını açma
 - b. Mevcut veri tabanını açma
 - c. Veri tabanı içindeki kaydı değiştirme
 - d. Kaydetme
 - e. Veri tabanını kapatma
 - f. Yardım fonksiyonlarını kullanma
 2. Temel Ayarları Yapma
 - a. Veri tabanı uygulamasının sayfa görünümünü değiştirme
 - b. Araç çubuğu özelliklerini değiştirme
- B. Bir Veri Tabanı Yaratma
 1. Temel İşlemler
 - a. Veri tabanını planlama ve tasarlama
 - b. Tablo oluşturma
 - c. Tablo içinde hareket etme
 - d. Tabloya veri girme
 2. Anahtarları Tanımlama
 - a. Birincil anahtarı tanımlama
 - b. İndeks oluşturma
 3. Tablo Tasarımı
 - a. Tablo özelliklerini değiştirme
 - b. Alan özelliklerini değiştirme
 4. Veri Tabanını Güncelleme
 - a. Tablodaki verileri değiştirme
 - b. Tablodaki verileri silme

- c. Veri tabanına kayıt ekleme
- d. Veri tabanından kayıt silme
- C. Formların Kullanımı
 - 1. Form Oluşturma
 - a. Basit bir form oluşturma
 - b. Formları kullanarak veri tabanına bilgi girme
 - 2. Form Görüntüsünü Değiştirme
 - a. Metni biçimleme
 - b. Arka plan renklerini değiştirme
 - c. Şekil ya da grafik dosyası ekleme
 - d. Nesnelerin sıralanışını değiştirme
- D. Bilgiye Erişim
 - 1. Temel İşlemler
 - a. Veri tabanı programını kurma ya da veri tabanı oturumuna girme
 - b. Verilen kriterlere dayanarak kayıt bulma
 - c. Basit bir sorgu oluşturma
 - d. Çoklu kriterlere dayanarak sorgu oluşturma
 - e. Sorguyu kaydetme
 - f. Filtreler ekleme
 - g. Filtreleri kaldırma
 - 2. Sorguyu Arıtma
 - a. Sorguya alanlar ekleme
 - b. Sorgudan alanları kaldırma
 - 3. Seçme ve Sınıflandırma
 - a. Verilen kritere dayanarak verileri seçme ve sınıflandırma
 - b. Mantık işlemlerine dayanarak verileri seçme ve sınıflandırma
- E. Raporlama
 - 1. Seçilmiş Verileri Belirli Bir Sırayla Ekranda ve Raporlarda Gösterme
 - 2. Raporu Değiştirme
 - 3. Sayfa Başlıkları ve Altlıkları Oluşturma
 - 4. Verileri Gruplama

ÜNİTE VI

SUNU PROGRAMI

- A. Başlangıç
 - 1. Sunu Uygulamasıyla İlk Adımlar
 - a. Sunu uygulamasını açma
 - b. Mevcut sunu belgesini açma
 - c. Birden fazla sunu belgesini açma
 - d. Yeni bir Sunu belgesi açma
 - e. Sunu belgesini sabit diske (hard disk) ya da diskete kaydetme
 - f. Sunu belgesini farklı kaydetme
 - g. Sunuyu farklı bir dosya biçimiyle kaydetme
 - h. Sunu belgesini kapatma
 - i. Yardım fonksiyonlarını kullanma
 - j. Sunu uygulamasını kapatma
 - 2. Temel Ayarları Yapma
 - a. Sunu görünümünü değiştirme

- b. Sunu görüntüsünü büyültme
- c. Araç çubuğu görüntüsünü değiştirme
- 3. Belge Alışverişi
- B. Temel İşlemler
 - 1. Sunu Oluşturma
 - a. Yeni bir Sunu oluşturma
 - b. Otomatik slayt düzeni biçimini seçme
 - c. Slayt düzenini değiştirme
 - d. Metin ekleme
 - e. Görüntü ekleme
 - f. Ana Slayt kullanma
 - 2. Metni Taşıma, Kopyalama, Silme
 - a. Kopyala ve yapıştır araçlarını kullanma
 - b. Kes ve yapıştır araçlarını kullanma
 - c. Seçilmiş metni silme
 - 3. Görüntüleri Kopyalama, Taşıma ve Silme
 - a. Kopyala ve yapıştır komutlarını kullanma
 - b. Kes ve yapıştır komutlarını kullanma
 - c. Seçilmiş görüntüyü silme
 - 4. Slaytları Kopyalama, Taşıma ve Silme
 - a. Kopyala ve yapıştır komutlarını kullanma
 - b. Kes ve yapıştır komutlarını kullanma
 - c. Slaytları yeniden sıralama
 - d. Seçilmiş slaytların silinmesi
- C. Biçimleme
 - 1. Metin Biçimleme
 - a. Yazı tipini, biçimini ve ebadını değiştirme
 - b. Eğik, kalın ve altı çizili yazma
 - c. Metne gölge uygulama, alt simge ve üst simge kullanma
 - d. Metne farklı renkler uygulama
 - e. Metni hizalama
 - f. Satır boşluğunu ayarlama
 - g. Listeleri kullanma
 - 2. Metin Kutularını Değiştirme
 - a. Metin kutusunu yeniden boyutlandırma ve taşıma
 - b. Metin kutusunun çizgi kalınlıklarını, biçimini ve renklerini belirleme
- D. Grafik ve Şemalar
 - 1. Çizilmiş Nesnelere
 - a. Slayt üzerinde farklı çizgi tiplerini ekleme
 - b. Slayt içindeki çizgileri taşıma
 - c. Satır rengini ve kalınlığını değiştirme
 - d. Slayt üzerinde değişik biçimdeki şekiller ekleme
 - e. Serbest çizilmiş bir çizgi ekleme
 - f. Çizilmiş şekilleri döndürme
 - g. Şeklin özelliklerini değiştirme
 - h. Gölge ekleme
 - 2. Şemalar
 - a. Organizasyon şeması oluşturma

- b. Organizasyon şemasının yapısını değiştirme
- c. Farklı çeşitlerde şemalar oluşturma
- 3. şekiller ve Diğer Nesnelere
 - a. Diğer dosyalardan görüntü aktarma
 - b. Görüntüyü yeniden boyutlandırma ve taşıma
 - c. Slayt üzerinde metin, tablo, grafik dosyaları gibi nesnelere aktarma
 - d. Ana Slayt üzerinde aktarılmış nesneyi kopyalama
 - e. Nesneye sınır efektleri ekleme
- E. Yazdırma ve Dağıtma
 - 1. Slayt Yapısı
 - a. Slayt sunusu için uygun çıkış biçimi seçme
 - b. Slayt görünümü yatay ya da dişey olarak değiştirme
 - 2. Dağıtma Hazırlama
 - a. Slaytlara notlar ekleme
 - b. Slaytları numaralandırma
 - c. Yazım kontrolü araçlarını kullanarak değişiklik yapma
 - 3. Yazdırma
 - a. Slayt belgesini ön izleme
 - b. Slaytları çeşitli görünümde yazdırma
- F. Slayt Gösteri Efektleri
 - 1. Animasyon Efektleri Ekleme
 - 2. Slayt Geçiş Efektleri Ekleme
- G. Bir Slayt Gösterisi Görüntüleme
 - 1. Herhangi Bir Slaytla Slayt Gösterisine Başlama
 - 2. Slaytları Gizleme

ÜNİTE VII İNTERNET VE İLETİŞİM

- A. Başlangıç
 - 1. İnternetle İlk Adım
 - a. Web tarayıcı programını açma
 - b. Web adresinin yapısını anlama
 - c. Belirtilen web sitesini görüntüleme
 - d. Web tarayıcı programının açılış sayfasını değiştirme
 - e. Web sayfasını dosya olarak kaydetme
 - f. Yardım fonksiyonlarını kullanma
 - g. Web tarayıcı programını kapatma
 - 2. Temel Ayarları Yapma
 - a. Pencere özelliklerini değiştirme
 - b. Araç çubuğu görüntüsünü değiştirme
 - c. Web sayfası üzerinde görüntüleri gösterme
- B. Web'de Dolaşma
 - 1. Belirtilen adresi (URL:Uniform Resource Locator) açma
 - 2. Link Açma ve Önceki Sayfaya Geri Dönme
 - 3. Ana Sayfaya Dönme
- C. Web'de Arama
 - 1. Arama Motoru Kullanma
 - a. Arama özelliklerini belirleme

- b. Aramada anahtar bir kelime kullanma
- c. Aramada yaygın kullanılan mantık işlemcileri kullanma
- 2. Yazdırma
 - a. Sayfa düzeni seçeneklerini değiştirme
 - b. Web sayfasını yazdırma
- D. Yer İşaretleri (Bookmark)
 - 1. Yer İşaretleri Oluşturma
 - 2. Yer İşaretleri Oluşturulmuş Sayfayı Açma
 - 3. Web Sayfasına Yer İşaretleri Koyma
- E. Başlangıç
 - 1. Elektronik Postayla İlk Adım
 - a. Elektronik posta uygulaması açma
 - b. Tanımlanmış kullanıcı için posta kutusu açma
 - c. e-posta iletisi açma
 - d. Elektronik posta uygulamasını kapatma
 - e. Yardım fonksiyonlarını kullanma
 - 2. Temel Ayarları Yapma
 - a. Görüntü ayarlarını değiştirme
 - b. Araç çubuğu görüntüsünü değiştirme
- F. İletiler
 - 1. İleti Gönderme
 - a. Yeni bir ileti oluşturma
 - b. Gönderilecek kişi alanına bir e-posta adresi yazma
 - c. Konu kısmına başlık girme
 - d. Otomatik imza ekleme
 - e. Yazım denetimi kontrol aracını kullanma
 - f. İletiyeye dosya ekleme
 - g. Yüksek ve düşük öncelikte ileti gönderme
 - 2. Kopyalama, Taşıma, Silme
 - a. Kopyala ve yapıştır araçlarını kullanma
 - b. Kes ve yapıştır araçlarını kullanma
 - c. Metni silme
 - d. İletinin dosya ekini silme
 - 3. İletiyi Okuma
 - a. İletiyi alma ve açma
 - b. Posta klasöründeki iletiyi işaretleme
 - c. Posta çöp kutusunu kullanma
 - d. Dosya ekini açma ve kaydetme
 - 4. İletiyeye Cevap Verme
 - a. Gönderene cevap ver fonksiyonunu kullanma
 - b. Herkese cevap fonksiyonunu kullanma
 - c. Orijinal iletiyi tutarak cevaplama
 - d. Orijinal iletiyi tutmadan cevaplama
- G. İletinin İletilmesi
 - 1. Adres Defteri
 - a. Adres defterini kullanma
 - b. Adres listesine adres ekleme
 - c. Adres listesinden adres silme

- d. Yeni adres/dağıtım listesi oluşturma
- e. Gelen postalardan adres defterini güncelleme
2. Birden Çok Adrese İleti Yollama
 - a. Dağıtım listesi kullanarak bir iletiye cevap verme
 - b. İletiyi farklı adrese aktarma
 - c. Görünmez karbon kopya özelliğini kullanma
- H. İleti Yönetimi
 1. İleti Arama
 2. Yeni Posta Klasörü Oluşturma
 3. İleti Silme
 4. İletileri Yeni Bir Posta Klasörüne Taşıma
 5. İletileri İsim, Konu ve Tarihine Göre Sınıflandırma

ÖRNEK ETKİNLİK

DERS	: BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ
SINIF	: IX. sınıf
YAKLAŞIK SÜRE	: 90 dk.
ÜNİTE	: KELİME İŞLEM PROGRAMI
AMAÇ	: Kelime işlemcisiyle ilgili temel işlemleri yapabilecek beceriye sahip olmalarını,
MATERYALLER	: Bilgisayar, kelime işlem yazılımı, yazıcı.
KAYNAK	: Ders kitabı, ilgili programın yardım menüsü, yardımcı eğitim araçları.

SÜREÇ

Öğrencilerden, katıldıkları bir geziyi bilgisayarda okul gazetesinde yer alacak şekilde hazırlamalarını isteyiniz. Yazının, bir sayfada yer alacak en az üç en fazla dört paragraftan oluşması ve en az bir resim bulunması konusunda öğrencilere öneride bulunuz.

Öğrencilerin çoğu bir başlık ve resme sahip üç paragraftan oluşan bir yazıyı kelime işlem programı kullanarak yazıp kaydedebilecek, yazım hataları yapmadan yaygın yazı tipleri ve uygun yazı tipi boyutunda, sola yaslı olarak yazabilecek, gerekli yerlerde paragraf girintileri yapabilecek düzeye ulaşmalıdır. Uygun bir resim bulunmadığında öğretmen yardımıyla herhangi bir resimden faydalanılarak yazıya yerleştirilecek, yazı tamamlandığında yazıcıya yollayarak bastırılacaktır.

Öğrencileri kelime işlem programının özelliklerini incelemeye yöneltiniz. Bilgisayar üzerinde bu programların temel özellikleri olan; büyük/ küçük harf ve sekme tuşu ile yazı tipi ve boyutu, kalın italik ve altı çizili yazı düğmelerini, yazı rengini farklı kombinasyonlarda denemeye yönlendiriniz.

Ekle menüsünü kullanarak nasıl resim ekleneceğini gösteriniz. Öğrenciler kullanacakları menü, düğme ve açılır liste kutularının özelliklerini bir tablo halinde göstermeliler. Onlardan benzer gezi yazılarını ve sayfa düzenlemelerini araştırarak notlar almalarını isteyiniz.

Öğrencilerden bu aşamada yazılarını bir kâğıt üzerinde taslak olarak hazırlamalarını isteyiniz. Öğrenciler taslakta başlığı ve resmin yerleştirileceği yeri de göstermeliler. Taslak üzerinde başlık ve yazı için kullanacakları yazı tipini, boyutunu ve rengini belirtmelerini isteyin. Tasarımlarının yazı içeriğiyle de uyumlu olması gerektiğini belirtin. Tasarımlarını inceleyerek (gerektiğinde) geliştirecek önerilerde bulunun.

Bu aşamada öğrenciler hazırladıkları tasarıma uygun yazıyı bilgisayarda gerçekleştireceklerdir. Öğrencilere laboratuvarında dikkat edecekleri güvenli çalışma kurallarını açıklayın. Tasarımlarını gerçekleştirebilecekleri yazılımları ve yeterli süreyi sağlayın. Kullanacakları resimleri yanlarında getirmelerine veya hazır küçük resimleri kullanmalarına olanak tanıyın. Öğrenciler tasarımlarını, yaptığı

planlamalara bağılı kalarak ve karşılaştıkları sorunlarda öğretmenden yardım alarak gerçekleştirmelidir. Yazılarını bitiren öğrencilere ders saatleri içinde üzerinde iyileştirmeler yapmaları için süre tanıyın.

DEĞERLENDİRME

Öğrencileri araştırma, tasarım ve gerçekleştirme süreçleri boyunca çalışmalarını geliştirici değerlendirmelerde bulunarak olumlu ve olumsuz gördüğünüz yönleri sözlü veya yazılı olarak belirtin. Onlardan sürecin her aşamasına ait kanıtları bir dosyada (portfolyo) toplamalarını isteyerek not vermede bu kanıtları da kullanacağımızı açıklayın.

Değerlendirme yapmadan önce sınıfta şu ölçütleri dikkate alacağınızı belirtin: Başlık, yazı tipi, yazı tipi boyutu, yazı tipi rengi, kalın/italik vb. kullanımı, sekmelerin(girinti) uygunluğu, resmin yerleştirilmesi, kendi tasarımlarına uygunluk, genel görünüş, sayfa tasarımı ve yazım hataları.

Ürünün ortaya çıkmasından sonra ürün dosyası ve ürünü belirli ve sınıfta önceden açıklanmış ölçütlere göre puanlayarak değerlendirin. Bu değerlendirmede hazırlanan yazının özgün, estetik olmasına kazanılması amaçlanan becerileri yansıtıyor olmasına dikkate edin.

EK 2
ARAŞTIRMA ANKETİ

**Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla
İŞlenmesinde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Anketi**

Sayın Eğitimci,

Ortaöğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME) Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma için sizin görüş ve önerilerinize gereksinim duyulmaktadır. Belirteceğiniz görüş ve öneriler, programla ilgili gerçekçi verilerin toplanması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Anketteki soruları doğru ya da yanlış cevaplamamız söz konusu değildir. Bu nedenle ankette yer alan soruları dikkatle okuyarak size en uygun gelen yanıt işaretleyiniz. Bu konuda önemli olan sizin kendi görüşünüzdür.

Anket beş bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümde kişisel bilgileri, ikinci bölümde öğrenci boyutu, üçüncü bölümde okul boyutu, dördüncü bölümde öğretmen boyutunu ve beşinci bölümde öğretim programı boyutuna yönelik sorular yer almaktadır. Ankette toplam 60 soru ve her bölümün sonunda da açık uçlu bir soruya yer verilmiştir.

Bu araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, anketteki soruları yanıtlamadaki içtenliğinize bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen anket maddelerinden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

Değerli görüş ve önerilerinizle araştırmaya sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ufuk TAŞKIRAN
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm - Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin yanıtlarınızı, kutuları işaretleyerek belirtiniz.

1- Cinsiyetiniz?

Erkek

Kadın

2- Eğitim düzeyiniz?

Ön Lisans

Lisans

Yüksek Lisans

3- Göreviniz?

Bilgisayar Öğretmeni

Formatör Öğretmen

Sözleşmeli Öğretmen

Diğer (Lütfen belirtiniz.....)

4- Meslekteki kıdeminiz

1-5 yıl

6-10 yıl

11yıl - ve üzeri

5- Daha önce Öğrenci Merkezli Eğitim (ÖME) konusunda bir eğitime katıldınız mı?

Evet

Hayır

2. Bölüm - Öğrenci boyutu

Bu bölümde “Öğrenci” boyutunda karşılaştığınız sorunlara ilişkin görüşlerinizi “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek; her bir boyut ile ilgili yöneltilen açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerinizi ise ilgili sorunun altındaki boşluğa yazarak belirtiniz.

Dersin ÖME’ e göre işlenmesinde	derste yapılması gereken etkinliklerin gerçekleştirilmesine engel oluyor.				
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğrencilerin derse kitap getirmemesi					
2. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemesi					
3. Öğrencilerin derse devamsızlık yapması					
4. Öğrencilerin klasik (program temelli) yöntemlerle yetiştirilmiş olması					
5. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almada yetersiz kalması					
6. Öğrencilerin çoğunun evinde bilgisayar olmaması					
7. Öğrencilerin okulda ve okul dışında bilgisayarı ders amaçlı kullanmaması					
8. Öğrencilerin çoğunun evinde İnternet bağlantısının olmaması					
9. Öğrencilerin okulda ve okul dışında İnterneti ders amaçlı kullanmaması					
10. Öğrencilerin takım çalışmasına istekli olmaması					
11. Öğrencilerin takım çalışmasını bilmemesi					
12. Öğrencilerin bir bölümünün takım çalışmasında pasif kalması					
13. Öğrenci ödev ve projelerinin diğer öğrenciler tarafından kopyalanabilmesi veya silinebilmesi					
14. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme için bilgiye erişim yöntemlerini bilmiyor olması					
15. Öğrencilerin araştırma ve kaynaklara ulaşma olanaklarının kısıtlı olması					
16. Öğrencilerin ön öğrenmelerinin yetersiz olması					
17. Öğrencilerin, ders yükünün fazla olması					
18. Öğrencinin ödev ve projelere katılmasının öğrenciye ek masraf getirmesi					
19. Öğrenci kitaplarının öğrenci merkezli eğitime göre düzenlenmemiş olması					

3.Bölüm - Okul boyutu

Bu bölümde “Okul” boyutunda karşılaştığınız sorunlara ilişkin görüşlerinizi “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek; her bir boyut ile ilgili yöneltilen açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerinizi ise ilgili sorunun altındaki boşluğa yazarak belirtiniz.

Dersin ÖME’ e göre işlenmesinde	derste yapılması gereken etkinliklerin gerçekleştirilmesine engel oluyor.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
20. Sınıfların ilgilenebileceğinden daha kalabalık olması						
21. Öğrenci sayısına göre bilgisayar sayısının az olması						
22. Öğrencilerin boş zamanlarında kullanabilecekleri herhangi bir bilgisayar laboratuvarının olmaması						
23. Bilgisayar laboratuvarında öğrencilerin kullanabileceği yazıcının olmaması						
24. Öğrenci bilgisayarlarında sıklıkla oluşan arızaların ödev ve proje yapımını engelliyor olması						
25. Konferanslar, 19 Mayıs çalışmaları, kar tatili vb. planda yer almayan fakat ders saatini azaltan etkinliklerin dersin işlenişini aksatıyor olması						
26. Öğrencilerin istedikleri zaman kullanabilecekleri İnternet erişiminin olmaması						
27. Okuldaki bilgisayar sistemlerinin ve programlarının öğrencilerin evlerinde kullandıkları bilgisayar sistem ve programlarından daha eski olması						
28. Bilgisayar laboratuvarında video projeksiyon cihazının olmaması						
29. Bilgisayar laboratuvarında tepegöz cihazının olmaması						
30. Okuldaki bilgisayarla ilgili sorunlarla ders saati içinde de ilgilenmek zorunda kalmam						

4. Bölüm: Öğretmen boyutu

Bu bölümde “Öğretmen” boyutunda karşılaştığınız sorunlara ilişkin görüşlerinizi “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek; her bir boyut ile ilgili yöneltilen açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerinizi ise ilgili sorunun altındaki boşluğa yazarak belirtiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
31. Dersi ÖME’ye göre nasıl işleyebileceğim konusunda herhangi bir eğitim almadığım için, derste yapmam gereken etkinlikleri yetiştiremiyorum.					
32. Haftalık ders yüküm fazla olduğu için, derste yapmam gereken etkinlikleri yetiştiremiyorum.					
33. Dersi öğrenci merkezli işlediğimde öğretim programındaki konuları yetiştiremiyorum.					
34. Öğrencilerin bireysel özelliklerini saptamada zorluk çekiyorum.					
35. Öğretimi, bireysel özellikleri farklı öğrencilerin birbiri ile etkileşimini sağlayacak şekilde yürütemiyorum.					
36. Her öğrenci ya da takımı izlemede zaman açısından zorluk çekiyorum.					
37. Her öğrenci ya da takımın karşılaştığı sorunların çözümü ile yeterince ilgilenemiyorum.					
38. Ödev ve projelerde süreci değerlendiremiyorum.					
39. Dersin öğretmen kılavuz kitabının olmaması nedeniyle dersi ÖME’ye uygun biçimde işlemekte zorluk çekiyorum.					
40. ÖME’de kullanılması önerilen çoklu değerlendirme, yöntem ve tekniklerini uygulamayı bilmiyorum.					
41. ÖME’de kullanılması önerilen çoklu değerlendirme yöntemine uygun ölçme aracı geliştirmeyi bilmiyorum.					
42. ÖME’de kullanılması önerilen performans değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmiyorum.					
43. ÖME’de kullanılması önerilen performans değerlendirme yöntemine uygun ölçme aracı geliştirmeyi bilmiyorum.					
44. Her öğrenciyi öğretim sürecinde kendi ilerleme oranına göre değerlendiremiyorum.					
45. Ödev ve projelerde takım üyelerine farklı not verme tekniklerini bilmiyorum.					
46. Değerlendirmeyi öğrenci gelişim ve öğrenmelerini destekleyici bir şekilde kullanamıyorum.					

5. Bölüm - Öğretim programı boyutu

Bu bölümde “Öğretim programı” boyutunda karşılaştığınız sorunlara ilişkin görüşlerinizi “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek; her bir boyut ile ilgili yöneltilen açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerinizi ise ilgili sorunun altındaki boşluğa yazarak belirtiniz.

Dersin ÖME’e göre işlenmesinde	derste yapılması gereken etkinliklerin gerçekleştirilmesine engel oluyor.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
47. Dersin haftalık ders saatinin az olması						
48. Öğretim programının ÖME’ye göre düzenlenmemiş olması						
49. Dersin öğretim programındaki hedeflerin ÖME’ye uygun düzenlenmemiş olması						
50. Öğretim sürecindeki öğretmen etkinliklerinin yeterince belirtilmemiş olması						
51. Öğretim sürecindeki öğrenci faaliyetlerinin yeterince belirtilmemiş olması						
52. Öğretim programının öğrencilerin farklı zaman, hız ve türde öğrenmelerini sağlayabilecekleri şekilde hazırlanmamış olması						
53. Öğretim programının öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlayıcı tarzda hazırlanmamış olması						
54. Öğretim programında öğrencileri nasıl değerlendirebileceğimle ilgili yeterli açıklama ve örneğin olmaması						
55. Öğretim programında ÖME’de kullanabileceğim ölçme araçlarına ilişkin herhangi bir örneğin olmaması						

Yardımlarınız için teşekkür ederim.
Ufuk Şafak Taşkıran
Bilgisayar Öğretmeni

EK 3
T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /
KONU : Anket İzni.

14.06.2006 * 16129

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09.06.2006 tarih ve 464/6118 sayılı yazısı

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ilgi yazısında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Ufuk Şafak TAŞKIRAN**'ın, "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı tez çalışması için, 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Müdürlüğümüze bağlı bilgisayar laboratuvarı bulunan ortaöğretim kurumlarında anket uygulamak istediği belirtilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Ufuk Şafak TAŞKIRAN**'ın, "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar" konulu anketini, Müdürlüğümüze bağlı bilgisayar laboratuvarı bulunan ortaöğretim kurumlarında uygulama isteği, Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ertuğrul DINDAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../06/2006
Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

EK-3 Devamı

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.26.00.02.000()
KONU: Anket İzni.

14.06.2006 * 16185

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : a-09.06.2006 tarih ve 464/6118 sayılı yazınız.
b-14.06.2006 tarih ve 16129 sayılı İl onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ufuk Şahan TAŞKIRAN'ın, "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımıyla İşlenmesinde Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı tez çalışması için, Müdürlüğümüze bağlı bilgisayar laboratuvarı bulunan ortaöğretim kurumlarında anket uygulama izni, ilgi (b) onay ile uygun görülmüş olup, onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İmza
İz

İbrahim CEYLAN
Milli Eğitim Müdür V.

EKLER :
EK-1 İlgi (b) Onay (1 sayfa)

16.6.2006
860

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
HATTI

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : http://eskisehir.meb.gov.tr

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ 16 Haziran 2006

* Eğitim. Bil. Ens. Müd.
- Yazar İsp. Müd.

EK 4**UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ**

- 1- 19 Mayıs Anadolu Lisesi.
- 2- Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi.
- 3- Ali Güven Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi.
- 4- Anadolu Teknik Lisesi ve Anadolu Mes.Lisesi.
- 5- Atatürk And.Tek. L.,And.Mes. Lis Tek. L. ve E.M.L.
- 6- Atatürk Sağlık Meslek Lisesi.
- 7- Eskişehir Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi.
- 8- Fatih Anadolu Lisesi.
- 9- Habip Edip Törehan Kız Meslek Lisesi.
- 10-Merkez Gazi Anadolu Meslek Lis.ve Mes.Lisesi.
- 11-Salih Zeki Anadolu Lisesi.
- 12-Tepebaşı Anad Tek., Anad. Mes.,Teknik Lise ve EML
- 13-Tic Mes Lis ve Anadolu Ticaret Mes Lisesi.
- 14-Turgut Reis End.Mes.Lis.,Tek. Lis.ve Ana.Mes.Lisesi.
- 15-Türk Telekom Anadolu Teknik Lisesi.
- 16-Yunus Emre A.T.L. AML. T.L. ve End.Mes.Lisesi.
- 17-Olgunlaşma Ens. Kız Meslek Lisesi

KAYNAKÇA

- Altun, Murat. “İlköğretim Matematik Programının Değerlendirilmesi.”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 10, Sayı: 1, Yıl: 1995.
- Arnas, Yaşare Aktaş. “3-18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi.” **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Volume 4 Issue 4. October 2005.
- Arslan, Ahmet. **Felsefeye Giriş**. 6. Baskı, Ankara: Vadi Yayınları, 2002.
- Aydın, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. 6. Baskı, Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık. 2005.
- Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme**. 10. Ekonomik Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
- Başboğaoğlu, Uğur. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Ticaret Meslek Liseleri IX. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Programı Hakkındaki Görüşleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi SBE, 1993.
- Baymur, Feriha. **Genel Psikoloji**. 11. Baskı, İstanbul: İnkılâp Yayınevi. 1994.
- Bekiroğlu, Feral Ogan. **Ne Kadar Başarılı- Klasik ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayınları, Haziran, 2004.
- Bilen, Mürrüvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık. 2002.

- Binbaşıoğlu, Cavit. **Okullarda Öğretim Sorunları**, Ankara: Eğitder Yayınları-5, 1995.
- Budak, Lütfi ve Çiğdem Kocaman. “Yapılandırıcılık ve Sosyal Bilgiler Eğitimi”, **Eğitimde Çağdaş Yönelimler III Yapılandırıcılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu. 29 Nisan 2006.** İzmir Özel Tefik Fikret Okulları, ss.58-62. 2006.
- Bümen, Nilay T. **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. 1. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık. 2002.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Cuma Çivi. **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Beta Yayınları, 1999.
- Çalık, Temel ve Feridun Sezgin. “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:13, No:1, 55-66, Mart 2005.
- Çayırıcı, Çağdaş ve Eralp Altun. “Yapılandırıcılık ve Elektronik Portfolyo Kullanımı (e-portfolyo)”, **Eğitimde Çağdaş Yönelimler III Yapılandırıcılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu. 29 Nisan 2006.** İzmir Özel Tefik Fikret Okulları, ss. 177-181. 2006.
- Çelen, Nermin. **Öğrenme Psikolojisi Kuramlar**. Ankara: İmge Kitabevi, 1999.
- Çiçek, Gülşen. “Bilgisayar Okuryazarlığı Kursuna Katılan Öğrencilerin Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterliliğini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Çalışma” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Deryakulu, Deniz. “Yapıcı öğrenme”, **Sınıfta Demokrasi**. Editör: A. Şimşek. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss.53-77, 2000.
- Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. 2. Baskı, Ankara: Usem Yayınları, 1996

_____. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 4. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2002.

_____. **Öğretme Sanatı**. 9. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 2005.

Demirhan, Gıyasettin. “Sporda Beceri Öğreniminde Öğrenci Merkezli Yöntemin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1995.

DPT Müsteşarlığı Mart 2005 “e-Dönüşüm Türkiye projesi 2005 Eylem Planı”, http://www.bilgitoplumu.gov.tr/yayin/KDEPUygulamaSonuclari_2005EylemPlanı.pdf. 2005. Erişim Tarihi: 10.03.2006a.

_____. Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007 – 2013), **Resmî Gazete**. S: 26215, Tarih: 1 Temmuz 2006b.

ECDL, <http://www.ecdl.org.tr/content.asp?NewID=0000000000000011.TU&action=1>. Erişim Tarihi: 18.06.2006a.

_____. Müfredat. <http://ecdl.anadolu.edu.tr/mufredat.asp>. Erişim Tarihi:16.07.2006b.

Eker, Mustafa. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Bilgisayar Öğretmenlerinin Çalışma Ortamlarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri: Bir durum Çalışması, Eskişehir İli Örneği.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Erbil, Oğuz. <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s83/yazarlar/%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0%20MERKEZL%C4%B0%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M.htm>, Erişim Tarihi: 13.06.2006.

Erden, Münire. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Pegem Yayınları. Ankara 1993.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Gelişim ve Öğrenme**. 13. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi. 2004.

Erdoğan, İrfan. **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler.** 2. Baskı, Ankara: Sistem Yayıncılık, 2002.

Ersoy, Ali. “İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET.** Volume 4, Issue 4, Article 20. October 2005.

Fidan, Nurettin. **Öğrenme ve öğretme: kuramlar, ilkeler, yöntemler.** Ankara, 1982.

_____. **Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme.** İstanbul: Alkım Yayınevi, 1996.

Fidan, Nurettin ve Münire Erden. **Eğitime Giriş.** Ankara: Alkım Yayınları, 1998.

Gutek, Gerald L. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar** Çeviren: Nesrin Kale Ankara: Ütopya Yayınları, 2001.

Gürbüz, Tarkan. **Değişen Anlamıyla Bilgisayar Okuryazarlığı.** Ankara: BITE 2001,

Haberal, Funda. “Eskişehir Halk Eğitim Merkezi Bilgisayar ve İngilizce Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002)

Haliloğlu Zeynep ve Aşkın Asan. “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Okullarında Yürütülen (Seçmeli) Bilgisayar Derslerindeki Etkililiği”. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi.** 15–18 Ekim Ankara, 2003.

Huck, S. W. **Reading statistics and research.** New York: Longman. 2000.

Ilich, Ivan. **Okulsuz Toplum.** Çeviren: Mehmet Özay, İstanbul: Şule Yayınları, 1998.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 9. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 1999.

- Kazancı, Osman. **Eğitim Psikolojisi Kuram ve İlkelerden Uygulamaya**. Ankara: Kazancı Matbaacılık. 1989.
- Kaya, Zeki. Serap Tüfekçi. “Yapılandırmacı Yaklaşımına göre Öğrenme Öğretme Ortamı ve Öğretmen”. **Eğitimde Çağdaş Yönelimler III Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu 29 Nisan 2006**. İzmir Özel Tefik Fikret Okulları, S.5–8, 2006.
- Kılıç Ebru. “**Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi.**” G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3, s.307–320, 2004.
- Kılıç, Ebru ve Selçuk Özdemir. “Bilgi Teknolojileri Sınıflarının Dağılımı ve Sürekliliğinin Sağlanması İle İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt:4. Sayı 2. Bahar 2006.
- Koç, Gürcü ve Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Sayı: 27, 2004, s.174–180.
- Kurbanoglu, Serap ve Buket Akkoyunlu. “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Bilgisayar Öz-Yeterlilik Algısı Arasındaki İlişki”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 22, 2002, S. 98–105, 2002.
- Kutlu, Erol. **Bilgi Toplumunda Kalkınma Stratejileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1209, 2000.
- Kuzu, Abdullah. “Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.
- Kuzu Abdullah ve Abdullah Çevik, "Bilgisayar Laboratuvarlarında Karşılaşılan Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Konusunda Öğretmen Görüşleri", **6**.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, KKTC (Gazimağusa),
20.04.2006.

MEB, “Lise Bilgisayar I Dersi Öğretim Programı” **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi**, Sayı: 404, S.1166–1184, Kasım 2000.

MEB, “Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı” **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi**, Sayı: 329, S. 776–794, Ekim 2005.

_____. **2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor**, Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2006a.

_____. Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi, <http://earged.meb.gov.tr/mlo/ome.htm>, Erişim Tarihi: 11.08.2006b.

_____. <http://www.eyup-meb.gov.tr/Öme/ome/02omeum.htm>, Erişim Tarihi: 09.09.2006c.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K), **Resmi Gazete**. 14574; 24 Haziran 1973.

Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3797 SK), **Resmi Gazete**. 21226; 12 Mayıs 1992.

Odabaşı, Ferhan ve Şemseddin Gündüz, “Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Gelistirme Dersinin Önemi.”, **The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET**. Volume 3, Issue 1, S.43–49, January 2004,

Özçelik, Ali. “Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi”, **Eğitimde Çağdaş Gelişmeler**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Editör: Ayhan Hakan, S. 346–376, Şubat 1991.

Özden, Yüksel. **Eğitimde Yen Değerler-Eğitimde Dönüşüm**. 5.Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık. 2002.

- _____. **Öğrenme ve Öğretme**. 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık. 2005
- Özmen Haluk, “Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme” **The Turkish Online Journal Of Educational Technology**, Volume 3 - Issue 1, s.100–111, January 2004.
- Pallant, J. **SPSS survival manual**. Maidenhead, PA: Open University Press. 2001.
- Perşembe, Erkan. “Küreselleşme Kültürü ve Eğitim”,**Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar-Bilgi Şöleni 2 08.05.2004**, Samsun Meralcan Okulları, s. 197–207, Samsun, 2004.
- Saban, Ahmet. **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2000.
- _____. **Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim**. 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2004
- Schultz, Duane P., Sydney Ellen Schultz. **Modern Psikoloji Tarihi**. 2. Basım. Çeviren: Yasemin Aslay. İstanbul: Kaktüs Yayınları.2002.
- Selçuk, Ziya. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Pegem Yayıncılık. 1996.
- Senemoğlu, Nuray, **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Özsen Matbaası. 1998.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Yenilenmiş 8. baskı. Ankara : Anı Yayıncılık, 1999.
- _____. **Eğitim Felsefesi**. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
- Şenol Ahmet ve Serhat Gençoğlu. “**Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi**”. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl.11 No.12, 2003. S.45–65.

Taşlı, İsmail. “Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Gözden geçirilmiş 14.Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi, 2000.

Titiz, Tınaz. **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**. Ankara: Beyaz Yayınları. 1998.

TUSIAD (1999). **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin yeniden Yapılandırılması**. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. Rapor No: TY/184/1999. <http://www.tusiad.org/turkish/rapor/mesleki/mesleki02-1.pdf>. Erişim Tarihi: 08.06.2006.

Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirmede Kuramlar ve Uygulamalar**. 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2004.

Ünver, Gülsen. “Öğretmen Adaylarının Öğrenci-Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

_____. “Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Tepkileri”, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. 15–18 Ekim 2003**. Ankara, 2003.

Üstüner, Mehmet. “Eğitimin Felsefi Temelleri”, **Eğitim Üzerine**, Editör: Erdal Toprakçı, Ankara: Ütopya Yayınları, 2002

Varış, Fatma. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. 4. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi. 1988.

Vural, Birol. **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. İstanbul: Hayat Yayıncılık. 2004.

Yazıcı, Alı, **Ülkemizde Bilgisayar Okur-Yazarlığı Üzerine**. <http://www.yecis.com/e-dergi/makaleler/aliyazici.htm>. Erişim Tarihi: 08.08.2006.

Yılmaz, Muhsin. “Türkiye’nin Çağdaşlaşma Sorunu ve Eğitim”. **U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi** Yıl 7, Sayı 10. 2006.

Yücel, İsmail Hakkı, **Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplumunu**. DPT. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Araştırma Dairesi Başkanlığı, Temmuz Ankara 1997.
<http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim/yucelih/biltek03.pdf>. Erişim Tarihi: 10.04.2006

Wolff, Ayşen. “Organizasyonel Değişmede Eğitim Teknolojilerinin Rolü ve Önemi” **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. Volume 4 Issue 1, ss.146-150, January 2005.