

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

WEB TABANLI YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENME NESNELERİ
(ERİŞİ, KALICILIK VE TUTUMLARA ETKİSİ)

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Mehmet GÜROL

HAZIRLAYAN
Ahmet BAŞAL

ELAZIĞ, 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

WEB TABANLI YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENME NESNELERİ
(ERİŞİ, KALICILIK VE TUTUMLARA ETKİSİ)

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

HAZIRLAYAN

Ahmet BAŞAL

Jürimiz, 2/11/2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1. Prof. Dr. Mehmet GÜROL**
- 2. Doç. Dr. Burhan AKPINAR**
- 3. Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ**
- 4. Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU**
- 5. Yrd. Doç. Dr. Tuncay SEVİNDİK**

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Web Tabanlı Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesneleri
(Erişi, Kalıcılık ve Tutumlara Etkisi)****Ahmet BAŞAL****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****Elazığ – 2011; Sayfa: XIII+167**

Bu araştırmanın amacı öğrenme nesneleri ile desteklenmiş ve zenginleştirilmiş web tabanlı yabancı dil eğitimi ortamının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Kırıkkale Üniversitesi Bilgisayar programcılığı İngilizce I dersinde araştırma yapılmıştır. Nicel olarak yapılan bu araştırma boyunca, bazıları uzmanların hazırladığı materyallerden dönüştürülen ve bazıları araştırmacının uzman görüşleri olarak hazırladığı ses, video, sunum, animasyon ve resim gibi çeşitli formatlarda hazırlanan 6 haftalık ders planına uygun toplam 70 adet öğrenme nesnesi Kırıkkale Üniversitesi Öğretim Yazılım Sistemi'nin içine entegre edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 118 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney grubunda web tabanlı yabancı dil eğitimi yapılan öğrencilerin ders içerikleri öğrenme nesneleri ile desteklenmiş; kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yürütülmüştür. Çalışmada nicel veri toplamada başarı testi, kalıcılık testi ve tutum ölçeği kullanılmış olup, elde edilen veriler SPSS veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Belirtilen araçlar gruplara ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulama bitiminden 6 hafta sonra kalıcılığı belirlemek için her üç gruba da kalıcılık testi olarak başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrası, öğrenme

nesneleri ile ders içeriği desteklenen deney grubuna, kullanılan öğrenme nesnelere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin sonucunda, öğrenme nesneleri ile desteklenmiş web tabanlı yabancı dil eğitiminin deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu, buna ek olarak öğrenmenin kalıcılığı noktasında diğer gruplara oranla kısmi düşüş görüldüğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan öğrenme nesnelere yönelik tutum belirleme noktasında, öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmamız web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesneleri kullanılmasının öğrencilerin başarısına olumlu etkisini göstermesi ve bu öğretim ortamında öğrenme nesnelere kullanımını ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermesi kaydedeğerdir. Araştırmamız yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek öğrenme nesnelere ve bu nesnelere barındırıldığı ambarların sayısının yetersiz olduğunu ve bu eksikliğin giderilmesinin web tabanlı yabancı dil eğitimine katkı sağlayabileceğini de ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Nesnesi, Uzaktan Eğitim, Web Tabanlı Öğretim,
Yabancı Dil Öğretimi, Eğitim Teknolojisi

ABSTRACT**Doctorate Dissertation****Learning Objects in Web-Based Language Teaching
(Effects on Achievement, Retention and Attitudes)****Ahmet BAŞAL****University Of Firat****Institute Of Educational Sciences****Department Of Educational Programs and Instruction****Elazığ–2011; Page: XIII+167**

The aim of this research is to investigate the effects of web based language learning environments supported and enriched with learning objects on learners' achievement, retention and attitudes. To this end, the research was conducted in English I Course at the Department of Computer Programming in Kırıkkale University in 2010-2011 Fall Semester. During the research conducted quantitatively, in total 70 learning objects appropriate for six-week long lecture plan including a variety of audio, video, presentation, animation and images some of which converted from materials prepared by field experts and some of which prepared by the researcher by applying to expert opinions, were integrated into the Learning Management System of Kırıkkale University.

The study group of this research consisted of 118 students categorized as one experimental and two control groups. In the experimental group, the lecture content of the students receiving web based language education was supported by learning objects while the other two control groups were instructed with traditional teaching. In the study, achievement, retention and attitude tests were used and analyzed with SPSS, data analysis software. The determined tools were implemented as pre and post tests to all three groups. Moreover, achievement test was administered as a retention test to all the groups after six weeks of the completion of the post-test. In addition, an attitude test

was administered to the experimental group whose learning content was supported with learning objects in order to determine their attitudes towards them.

In the light of the research results, web based language education supported by learning objects was found to have a positive effect on students being in the experimental group and in terms of retention a partial decrease was seen when compared to other two groups. In terms of the attitude test administered to the students in the experimental group, it was determined that students showed positive attitudes towards learning objects. This research is important since it shows that using learning objects in web based language education has a positive effect on the students' achievement and learning objects can be used in such learning environments. Moreover, it is notable that students showed positive attitudes towards learning objects. This research has also shown that learning objects being able to be used in foreign language education and object repositories hosting these learning objects are not sufficient and eliminating this insufficiency may contribute to web based language education.

Key Words: Learning Object, Distance Education, Web Based Learning, Foreign Language Education, Educational Technology

ÖNSÖZ

Teknolojik gelişmeler günümüzde pek çok alanda olduğu gibi eğitim dünyasında da kendisini baskın halde göstermektedir. Uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşmaya başlamasıyla beraber artık yepyeni bir boyut kazanmış ve emekleme döneminden !!! yürümeye değil birden koşmaya başlamıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan materyaller de zamanla değişmeye ve farklılaşmaya başlamıştır. Bu noktada öğrenme nesnelere yeni nesil bir öğretim materyali olarak görülebilir. Bu tezde, web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere çeşitli boyutlardan irdelenerek, özellikle ülkemizde malesef onca çabaya rağmen hala yetersiz oluşu herkes tarafından kabul edilen yabancı dil eğitiminin gelişmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. “Facebook Çocukları - Gençleri” artık klasik otur-dinle anlayışıyla kandırılmayacak kadar zekidirler. Eğitimciler onları yakalamak ve onların dilinden konuşmak durumundadır. Öğrenme nesnelere’de bu adımlardan sadece bir tanesi olarak nitelendirilebilir.

Bu çalışmanın tamamlanması sürecinde bana ilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet Gürol’a, çalışmamdaki öneri ve tezin düzenlenmesindeki büyük katkılarından ötürü Sayın Yrd. Doç. Dr. Tuncay Sevindik ve dostum Araştırma Görevlisi Korhan Kayışlı’ya, çalışmamın, yorumlarıyla daha iyi bir noktaya gelmesine katkıda bulunan jüri üyelerim Sayın Doç. Dr. Burhan Akpınar, Yrd. Doç. Dr. Hilal Kuzu ve Yrd. Doç. Dr. Nuriye Semerci’ye teşekkür ederim. Özel bir parantezde aileme açmam gerekir. Çalışmam boyunca beni sabır ve özveriyle destekleyen sevgili annem, babam, kardeşlerim ve eşime yürekten teşekkür ederim.

Ahmet BAŞAL

Kasım, 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayılıtlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	12
1.7. Kısaltmalar	13

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme Nesneleri.....	14
2.2. Öğrenme Nesnesi Tanımları.....	17
2.3. Öğrenme Nesnelerinin Avantaj ve Sınırlılıkları.....	25
2.3.1. Öğrenme Nesnelerinin Avantajları	25
2.3.1.1. Maliyet Etkinliği (Cost Effectiveness)	26
2.3.1.2. Tekrar kullanılabilirlik (Reusability)	26
2.3.1.3. Erişilebilirlik (Accessibility).....	27
2.3.1.4. Ortamlararası Çalışabilirlik (Interoperability)	28
2.3.1.5. Uyarlanabilirlik (Adaptibility).....	28
2.3.1.6. Modülerlik-Parçalı Yapı (Granularity)	29

2.3.1.7. Üretilbilirlik (Generativity).....	31
2.3.1.8. Dayanıklılık (Durability)	31
2.3.1.9. Yönetilebilirlik (Manageability).....	32
2.3.1.10. Üstveri- Künye (Metadata)	32
2.3.2. Öğrenme Nesnelerinin Sınırlılıkları.....	36
2.4. Nesne Ambarı.....	38
2.5. Öğrenme Nesnesi Tasarımı	46
2.6. Uzaktan Eğitimin Gelişimi	57
2.6.1. Uzaktan Eğitim' in Tanımı ve Avantajları.....	57
2.6.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	59
2.6.3. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim.....	61
2.6.3.1 Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci	64
2.6.3.2 Web Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi.....	66
2.6.3.3. Öğrenme Nesneleri 'nin Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı	71
2.7. İlgili Araştırmalar	78
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	79
2.7.2. Yurt Dışında yapılan Araştırmalar	82

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli.....	86
3.2. Çalışma Grubunun Oluşturulması	88
3.3. Verilerin Toplanması.....	89
3.4. Verilerin Analizi	92
3.5. Uygulama İçeriği ve Süreci	93
3.5.1. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	94
3.5.1.1. Altı Haftalık Ders Programının Belirlenmesi	94
3.5.1.2. Öğrenme Nesneleri Seçimi ve Geliştirilmesi.....	96
3.5.1.3. Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS)	97

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Deneş ve Kontrol Gruplarının Yansızlığının Sağlanması (Bir, İki ve Üçüncü Alt amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar).....	100
4.2. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	101
4.3. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	102
4.4. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	103
4.5. Araştırmanın Yedi, Sekiz ve Dokuzuncu Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	105
4.6. Araştırmanın Onuncu Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	106
4.7. Araştırmanın Onbirinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	108
4.8. Araştırmanın Onikinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	109
4.9. Araştırmanın Onüçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları	110
4.10. Araştırmanın Ondördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	112

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar	115
5.1.1. Öğrenci Başarısına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	115
5.1.2. Öğrenci Başarısının Kalıcılık Yönünden Değerlendirilmesi	117
5.1.3. Öğrencilerin ÖN'lere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi	119
5.2. Öneriler.....	122
KAYNAKLAR	127
EKLER	140
ÖZGEÇMİŞ	167

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Nesnesi Taksonomisi	20
Tablo 2. En Yaygın Kullanılan Üstveri Standartları	33
Tablo 3. Öğrenme Nesnelerinin Özellikleri ve Yararları.....	35
Tablo 4. Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü	87
Tablo 5. Gruplara Göre Öğrenci Sayıları	89
Tablo 6. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları	92
Tablo 7. Araştırmada İngilizce I Dersinde Kullanılan 6 Haftalık Ders Programı	95
Tablo 8. Uygulamada Kullanılan Öğrenme Nesnesi Sayıları ve Türleri	97
Tablo 9. Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu Ön Test Gruplar Arası Varyans Analizi Sonucu	100
Tablo 10. Kontrol Grubu 1 Erişi Puanları T-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 11. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Kontrol Grubu 2 Erişi Puanları T-Testi Sonuçları	102
Tablo 12. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Erişi Puanları T-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 13. Kontrol Grubu1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu Son Test Gruplar Arası Varyans Analizi Sonucu	105
Tablo 14. Gruplar Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Son Test Sonuçları.....	106
Tablo 15. Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu Kalıcılık Testi Gruplar Arası Varyans Analizi Sonucu.....	107
Tablo 16. Gruplar Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Kalıcılık Testi Sonuçları.....	107
Tablo 17. Kontrol Grubu 1 Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları T-Testi Sonuçları ...	108
Tablo 18. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Kontrol Grubu 2 Erişi Puanları T-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 19. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanları T-Testi Sonuçları	111
Tablo 20. Öğrenme Nesnesi İle Desteklenmiş Uzaktan Eğitim Ortamlarında Yer Alan Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi.....	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan dil öğrenme bağlamlarının çeşitliliği	4
Şekil 2. Anahtar Kelimelerle Öğrenme Nesnesinin Tanımı	22
Şekil 3. Bir Kitabın Bölümlere, Sayfalara, Paragraflara ve Sayfadaki Şekillere Ayrılması.....	30
Şekil 4. Öğrenme Nesnesi Modülerliği	30
Şekil 5. Öğrenme Nesnelerinin Granülerliği	31
Şekil 6. Thesis Nesne Yöneticisi Ekran Görüntüsü	34
Şekil 7. FLORE Giriş Sayfası Ekran Görüntüsü	44
Şekil 8. FLORE Detaylı Arama Arayüzü Ekran Görüntüsü	44
Şekil 9. Atölye Ekran Görüntüsü 1	55
Şekil 10. Atölye Ekran Görüntüsü 2.....	55
Şekil 11. Atölye Ekran Görüntüsü 3.....	56
Şekil 12. Atölye'de Oluşturulan Örnek Öğrenme Nesnesi Ekran Görüntüsü.....	56
Şekil 13. Uzaktan Öğretim Kavramları	57
Şekil 14. Rumble'ın 4-nesil Modeli	60
Şekil 15. Uzaktan Eğitimle Dil Öğretimi İçin Mevcut Teknolojideki Gelişmeler.....	62
Şekil 16. Uzaktan dil öğrenme bağlamlarının çeşitliliği	71
Şekil 17. Öğrenme Nesnesi Bağlamı	74
Şekil 18. Düşünceleri Bağlamak Konusunda Kullanılabilecek Ses, Görüntü ve Metinden Oluşan Flash Animasyon	75
Şekil 19. Present Perfect Tense Konusunu Anlatmada Kullanılabilecek Gif Resmi	76
Şekil 20. İngilizce'de Eşanlamlı Kelimeleri Öğretmek İçin Java Oyun.....	76
Şekil 21. Özne- Yüklem Uyumunu Test Eden Flash Quiz.....	77
Şekil 22. Kelime Dağarcığı Ve Okumayı Geliştirmeye Yönelik Küresel Isınma Konulu Flash Animasyon	77
Şekil 23. Araştırmaya İlişkin Yapısal Model	88
Şekil 24. Uygulama Süreci	94
Şekil 25. KKKU Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemi Ekran Görüntüsü-1	99
Şekil 26. KKKU Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemi Ekran Görüntüsü-2	99

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Kontrol Grubu Geleneksel Sınıf Ön Test ve Son Test Grafiği	102
Grafik 2. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Kontrol Grubu 2 Ön Test ve Son Test Grafiği	103
Grafik 3. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Ön Test ve Son Test Grafiği	105
Grafik 4. Kontrol Grubu 1 Son Test ve Kalıcılık Testi Grafiği.....	109
Grafik 5. Kontrol Grubu 2 Son Test ve Kalıcılık Testi Grafiği.....	110
Grafik 6. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Grafiği.....	112

EKLER LİSTESİ

EK 1. Araştırmada Kullanılan Bazı Materyallerin Kullanımı İçin Alınan İzin	140
EK 2. Öğrenme Nesnelere Yönelik Tutum Ölçeği	141
EK 3. Başarı Testi	144
EK 4. Her Üç Gruba'da (KG1, KG2, deney) 6 Haftalık Verilen Materyalin Örnek 1.ve 2. Haftası	148
EK 5. Araştırmada Kullanılan Öğrenme Nesnelere Ait Örnek Ekran Görüntüleri...	160

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmeler özellikle son 20 yılda çok büyük bir ivme kazanmıştır. Neredeyse her alanda teknolojinin hayatımızı kolaylaştırmak için kullanıldığı açıkça görülmektedir. Eğitim de bu alanların en başında gelenlerinden bir tanesidir. Küreselleşen dünyada öne çıkabilmek için insanları çağın şartlarına ve gereksinimlerine göre eğitmek daha da önemli hale gelmiştir. Eğitim dünyasındaki ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçları karşılama noktasında beklentiler her geçen gün değişmektedir. Bu beklentilere cevap vermede her geçen gün daha da gelişen teknolojinin sunduğu imkanlardan faydalanmak haliyle kaçınılmaz bir hal almıştır. Bir başka deyişle teknoloji eğitim ve öğretimin daha iyi bir noktaya taşınmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bahçeci, 2011).

Günümüzde, bilgisayar teknolojisi ve internetin eğitim ortamlarında öğretimi desteklemek amacıyla kullanımı ve kullanım çeşitliliği gittikçe artmaktadır. Eğitimde, öğretim teknolojilerinin etkili kullanımının, verilen eğitimi daha kaliteli hale getirecek bir güce sahip olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilen bir görüştür (Jonassen & Reeves, 1996; Means, 1994; Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay & Çakıroğlu, 2001). Gömleksiz (2004: 71) bu noktada ‘sınıflarda teknoloji kullanımının öğrencilere daha hızlı ve kalıcı öğrenme şansı sunar’ tespiti ortaya koymuştur. Kartal’ın (2005) yabancı dil öğretim alanını sosyal bilimlerdeki diğer bilim dallarıyla karşılaştırması dil öğretiminde teknoloji kullanımının gerekliliğine dair yerinde bir saptamadır. Kartal araştırmasında şu tespiti ortaya koymaktadır:

Dil öğretim alanı, sosyal bilimlerdeki diğer bilim dallarına oranla bilimsel yeniliklere ve teknolojik icatlara daha çok gereksinim duyar. Bunun başlıca sebebi, önce öğretilen söz konusu dili konuşanlara ait ses ve görüntü üretmek, sonra da bunları birer ders materyali olarak dil sınıflarında ve laboratuvarlarda kullanmaktır (2005: 82).

Artık elektronik teknolojilerinden yabancı dil öğretiminde faydalanıp faydalanılmayacağı konusu geride kalmıştır; bunun yerine, mesele bu teknolojilerin yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği ve bu teknolojilerin kullanımında öğrencilere nasıl rehberlik edeceğimizdir (Paulsen, 2001). Yine Paulsen “otantik,

anlamalı, etkileşimli, öğrenci merkezli, Web tabanlı öğrenme aktivitelerinin öğrenci performansında dili ve kültürü yabancı ülkede eğitim alırken öğrendiğimize benzer şekilde iyileştireceğini” ifade etmiştir (parag. 3). Son on yılda tüm dünyada dil öğretiminde uzaktan eğitimin dil öğrenenlere sunduğu yeni olanaklarda ciddi bir değişim görülmektedir (White, 2006). Chun ve Plass (2000) internetin yabancı dil öğretimini geliştirme potansiyeline dair kapasitesinden söz etmişlerdir. Seljan, Banek Zorica, Špiranec ve Lasić-Lazić (2006) yeni teknolojilerin dil öğretiminde kullanımının sınırsız imkanlar sağladığını belirtmişlerdir.

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı literatürde genel olarak kabul görmekte ve yeni teknolojiler ortaya çıktıkça eğitim ve öğretim ortamlarına entegre edilmesinin eğitim ve öğretime çeşitli imkanlar sağlayacağı öngörülmektedir. Teknolojik gelişmeler çok hızlı bir biçimde olmaktadır ve her an eğitim dünyasına entegre edilmesi mümkün olan çeşitli teknolojilerde eğitimcilerin hizmetine sunulmaktadır. Bu çeşitliliklerden bir tanesi de son zamanlarda üzerinde giderek artan sayıda araştırmalar yapılan öğrenme nesnelere (ör: Hodgins, 2000; Gibbons, Nelson, & Richards, 2000; Wiley, 2000b; Muzio, Heins & Mundell, 2002; Baruque & Melo, 2004; Ally (2004); Karaman, 2005; Nurmi & Jaakkola, 2006a, 2006b; Griffiths, Stubbs & Watkins, 2007; Kay & Knack, 2007; Kay & Knaack, 2008; Türel, 2008). Öğrenme nesnesini Kay ve Knaack (2008: 269) “özel kavramların öğrenilmesini, öğrenenlerin bilişsel süreçlerini geliştirerek, yükselterek ve/veya rehberlik ederek destekleyen etkileşimli web-tabanlı araçlardır” şeklinde tanımlamaktadırlar. Öğrenme nesnelere eğitim dünyasında da giderek yerini sağlamlaştırmaya başlamıştır (Harman & Koohang, 2005: 68).

Yabancı dil bilmenin önemi ve gerekliliği dünyanın her yerinde kabul görmektedir. Dünyanın pek çok ülkesinin eğitim programlarında yabancı dil dersinin bulunması yabancı dile dünyada verilen önemin bir göstergesidir. Küreselleşme sürecinde ‘küçülen’ dünyada ülkelerin birbirleriyle olan ekonomik, teknolojik ve kültürel işbirliği ve iletişimi daha önemli ve zorunlu bir hal almıştır. Buna paralel olarak ülkemiz de dahil dünyada yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin sayısı oldukça artmıştır. Ülkemiz ele alındığında “Türkiye’de YDÖ’nin uzun bir geçmişi olmasına rağmen gelinen noktanın tatmin edici olduğu söylenemez” (Akpınar & Aydın, 2009: 110). Ülkemizde yabancı dil eğitimine oldukça fazla önem verilmiş, dil derslerine

ilkokuldan üniversiteye kadar müfredatta yer verilmiş ve her yıl düzenli olarak yabancı dil öğretmenleri alınmaya devam etmiş fakat tüm bu çabalara rağmen yabancı dil eğitimi arzu edildiği seviyelere gelememiştir. Türkiye’de yabancı dil eğitiminin onca çabaya rağmen yetersiz olduğu tüm çevrelerce kabul edilen bir gerçektir. Üniversiteden mezun olan pek çok öğrenci aldığı onca yabancı dil dersine rağmen, o dili etkin bir şekilde kullanamamakta ve dolayısıyla da formal eğitimden sonrada çeşitli kurslara gidip kariyerleri için önemli olan yabancı dili öğrenmeye para, zaman ve emek sarf etmektedir.

Hayatın yoğunluğu içerisinde dil öğrenimini bir mekâna bağımlı olarak gerçekleştirmek her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim (UE) yoluyla dil öğrenmek ve gelişen teknolojiye paralel olarak bunu web tabanlı olarak gerçekleştirebilme olanağına sahip olmak son derece önemlidir. Web tabanlı eğitim yoluyla öğretim, tüm dünyada pek çok alanda giderek artmıştır ve bu alanlardan bir tanesi de yabancı dil öğretimidir. Holmerg’ e göre “herhangi bir yabancı dilin uzaktan öğretim ve öğrenme için uygun olmadığına dair savunulabilir bir neden yoktur, aksine yabancı dillerin, uzaktan öğretiminin etkili olduğuna dair çok fazla delil vardır” (2005: 166-167). Bu noktada hem şu anda ülkemizde UE programlarında eğitim alan öğrencilere yabancı dil eğitimi vermek hem de formal eğitimini tamamlayanlara çalışırken yabancı dil eğitimi almalarını sağlamak açısından web tabanlı yabancı dil eğitiminin kalitesi arttırmak gereklidir. White’a (2005: 55) göre;

Yeni teknolojilerdeki gelişmeler, sanal öğrenme ortamlarının ortaya çıkışı ve hayat boyu esnek öğrenme olanakları için talepler uzaktan eğitim yoluyla dil öğretiminde hem bu eğitimi sağlayanlar hem de alanlarda belirgin bir artışa yol açmıştır. Bir zamanlar kendisini kabul ettirmekle uğraşan uzaktan eğitimin; uzaktan eğitimin ortamlarının yabancı dil öğrenimi için kullanımı şu anda iyice anlaşılmıştır.

Uzaktan dil eğitimi programları; geleneksel basılı materyale dayalı kurslardan; etkileşim, dönüt, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim gibi geniş imkânlarına sahip, tamamıyla internet aracılığıyla verilen kurslara kadar uzanan birtakım uygulamaları içerir (White, 2003: 8). Son yıllarda UE’yi, yabancı dillerin uzaktan öğretimi de dahil; ya bir kısmı yazılı materyaller ve yüz yüze eğitimin bir kısmını da web tabanlı eğitimle birleştirilen kurslar veya programların oluşturduğu ya da tamamı web üzerinden verilen kurslar ya da programlar oluşturmaktadır. Bu internetin, uzaktan eğitimde kullanımının

giderek yaygınlaştığına ve hatta vazgeçilmez bir parçası olduğuna bir kanıttır. Aslında internetin, UE'nin her alanında olduğu gibi yabancı dillerin öğretiminde de kullanılması uzaktan yabancı dil eğitimine yepyeni ve sınırları sürekli genişleyen bir boyut kazandırmıştır.

İnternetle beraber UE, mektupla çıktığı emekleme döneminden ileri teknolojinin kullanıldığı bir devrim dönemine geçiş yapmıştır. UE'nin teknolojiye paralel gelişimi haliyle uzaktan dil eğitimine de yansımıştır. Uzaktan yabancı dil öğretimindeki yansıma şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1. Uzaktan dil öğrenme bağlamlarının çeşitliliği (White, 2003: 14)

UE'deki bu arayışların onu daha etkili ve verimli hale getireceği bir gerçektir. UE teknolojik yenilikleri sıkı sıkıya takip etmekte ve hemen kabullenmektedir. Aslında teknolojiye direnç daha çok eğitim veren kişilerin alışkanlıklarını yitirmemek için gösterdikleri bir tepkidir. UE kullandığı teknolojilerle beraber daha geniş ölçüde kabul görür hale gelmiştir. UE yapılış şekli ve kullanılan materyaller bakımından ilk çıktığı mektup noktasına kıyasla oldukça gelişmiştir ve gelişmeye devam etmektedir. Kullanılan materyaller verilen eğitimin kalitesi ile direkt olarak ilgili olduğu için UE'de kullanılan materyallerde zamanla değişmekte ve var olanların yerine ya yenisi gelmekte ya da yeniler var olanları desteklemekte ve tamamlamaktadırlar. Bu noktada, son yıllarda üzerinde çok sayıda araştırma yapılan ÖN'de UE'de ve doğayısıyla da web-tabanlı yabancı dil öğretiminde kullanım olanağına sahiptir.

Uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin tüm bu gelişmeler, 1990'lı yıllardan itibaren World Wide Web (www) protokolünü gündelik yaşamla birleştirirken, eğitim ortamlarındaki yansıması ise web tabanlı eğitim olarak görülmüştür. Web Tabanlı Eğitim (WTE) ise eğitim dünyasında farklı disiplinlerde hızla yaygınlaşmıştır. Ülkemiz eğitim sistemi içerisinde uzun yıllardır çözümlenemeyen büyük bir problem olan yabancı dil öğretimi web ortamına taşınmış ancak bu platformda da istenilen verim alınamamıştır. Bu problemin çözüme kavuşturulamayıştaki ana nedenlerden bir tanesi de yabancı dil eğitiminin pedagoji boyutunun anlamlandırılmamasıdır. Web tabanlı ortamlarda daha anlamlı öğrenme süreci oluşturmak ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak bir durum oluşturmak amacıyla öğrenme nesnelere olarak isimlendirilen yapı web tabanlı yabancı dil öğretime araştırmamızda adapte edilecektir. Bu adaptasyon sürecinin sonucunda ise web tabanlı yabancı dil öğretiminde daha efektif ve uygulamaya yönelik bir çerçeve oluşturulacaktır. Yukarıda ifade edilen yapıya uygun olarak; web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere öğrencilerin akademik başarı ve tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisi belirlenecektir.

1.1. Problem

Günümüzde yabancı dil bilmenin önemli olduğu pek çok ülkenin eğitim programlarında yabancı dil dersinin ya da derslerinin yer almasından açıkça görülmektedir. Ülkemizde de durum farklı değildir. Türkiye'de yabancı dil derslerinin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlıyor olması ve yükseköğretim basamağı da dahil yabancı dil derslerinin mevcut olması ve hatta yabancı dil bilen kamu görevlilerine dil tazminatı veriliyor olması yabancı dil derslerine verilen önemin açık bir göstergesidir. Verilen bu eğitimlere rağmen yabancı dil eğitiminin arzu edilen seviyede olmadığı toplumun tüm kesimlerinden bireylerin dile getirdiğı bir gerçektir. Bu kaygıları gidermek için yabancı dil eğitim derslerinin daha etkili verimli hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı dil eğitiminde bilgisayar ile desteklenmesinin gerekliliğı ortaya çıkmaktadır (Cangil, 1999).

Günümüzde bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler çok büyük bir ivmeyle devam etmektedir. Buna ek olarak, internetin eğitim ortamlarında öğretimi desteklemek amacıyla kullanımı ve kullanım çeşitliliğı her geçen gün artmaktadır. İnternet üzerinden

verilen eğitim her alanda kendini göstermektedir. Bunlardan bir tanesi de yabancı dil eğitimidir.

Dünyada ve ülkemizde, geleneksel eğitimin özellikle öğrenci sayısı ve mekan sınırlamasının sorun olduğu durumlarda, uzaktan eğitim uzun zamandır alternatif bir çözüm yolu olarak ortaya çıkmaktadır. UE yoluyla geniş kitlelere eğitim vermek kolaylaşmaktadır. UE özellikle başka bir yolla yüz yüze eğitim alma olanağına sahip olmayanların ihtiyaçlarına cevap vermek için ortaya çıkmıştır (Beldarrain, 2006:139). UE posta yoluyla çıktığı noktadan günümüzde özellikle internet kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber WTE'ye kadar uzanan çok büyük bir gelişme kat etmiştir. Web tabanlı uzaktan eğitimin kullanıldığı alanlardan bir tanesi de yabancı dil eğitimidir. Yabancı dil eğitiminde Web'in önemi giderek belirginleşmesine rağmen dil öğretiminde bu ortamların kullanımına yönelik uygulama odaklı araştırmaların sayısı nispeten azdır. Web tabanlı uzaktan eğitimde ve dolayısıyla da web tabanlı yabancı dil eğitiminde kullanılan materyaller teknolojideki hızlı değişime paralel olarak giderek gelişmektedir. UE'de kullanılmak için geliştirilen bu materyallerin öğrenmede başarı elde edilebilmesi ve yararlanmaların bu materyallere karşı olumlu tutum sergilemesinin sağlanabilmesi için esnek ve kullanıcı dostu bir tasarıma sahip olması önemlidir (Bilgiç, 2005). Bu değişimlerden bir tanesi de son yıllarda üzerinde pek çok araştırma yapılan öğrenme nesnelere (ör: Hodgins, 2000; Gibbons vd., 2000; Wiley, 2000a, 2000b; Muzio vd., 2002; Baruque & Melo, 2004; Ally, 2004; Karaman, 2005; Nurmi & Jaakkola, 2006a, 2006b; Türel, 2008). Öğrenme nesnesi “öğrenmeyi desteklemek maksadıyla tekrar kullanılabilen kaynaklardır” (Wiley, 2000a, 2000b).

ÖN ile ilgili literatür incelendiğinde bu alanda özellikle son yıllarda çok sayıda araştırma yer almasına rağmen, ÖN'lerin etkililiğini ve faydasını belirlemeye yönelik uygulamaya dönük çalışmalarda bir eksiklik olduğu görülmektedir (Kay & Knaack, 2007, 2008). Kay (2009: 1809-1910) 2007 yılında Knaack'le birlikte öğrenme nesnelereyle ilgili araştırmalara dair yaptıkları literatür çalışmalarında, öğrenme nesnesi ile ilgili 58 çalışmayı değerlendirmişler ve bunlardan sadece 8 tanesinin nesne kullanımı üzerine olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dil eğitimi (YDE) söz konusu olduğunca bu eksiklik daha da belirgin durumdadır. ÖN üzerine uygulamaya dönük yapılan bu çalışma; bu açıdan literatürde yer alan eksikliğin kapatılmasına katkıda bulunacaktır.

Çalışmanın bir diğer yönü de ÖN'ün uzaktan yabancı dil eğitimde kullanılmasını irdeliyor olmasıdır. Günümüzde YDE'ye dünyada ve çalışmanın gerçekleştirileceği ülkemizde verilen önem aşikârdır. Bu noktada çalışmanın web tabanlı uzaktan yabancı dil eğitiminde eğitimin kalitesi artırmak için kullanılan materyalleri zenginleştirmek amacıyla yapılması önemlidir. Öğrenme nesnelerinin web tabanlı yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması bir problem olarak görünmektedir. Yapılan bu araştırmanın yukarıda bahsi geçen problemlere çözüm getirmesi bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelerinin öğrencilerin erişim puanları, kalıcılık ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak çeşitli kaynaklardan modifiye edilmiş üzere alınan ya da araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan öğrenme nesneleri 2010-2011 eğitim-öğretim güz yarı yılında Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (KUZEM) Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı'ndaki (Ön lisans) İngilizce I dersinin sunulduğu Öğretim Yönetim Sistemine (ÖYS) entegre edilmiştir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Deney Grubu Ön Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol Grubu 2 (KG2) ve Deney Grubu Ön Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Kontrol Grubu 2 (KG2) Ön Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol Grubu 1 (KG1) Ön Test ve Son Test Erişim Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol Grubu 2 (KG2) Ön Test ve Son Test Erişim Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Erişim Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Deney Grubu Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Kontrol Grubu 2 (KG2) Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Kontrol Grubu 2 (KG2) ve Deney Grubu Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Deney ve kontrol gruplarının çalışma bitiminden 6 hafta sonra akademik başarı testinin tekrar uygulanmasıyla elde edilen kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Kontrol Grubu 1 (KG1) Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Kontrol Grubu 2 (KG2) Son Test Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Deney Grubu Son Test Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Öğrenme Nesnesi İle Desteklenmiş Uzaktan Eğitim Ortamlarında Yer Alan Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknoloji her geçen gün daha da gelişmekte ve insanoğlunun hizmetine yeni yeni olanaklar sunmaktadır. Doğal olarakta bu gelişmelerin eğitim dünyasında da bir takım yansımaları olmaktadır. UE’de internetin kullanılması, yabancı dil öğretim ayağına da yansımaktadır. Web tabanlı yabancı dil eğitiminde de teknolojinin gelişimine paralel olarak çeşitli teknolojiler verilen eğitimin kalitesini ve etkililiğini artırmak için benimsenmektedir. Her geçen gün teknolojinin değişimi UE’de web tabanlı eğitime ve dolayısıyla da yabancı dil öğretimine yeni eğitim materyalleri eklemektedir. UE’de teknolojinin gelişimine paralel olarak verilen eğitim kalitesini arttırmak adına kullanılan materyallerden bir tanesi de üzerinde son zamanlarda çok sayıda araştırmalar yapılan ÖN’dür. Literatüre bakıldığında yabancı dil eğitimi üzerine hazırlanan öğrenme nesnelere ve bu nesnelere etkililiğinin araştırıldığı uygulamaya dönük çalışmaların sayısı çok az ve yetersizdir.

ÖN'ün web tabanlı eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminde kullanılması öğretilecek içeriği somutlaştırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve zenginleştirdiği gibi olası gerekçelerle dil öğrenimini daha verimli hale getireceği düşünülmektedir. Literatürde, ÖN ile ilgili çok sayıda çalışma yer almasına rağmen, bu çalışmaların büyük bir kısmı ÖN'ün tanımı, standartları ve pedagojik yönü gibi teori bazında araştırmalardır. ÖN'ün öğrenmedeki etkililiğine dair uygulamaya ve pratiğe dönük çalışmalar teoriye ayrılan çalışmalarla kıyaslandığında oldukça az sayıdadır. Uygulamaya dönük az sayıdaki çalışmaların da daha çok matematik, fizik ve kimya gibi fen bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Dünyada ÖN'lerin barındırıldığı nesne ambarlarındaki yer alan öğrenme nesnelere bakımından da yabancı dil için hazırlananlar söz konusu olduğunda ciddi bir eksiklik vardır. Bu yönüyle araştırmamıza ait oluşacak veriler ve ortaya çıkacak sonuçların, ÖN uygulamasına dönük az sayıdaki çalışmaya anlamlı katkılar sağlayacağı ve yabancı dile (bu çalışmada İngilizce) yönelik bu araştırmanın fen bilimlerinde yoğunlaşan uygulamaya dönük önceki araştırmalara yeni bir boyut katacağı düşünülmektedir.

Web tabanlı yabancı dil öğretiminde ÖN'lerin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrencilerin ÖN'e karşı tutumlarına etkisini belirlemek önemlidir. Çünkü olumlu yönde ortaya konulacak bir etki, bu öğretim türünde ÖN'lerin kullanılmasının yolunu açacak ve ÖN'ün genellikle literatürde dile getirilen teknik özelliklerinin sağladığı avantajlarının yanı sıra; öğrenmeyi kolaylaştırması, zenginleştirmesi ve somutlaştırması gibi olası yönlerini de uygulamalı olarak ortaya çıkaracaktır.

Yabancı dil bilmek, küreselleşen dünyada önemli bir konudur. Mekândan bağımsız olarak yabancı dil öğrenmek, günümüzde hayatın yoğunluğu düşünüldüğünde, geleneksel yüz-yüze yabancı dil eğitim olanağına sahip olmayan bireyler için son derece caziptir. Yabancı dil öğrenmek isteyenlerin her geçen gün artan sayısı dikkate alındığında, bu kitlelerin eğitimini geleneksel 'dört duvar' eğitimiyle gerçekleştirmek oldukça zorlaşmakta hatta herkese aynı anda bu eğitimi vermek imkânsızlaşmaktadır. Bu noktada yabancı dilin web aracılığıyla verilmesi etkin bir alternatif oluşturmaktadır. Bu araştırma web tabanlı verilen yabancı dil öğretiminin (WTYDÖ) içeriğinin ÖN'lerle zenginleştirilerek daha etkili hale getirilmesi olasılığı ile önem arz etmektedir.

Web tabanlı yabancı dil öğretiminde verilen eğitimin kalitesini arttırmak bu eğitim modelinin etkililiğini de arttıracak ve bu şekilde yabancı dil öğrenenlerin gördüğü faydayı en üst düzeye çıkaracaktır. Web tabanlı eğitimde kaliteyi arttırmak uygun teknolojik yeniliklerin bu eğitim ortamına entegrasyonu ile mümkün olacaktır. Bu noktada ÖN'ün, literatürde sıkça yer alan sahip olduğu özellikleri ve dolayısıyla sunduğu avantajlarıyla web tabanlı verilen yabancı dil eğitiminin kalitesini arttırmada yararlı olacağı düşünülmektedir. ÖN'ün entegre edildiği web tabanlı yabancı dil eğitimi (WTYDE), daha etkili ve verimli bir yapıya dönüşecek ve bununla birlikte değeri de artacaktır.

WTYDE'ye ÖN'lerin entegre edilmesinin verilen eğitimin etkililiğini ve kalitesini arttıracığı düşünülmektedir. MEB'in öğrenme nesnelerinin yaygınlaştırılması konusunda yaptığı çalışmalar ve bu doğrultuda düzenlediği yarışmalarda öğrenme nesnelere verilen önemin bir göstergesidir (MEB, t.y.). Ayrıca araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu yeni öğretim programı doğrultusunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili bir biçimde kullanılması kapsamında da önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın sonuçlarının WTYDÖ'nün öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş olmasının bu eğitim türüne getireceği katkıların belirlenmesi noktasında önemli olacağı düşünülmektedir. Ülkemizdeki YDE'nin ilköğretim 4. sınıflardan başlatılması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuya verdiği önemi açıkça göstermektedir. Bu kapsamda çalışmamızın önemle üzerinde durulan YDE'ye vereceği olası katkıları düşünüldüğünde, başta ülkemizdeki dil eğitime ve dolaylı olarak dünyadaki dil eğitimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmamızın, literatürde öğrenme nesnesinin uygulanmasına dönük az sayıda çalışmaya katkıda bulunacağı da düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki maddelerle sınırlıdır.

1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki kontrol dışı değişkenler, araştırmanın sonucunu anlamlı bir şekilde etkilememiştir.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçme araçlarına tam ve doğru olarak cevap vermişlerdir.
3. Araştırmada, öğrencilerin kişisel bilgisayar kullanma yetenekleri, internete ilişkin bilgi durumları, çalışma grubunun oluşturulmasında yeterli kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırma 2010–2011 öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Merkezi (Kuzem) Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı (Ön lisans) ile sınırlıdır.
3. Araştırma Kırıkkale Üniversitesi Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Merkezi (Kuzem) Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı (Ön lisans) 0720103 kodlu İngilizce I dersi ile sınırlıdır.
4. Çalışma grubunda uygulama yapılacak olan öğrenme nesnesi destekli web platformu ile sınırlıdır.
5. Çalışma grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- Nesne Ambarı** : Öğrenme nesnelere ait tanımlayıcı bilgileri içeren üst verilerin depolandığı, nesne aramalarını daha etkili yapmak için oluşturulan veri tabanıdır.
- Geleneksel Eğitim** : Aynı zaman ve mekanda öğretmen eşliğinde yapılan klasik formal eğitimidir.
- Öğrenme Nesnesi** : Öğrenmeyi desteklemek amacıyla tekrar kullanılabilen kaynaklardır (Wiley, 2000a, 2000b).
- Web Tabanlı Uzaktan Eğitim** : Web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinlikleridir.
- Web Tabanlı Yabancı Dil Eğitimi** : Web teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen uzaktan yabancı dil eğitimi etkinlikleridir.

1.7. Kısaltmalar

ÖN	: Öğrenme Nesnesi/Nesneleri
AtaNesA	: Atatürk Üniversitesi Nesne Ambarı
KUZEM	: Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖNA	: Öğrenme Nesnesi Ambarı
UE	: Uzaktan Eğitim
WTUE	: Web Tabanlı Uzaktan Eğitim
WTYDE	: Web Tabanlı Yabancı Dil Eğitimi
WTYDÖ	: Web Tabanlı Yabancı Dil Öğretimi
YDE	: Yabancı Dil Eğitimi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmamızın problemi ile ilgili konulara dair literatür taraması yer almaktadır. Bu doğrultuda öğrenme nesnelere, uzaktan eğitim ve web tabanlı yabancı dil eğitimi ile ilgili araştırmalar alt başlıklar şeklinde ele alınmıştır.

2.1. Öğrenme Nesnelere

Günümüzde bilgisayar teknolojisinin ve internetin eğitim ortamlarında öğretimi desteklemek amacıyla kullanımı ve kullanım çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. LeLoup ve Ponterio (1997) yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin daha iyi öğrenebilmeleri için otantik materyallere ulaşmak için arayış içerisinde olduğunu belirtmektedir. Eğitim teknolojisinin eğitime sunduğu materyallerden biri de son zamanlarda adından en çok bahsedilen ve üzerine oldukça fazla sayıda araştırma yapılan öğrenme nesnelere (ör: Hodgins, 2000; Gibbons vd., 2000; Wiley, 2000a, 2000b; Muzio vd., 2002; Baruque & Melo, 2004; Ally, 2004; Karaman, 2005; Nurmi & Jaakkola, 2006a, 2006b; Cochrane, 2007; Griffiths vd., 2007 ; Kay & Knack, 2007 - 2008; Türel, 2008). Ballantyne ve Knowles' a göre (2007: 363) “son on yılda, öğrenme nesnelere kavramı ve öğrenme nesne ambarları artan dijital kaynaklar ihtiyacı sebebiyle evrim geçirmektedirler”. Öğrenme nesnesi terimi ilk olarak kullanılmasından bu yana süreç içerisinde pek çok terimle anılmış ve sonunda gittikçe öğrenme nesnesi terimi üzerinde bir uzlaşmaya varılmış gibi gözükmektedir.

Öğrenme nesnelere literatürde eğitimsel nesnelere (Friesen, 2001), medya nesnesi (Norton, 1996), bilgi nesnesi (Merrill, 1996), hızlı öğrenme nesnesi , tekrar kullanılabilir öğrenme nesnesi (Barritt, Lewis, & Wieseler, 1999), paylaşılabilir kurs nesnesi (Dodds, 2000), paylaşılabilir içerik nesnesi (Dodds, 2001), öğrenme birimleri (Koper, 2001), e-öğrenme nesnelere (Collier & Robson, 2001), öğretimsel nesne (Gibbons vd., 2000), zeki nesne (Gibbons vd., 2000), ve data nesnesi (Gibbons vd., 2000) gibi farklı isimlerle anılmaktadır (aktaran Saum, 2007: 2). Bu terimlerin sayısının çok olması öğrenme nesnesinin farklı kurum, kuruluş ve akademisyenlerce farklı ortamlarda kullanılması ve dolayısıyla da bu kurum, kuruluş ve akademisyenlerin fikirleri doğrultusunda bu materyale isimler vermesi sebebiyle olabilir. Fakat verilen bu

isimlere rağmen öğrenme nesneleri terimi giderek daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve literatürde gittikçe öğrenme nesnesi terimi daha baskın bir terim olarak kendisini göstermiştir.

Öğretim tasarımcıları ve eğitim araştırmacıları tarafından ‘Öğrenme Nesneleri’ terimi ilk defa 1994 yılında Wayne Hodgins tarafından ortaya atılmıştır (Hodgins, 2002). ÖN genellikle internet aracılığıyla paylaşılan ve erişilen ve birçok farklı öğrenme bağlamlarında tekrar kullanılabilen dijital öğrenme kaynakları olarak algılanır (Nurmi & Jaakkola, 2006a). ÖN tekrar kullanılabilirliği, üretilebilirliği, uyarlanabilirliği, boyutlandırılabilirliği, yayılabilirliği ve ortamlararası çalışabilirliği (Hodgins, 2000; Gibbons vd., 2000) gibi özelliklerinden dolayı, daha sonra geliştirilmesi muhtemel yeni nesil öğretim tasarımlarına rehberlik edecek bir teknolojik alternatif konumundadır (Wiley, 2000a).

Eğitimde öğrenmeyi kolaylaştıracak, zenginleştirecek ve kalıcı hale getirecek materyaller kullanılması son derece önemlidir. Etkili bir öğretim ve öğrenme sağlayabilmek için kullanılacak materyallerin tasarımı da bu açıdan önem arz etmektedir. Etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için ne tür ve hangi özelliklere sahip materyaller tasarlanmalı sorusu materyal tasarımcılarını sürekli devam eden bir arayışa itmiştir. Her defasında aynı ya da farklı öğretim ortamları ve konuları için tekrar tekrar materyal geliştirme ve hazırlama beraberinde ciddi maliyetler gerektirmektedir. Materyal tasarımcılarının da üzerinde yoğunlaştığı hazırladıkları eğitim ve öğretim materyallerinin çok çabuk demode olmaması ve çok yönlü olarak bazı değişikliklerle ya da hiç değiştirilmeden kullanılmasıdır. Wiley (2000b) bu durumu öğrenme nesneleri fikrinin başlıca çıkış noktasının tasarımcılar tarafından herhangi bir sınırlama getirilmeksizin hazırlanan materyallerin kullanılması olduğu şeklinde ifade etmektedir.

Her geçen gün eğitim verilecek öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak ve ders materyali üretmedeki parayı, zamanı ve emeği boşa harcamamak noktasında ÖN bir alternatif olarak kabul edilebilir. ÖN, materyal tasarımcılarına, kurumlar arasında paylaşılabilir tekrar kullanılabilir materyaller oluşturmalarına imkan verecek uygulanabilir bir alternatif sağlar ve böylece materyal geliştirme maliyetlerini dizginler (Downes, 2001). ÖN’ler, öğretim aracı olarak tekrar kullanılabilirliği, ortamlar arası çalışabilirlik ve esneklik gibi özelliklerine göre tasarlandığı için, tek bir hedef kitle ve

belirli bir bağlam hedeflenerek geliştirilen diğer geleneksel dijital kaynaklardan farklıdır (McGee & Katz, 2005). Bu bağlamda, gelecekte potansiyel kullanımlarının daha da artacağını düşünmek anlamlı bir öngörüdür. Çünkü ÖN'ün çok küçük öğrenme parçacıklarından oluşması; onların çok yönlü bir öğretim materyali olmasına olanak tanımaktadır. ÖN'ün boyutu konusunda literatürde bir takım tavsiyeler bulunmasına rağmen, sınırlamaya dair belirgin bir kıstas yer almamaktadır. Her öğrenme nesnesi öğretilecek bir nokta için kendi kendisine yeter düzeydedir. Barritt (2001) ÖN'ün boyutunun ve şeklinin yoruma açık olduğunu belirterek “bu karar organizasyonun ihtiyaç, araç, süreç ve iş amaçlarına bağlı” yorumunu dile getirmektedir. Dolayısıyla literatürde ÖN'ün boyutu hakkında net bir kural olmamasına rağmen, ÖN'ün ‘kendi kendine yetecek kadar bilgi içermesi’ anlayışı ÖN'ün boyutunun farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

ÖN özellikle akademik çevrelerde rağbet görürken, yine bu çevrelerde bir takım eleştirilere de maruz kalmaktadırlar (ör: Lambe, 2002; Butson, 2003; Collins & Strijker, 2004; Parrish, 2004). Bu tür eleştirilerin, yeni ortaya çıkan her şeyde olduğu gibi ÖN'de de olması gayet doğaldır. Ortaya çıkan yenilikler bireylerin varolan alışkanlıkları için bir tehdit olduğundan dolayı her zaman onlara karşı bir direnç gösterilme eğilimi vardır. Dolayısıyla öğrenmeye ve öğrenme aktivitelerine katkı sağlayabilecek sahip yeni bir olgunun eksilerinden çok artılarına odaklanılması; eğitim ortamlarını zenginleştirmek ve öğrenmeyi daha etkin hale getirmek için önemlidir. Bu bakımdan ÖN'ün eğitim ortamlarını zenginleştirecek ve etkililiği artıracak olası potansiyeline olumlu bakmak ve bu doğrultuda yeni sayılabilecek bu kaynağın sınırlarını -ki varsa, zorlamak akıllıca olacaktır. Bu anlamda, öğrenme nesnelerinin etkililiğinin ve avantajlarının belirlenmeye çalışıldığı uygulamaya dönük araştırmaların sayısının artması oldukça önemlidir. Araştırmaların sayısı arttıkça, ÖN'ün öğretim ortamlarındaki değeri ortaya çıkacak ve her tür öğrenme ve öğretme ortamında kullanılabilirliği yeni araştırmaların sonuçlarıyla desteklenecektir.

Öğretim tasarımcılarının her defasında yeni ve sıfırdan dijital öğrenme materyali tasarlamak yerine küçük öğretim birimi olarak düşünebileceğimiz ÖN'leri bir araya getirerek ve yeniden kullanarak bu süreci kısaltmaları emek, zaman ve para tasarrufu yapılmasına olanak sağlayacaktır. Hali hazırda var olan öğrenme nesnelerini bir araya getirerek bir ders içeriği oluşturmak ya da öğrenme nesnelerinden daha önceden

oluşturulmuş bir dersin ayrıştırılmasından elde edecekleri öğrenme nesnelərini yeni bir ders için kullanmak pek çok bakımdan yararlı olacaktır.

ÖN'ler materyal tasarımı noktasında diğər materyallere göre oldukça farklı özelliklere sahiptir ve tekrar kullanılabilirlik özelliğinin olması bu materyalleri diğərlerinden üstün kılmaktadır. Metros ve Bennet (2001) öğretmenlerin ses, görüntü, ders notları gibi çeşitli materyalleri geleneksel sınıflarına zaten entegre ettiklerini; öğrenme nesnelərinin ise bu materyallerin daha yenisi ve gelişmiş olduğu; eğer pedagojik sağlam bir altyapıya sahip olursa öğretmenlerin etkileşimli bir ortamda cazip bir öğretim yaratacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında yapılan öğretimi zenginleştirmek için derste öğrencileriyle beraber kullandıkları kaynakların dışında da, dersi zenginleştirmek, daha çekici ve öğretici hale getirmek için bir takım ek materyalleri sınıflarında kullanmaktadırlar. ÖN'ler de bu noktada öğretmenlerin kullandıkları materyallere göre daha kaliteli ve daha çok çeşitliliğe sahip sınıf içi öğrenmelerine katkıda bulunma olasılığına sahip yeni nesil dijital ders materyalleridir. Böyle bir potansiyele sahip materyali irdelemek ve olası potansiyellerinden faydalanmak derslerin daha verimli bir hale getirilmesi için önemlidir.

2.2. Öğrenme Nesnesi Tanımları

Son yıllarda üzerine hatırı sayılır sayıda çalışmaların var olduğu ve var olacağı oldukça muhtemel olan ÖN'lerin herkes tarafından kabul gören bir tanımlamasının olmasını beklemek son derece normaldir. Fakat, literatüre bakıldığında oldukça fazla sayıda tanımlar olduğu (ör : Agostinho, Bennett, Lockyear & Harper, 2004; Butson, 2003; Friesen, 2001; Gibbons vd., 2000; Littlejohn, 2003; McGreal , 2004; Metros, 2005) ve şu an için herkesin onayladığı ortak bir tanımın var olmadığını görmek şaşırtıcıdır. Hatta daha da netleştirmek gerekirse “pratik tasarım ve uygulamadan ziyade çoğu araştırma öğrenme nesnesinin tanımları üzerine yoğunlaşmıştır” (Cochrane, 2007: 2602) ve “yapılan çoğu tanımdaki ortak nokta tanımların öğrenme nesnesinin neye benzediğinden çok onların nasıl oluşturulduğuna, kullanıldığına ve saklandığına odaklandığıdır (Smith, 2004: 1).

Literatürde, ÖN'ler, bu konuda araştırma yapan akademisyenlerin daha önceki deneyimleri ve ÖN'ü kullanılacakları alana göre oldukça farklı şekillerde tanımlanmışlardır (Karaman, 2005). Hatta denilebilir ki yapılan çalışmanın yapısına ve elde edilen deneyimlere dayandırılarak zaman içinde aynı yazar ya da yazarların ve hatta kurum ve kuruluşların öğrenme nesnesine yaklaşımı ve onu tanımlaması değişiklik göstermektedir (Ör: Kay & Knaack, 2005, 2008). Wiley (2007: 347) tanımlarla ilgili olarak “neredeysse öğrenme nesnelere üzerine yazılan her makale, terimle ilgili kendi tanımını yapmaktadır” şeklinde ifade etmektedir. Mortimer (2002) bu tanımlama karmaşasını şöyle dile getirmektedir:

Öğrenme nesnesi. Tekrar kullanılabilir öğrenme nesnesi. Paylaşılabilir içerik nesnesi. Modüler yapı taşı. Yığın. Külçe. Lego. Her neyse. Liste devam eder gider, fakat her bir terim aslında benim öğrenme nesnesi dediğim terim için eşanlamlı sözcüklerdir. Fakat tam olarak nedir öğrenme nesnesi? E-öğrenme sektöründe tek bir tanımının olmaması sizi şaşırtabilir. Öğrenme nesnelere farklı e-öğrenme uzmanlarına farklı şeyler ifade eder. Aslında, sorulan kişi sayısı kadar çok tanım var gibidir (parag. 6,7).

Tanımların çok fazla olmasının sebebi, ÖN'ün çıkış noktası olarak yorumlanabilir. Wagner (2002) ÖN'ün çıkış noktasını, bilgisayar programcılığında ortamlar arası çalışabilen içerik öğeleri stratejisine dayandırmaktadır. Dolayısıyla bilgisayar programcılığında yola çıkılarak eğitim dünyasına kazandırılan bu terimin, eğitim dünyasında farklı farklı tanımlanması; kullanım amacı ve kullanıldığı alan değiştiği için normal sayılabilir. Ayrıca tanımların çok olması öğrenme nesnelere ile ilgili kavramsal açıklığın eksikliğine de dayandırılabilir (Polsani, 2003).

İlk olarak literatürde gittikçe daha yaygın olarak “öğrenme nesnesi” terimiyle kabul görmeye başlayan bu terime verilen diğer adları da irdelemek, ÖN'ün ne olduğunu anlamak adına yararlı olacaktır. Çünkü ÖN şeklinde yaygın olarak kullanılan terim literatürde farklı isimlerde karşımıza çıkmaktadır. ÖN daha yaygın bir kullanıma sahip olan yelpaze bir terimdir. Aşağıya ÖN'e verilen diğer terimsel ifadelerin bir özeti sunulmuştur (aktaran McGreal, 2004: 23) (Ayrıca Bkz: Tablo 1) :

- Varlık (Asset) (Wiley 2000);
- Bileşen (Component) (Ip vd., 1997; Koutlis v.d, 1999; Merrill, 1983; Quinn & Hobbs, 2000; Roschelle vd., 1999);

- İçerik Nesnesi (Content Object) (ADL, 2003; OASIS, 2003; Shabajee, 2002; Slosser, 2001);
- Eğitimsel Nesne (Educational Object) (Ilich, 1971; Friesen, 2001; EOE, 2003)
- Bilgi Nesnesi (Information Object) (Wiley, 1999; Epsilon Learning Systems 2003; Wieseler, 1999);
- Bilgi Nesnesi (Knowledge object) (Merrill, 1999; Paquette & Rosca, 2002);
- Öğrenme Nesnesi (Learning Object) W. Hodgins'e atfedilen genel terim (Jacobsen, 2001);
- Öğrenme Kaynağı (Learning resource) (IMS Global Learning Consortium, 2000; Papatheodorou vd., 2002; Koper, 2003; Paquette & Rosca, 2002);
- Medya Nesnesi (Media object) (ADL, 2001; Shabajee, 2002);
- Ham Medya Ögesi (Raw Media Element) (CanCore, 2003; Duval & Hodgins);
- Tekrar Kullanılabilir Bilgi Nesnesi RIO (Reusable Information Object) (CISCO, 1999; Wieseler, 1999);
- Tekrar Kullanılabilir Öğrenme Nesnesi RLO (Reusable Learning Object) (Cisco Systems, 2001; Barritt & Lewis, 2002; MERLOT, 2002);
- Öğrenme Birimi (Unit of Learning) (Sloep);
- Çalışma Birimi (Unit of Study) (Koper, 2001).

Tablo 1. Öğrenme Nesnesi Taksonomisi

Herşey	Dijital Olan Herşey	Öğrenme için Herşey	Özel Öğrenme Ortamı
Varlık (Asset)	İçerik Nesnesi (Content Object)	Öğretimsel Nesne (Educational Object)	Tekrar Kullanılabilir Öğrenme Nesnesi (Reusable Learning Object –RLO)
Bileşen (Component)	Bilgi Nesnesi (Information Object)	Öğrenme Nesnesi (Learning Object)	Öğrenme Birimi (Unit of Learning)
Öğrenme Kaynağı (Learning Resource)	Bilgi Nesnesi (Knowledge Object)		Çalışma Birimi (Unit of Study)
	Ortam Nesnesi (Media Object)		
	Ham Ortam Nesnesi (Raw Media Object)		
	Tekrar kullanılabilir Bilgi Nesnesi (Reusable Information Object)		

(McGreal, 2004: 23)

Görüldüğü gibi ÖN yerine kullanılan pek çok terim yer almaktadır. ÖN'ün ne olduğuna açıklık getirebilmek için literatürde var olan bazı tanımları ortaya koymak ve bu tanımların ortak ve farklı yönlerini ele alarak ÖN'ü değerlendirmek yerinde olacaktır. Böylece ÖN'ün ne olduğu daha iyi anlaşılacaktır;

- Öğrenme nesneleri, öğrenmeyi desteklemek amacıyla tekrar kullanılabilen kaynaklardır (Wiley, 2000a, 2000b).
- Bilgisayar programcılığının nesneye dayalı paradigmasına dayandırılan yeni bir tür bilgisayar-tabanlı öğretim ögesidir (Wiley, 2000a, 2000b).
- Bireyin özellikleri ve ihtiyaçlarıyla örtüşen, metadata (üstveri-künye) kullanılarak bir araya getirilen bilgi nesneleri koleksiyonudur (Hodgins, 2000).
- Teknoloji destekli öğretim sırasında kullanılabilen, yeniden kullanılabilen ve referans verilebilen sayısal ya da sayısal olmayan verilerdir (IEEE Learning Technology Standards Committee-LTSC, t.y).

- Nesnesnin, tek ya da birleşik olarak, kullanılacağı uygun bağlamlara dair öneriler içeren pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanılması amaçlanan dijital bir (resim, film vb.) varlıktır. (Sosteric & Hesemeier, 2002, parag.7).
- Öğrenmeyi ve pedagojiyi kolaylaştıracak biçimde yüksek kalitede katalog bilgisi içeren yapılandırılmış ve tek başına ayakta durabilen kaynaklardır (DLNET, 2003).
- Öğrenme aktivitelerini ya da öğrenmeyi destekleyen aktiviteleri gerçekleştirmek için kullanılan ve başkalarının kullanımına olanak tanınan her türlü dijital, tekrar üretilebilir ve ulaşılabilir kaynaklardır (Koper, 2003: 47).
- Birbirinden bağımsız olarak hazırlanmış, yeniden kullanılabilen, güncellenebilir, birleştirilebilir, tanımlayıcı bilgileri olan ve ağ üzerinden erişilip eğitsel amaçlarla kullanılabilen bilgi parçalarıdır (Cebeci, 2003a: 1).
- Bir derse ya da ünite, modül, kurs ve hatta program olarak gruplanan dersler topluluğuna dahil edilen tekrar kullanılabilir her hangi bir dijital kaynaktır (McGreal, 2004: 28).
- Öğrenme nesneleri farklı kimselerin ihtiyaçlarını karşılamak için kolayca tekrar kullanılacak ve paketlenen şekilde tasarlanmış tek başına ayakta durabilen küçük bilgi yığınlarıdır. Onlar genellikle sınırlı bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için tasarlanır ve o amaçla ilgili başarıyı belirlemek için bir değerlendirme içerebilir (Learning Objects Network, t.y., parag.7)
- Oldukça interaktif, esnek, uyarlanabilir, tekrar kullanılabilir ve yakın bir zamanda masaüstü ya da laptoplardan, cep telefonundan ve Mp3 çalar gibi her türlü dijital aletten erişilebilir, dijital içerik ya da müfredat yığınlarıdır (Microsoft Learning Objects Summit, 2005).
- Fikirleri, bilgiyi ve veriyi görsel ve interaktif formatlarda temsil etmek için yenilikçi yollar kullanan ve öğrenme aktivitelerini kolaylaştırmak için psikolojik bir araç olarak kullanılacak özel bir tür dijital kaynaktır (Churchill, 2005: 344).
- Özel kavramların öğrenilmesini genişleterek, arttırarak destekleyen ve öğrencilerin bilişsel süreçlerine rehberlik eden, tekrar kullanılabilen interaktif web tabanlı araçlardır (Kay & Knack, 2005: 231).

- Çeşitli eğitim ortamlarında tekrar kullanılabilmesi uygun olan bağımsız ve tek başına ayakta duran öğrenme içeriği birimidir (Polsani, 2005: 5)
- İnternet aracılığıyla paylaşılan ve erişilen ve birçok farklı öğrenme bağlamlarında tekrar kullanılabilen dijital öğrenme kaynaklarıdır (Nurmi& Jaakkola, 2006a: 232).
- Öğrenme nesnesi farklı eğitim bağlamlarında kullanılabilmesi için tasarlanan temsildir (Churchill, 2007: 484).
- Özel kavramları zenginleştirerek, genişleterek ve öğrenenlerin bilişsel süreçlerine rehberlik ederek öğrenmeyi destekleyen etkileşimli web-tabanlı araçlardır (Kay & Knaack, 2008: 269).

Yukarıda sıralan ÖN tanımlarına daha fazlası da eklenebilir. Araştırmalar arttıkça, ÖN daha iyi tanındıkça ve ÖN'ün eğitim dünyasında kullanım olanakları belirginleşmeye başladıkça; bu tanımların sayılarının azalacağını beklemek doğaldır. Bu açıdan, şimdilik, bu tanımlamalardaki farklılıkların ve benzerliklerin yarattığı karmaşadan çok, ÖN ile ilgili her tanımın verdiği ipuçlarından yararlanarak onları daha iyi tanımının yararlı olacağı varsayımında bulunmak yerinde bir yaklaşım olacaktır. Bu amaçla, sıralanan tanımlardaki anahtar kelimelere toplu olarak bakmak yararlı olacaktır. Şekil 2, anahtar kelimelerle öğrenme nesnesi tanımlarına toplu bir değerlendirme yapılmasına imkan vermektedir.

Öğrenme Nesneleri	
öğretim amaçlı, öğrenme amacına aracılık edici	
bireysel ihtiyaçları karşılayabilen, tek başına ayakta durabilen	
öğrenme aktivitelerini veya öğrenmeyi destekleyici	
öğretilecek kavramları zenginleştirici ve genişletici	
öğrenmeyi kolaylaştırıcı - zenginleştirici - artırıcı	
teknoloji, bilgisayar, dijital tabanlı ve destekli	
tanımlayıcı bilgileri olan	
güncellenebilir, tekrar kullanılabilir	
parça, yığın, veri, araç, kaynak veya varlıklardır.	

Şekil 2. Anahtar Kelimelerle Öğrenme Nesnesinin Tanımı

Tanımlarda yer alan ifadeler araştırmacıların öğrenme nesnelere bakış açılarını da yansıtmaktadır. Bu ifadeler öğrenme nesnesinin yararlarını da ortaya koymaktadır. ÖN'ler öğretilecek kavramları zenginleştirici, bireysel ihtiyaçları karşılayabilen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve artırıcı yüksek kaliteli kaynaklardır. Tüm bu tanımlardaki ifadeler uygulamaya dönük çalışmalarda ortaya konabilirse, öğrenme nesnelere gerçekten son dönemde eğitim öğretimde ortaya çıkan materyaller arasında oldukça köklü ve yararlı bir yere sahip olabilecektir. Böylesi ifadelerle dile getirilen öğrenme nesnelere eğitim ve öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi bakımından çok büyük anlamlar ifade etmektedir.

Yukarıda listelenen tüm bu tanımlar ve burada yer verilmeyen olası diğer tanımlarda öğrenme nesnelere ne olduğuna dair birtakım özellikleri içlerinde barındırmaktadırlar. Bu noktada, ÖN'ün çok farklı özelliklerinin olduğu ve tanımlarda bu sebeple mutlak bir uzlaşmaya varılamadığı sonucuna varılabilir. Buna ek olarak ÖN'ün teknolojik yönlerini vurgulayan araştırmacılarla (ör: Muzio vd., 2002; Downes, 2001; Siqueira, Melo & Braz 2004; Koppi, Bogle & Bogle, 2005), öğrenme yönünü ön plana çıkaran araştırmacıların (Baruque & Melo, 2004; Bradley & Boyle, 2004a; Wiley vd., 2004; Cochrane, 2007; Kay & Knaack, 2007) bakış açılarının tanımlardaki farklılığın bir nedeni olduğu söylenebilir.

ÖN'ün çıkış noktası aslında amacını ve anlamını kendi içinde barındırmaktadır; öğrenme amaçlı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olma. Buradan yola çıkarak ÖN; öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretilecek şeyin anlamlı küçük parçalara bölünebildiği, üst verilerle (metadata) net olarak özellikleri tasvir edilen ve birbirinden farklı bağlamalarda ve birbirlerinden bağımsız olarak kullanılabilen dijital öğrenme araçlarıdır, diyebiliriz. ÖN, ne kadar farklı tanımlanırsa tanımlansın; şu an için ortak bir tanıma ulaşılabileceği öngörüsünü ortaya koymak oldukça güçtür. Bu bağlamda ÖN'ün ne olduğuna dair çok fazla çalışma ve emek sarf edilmiştir. Roy (2004: 1) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Ortaçağda, ilahiyatçılar ve filozoflar bir toplu iğnenin başında net olarak ne kadar açının hareket edebileceğini saptamak için çok fazla zaman harcamışlardır. Öğrenme nesnesi hareketinin ilk başlangıcında da benzer şekilde öğrenme nesnesinin doğru tanımının ne olması gerektiğine dair tartışmada çok fazla zaman harcanmıştır.

ÖN'ün çıkış noktası eğitim alanı olmadığı ve bu alanda kullanımının çeşitlilik arz ettiği göz önüne alındığında, üzerinde uzlaşmaya varılabilen net bir tanımın yapılabilmesinin, şu an için epey zor olduğu açıktır. Bu sebeple, tanım karmaşasını aşmak için öğrenme nesnelerinin tanımlarından çok özellikleri ve özelliklerin sağladığı avantajları ele almak daha yerinde olur. ÖN üzerine yapılan araştırmalar, uygulamalar ve hali hazırda gerçekleştirilen standartlaştırma çabaları arttıkça; ÖN'ün de tanımı üzerinde daha ortak bir paydaya doğru gidileceği kabul edilebilir bir tahmindir. Zaten ÖN'ün tanımlamaları üzerine yapılan çok sayıda çalışmanın 2004 itibariyle eskiye oranla azaldığı fakat hala devam ettiği; bu noktadan sonra yapılan çalışmaların daha çok ÖN'ün uygulamadaki yansımalarına ve öğretim sürecindeki etkililiğine doğru kaydığını ifade etmek mümkündür.

Tanımlardan da yola çıkarak özetlemek gerekirse öğrenme nesnesi terimi öğrenmede kullanılan içerikle ilgilidir. Tüm bir ders ya da kurs yerine öğrenme içeriğinin parçalara bölünüp, kendi başına yeterli, diğer konu ve bağlamlardan özgür olarak, bir kursun ya da dersin bir parçasının öğretilmesi için gerekli materyal olarak algılanabilir. Bir öğrenme nesnesi öğrenmede kullanılmak üzere bir metin, resim, animasyon, film ve benzeri herhangi bir kaynak olabilir. Öğrenme nesnesi çok çeşitli eğitim ortamlarına uyum sağlayacak yeni bir öğretim materyalidir. Cochrane (2007: 2597) öğrenme nesnelere ile ilgili bu düşünceleri bir araya getirerek öğrenme nesnelere “ideal olarak tek bir kavramı kapsayan ve nesnenin içerdiği temel bilgi bağlamıyla ilgili farklı öğrenme bağlamlarında kullanılacak dijital bir kaynak” olarak ifade etmiştir. Genellikle öğrenme nesnesi tanımı içerik, boyut, bağlam, etiketleme ve depolama kategorilerini içerir (Mortimer, 2002).

ÖN tanımlarında farklılık olmasına rağmen, ÖN'lerin tekrar kullanılabilir, erişilebilir, ortamlararası çalışabilir, dayanıklı (Rehak & Mason, 2003: 22), paylaşılabilir, dijital, modüler ve keşfedilebilir (Downes, 2004) olması gerektiği konusunda bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Tüm bu tanım bolluğundan sıyrılarak öğrenme nesnelere öğrenme de kullanılan küçük içerikler olarak algılayabiliriz. Normalde kitaplar, alıştırmalar kitapları ve diğer materyaller bir anda çok fazla bilgiyi barındırırlar. Öğrenme nesnelere bu noktada öğrenilecek ders konusunu küçük parçalara ayırarak öğrenci için sindirilebilir bir boyutta etkili sunumunu amaçlar. Bir bakıma öğrenme nesnelere bir dersin küçük bileşenleridir ve birleştirildiği yani paketlendiği

zaman bir dersi ya da kursu oluşturabilecek parçalardır. Küçük olmalarına rağmen kendi başlarına yeterli büyüklükte olup öğrenmeyi sağlayabilecek niteliktedirler.

2.3. Öğrenme Nesnelerinin Avantaj ve Sınırlılıkları

ÖN'ün farklı öğretim ortamlarında kullanılmasını kolaylaştıran; cazip hale getiren bir takım avantajları vardır. Diğer taraftan, bu avantajların yanı sıra, ÖN'ün daha iyi bir konuma getirilmesi sürecinde bir takım olumsuzluklar içerdiği ve sınırlılıklara sahip olduğu ve iyileştirilmesi gerektiğine dair de görüşler vardır. Bu bölümde ÖN'lerin avantajları ve sınırlılıkları ele alınmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Öğrenme Nesnelerinin Avantajları

ÖN, literatürde yer alan çok sayıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, öğrenme ortamlarında kullanılmalarını cazip hale getiren özelliklere sahip olması sayesinde bir takım avantajlara sahiptir. Bu avantajlar arasında, aynı zamanda ÖN'ün özellikleri şeklinde adlandırabileceğimiz;

- Maliyet Etkinliği (Cost Effectiveness),
- Tekrar kullanılabilirlik (Reusability),
- Erişilebilirlik (Accessibility),
- Ortamlararası Çalışabilirlik (Interoperability),
- Uyarlanabilirlik (Adaptibility),
- Modülerlik-Parçalı Yapı (Granularity),
- Üretilebilirlik (Generativity),
- Ölçeklenebilirlik (Scalability),
- Dayanıklılık (Durability),
- Yönetilebilirlik (Manageability),
- Üstveri-Künye (Metadata) yer alır.

2.3.1.1. Maliyet Etkinliği (Cost Effectiveness)

Öğrenme materyallerinin genellikle kısa bir raf süresi vardır (Liber, 2005) ve öğrenme için materyal hazırlamak ciddi maliyet gerektirir. ÖN'ün ekonomik getirileri ise onların farklı öğretme ortamlarında kullanımını destekleyen ve teşvik eden bir faktör olup, pek çok araştırmacı için son derece önem arz etmektedir. ÖN'ün tekrar kullanılabilirlik, hızlı üretilebilirlik ve kolay güncellenebilirlik gibi özellikleri, ÖN hazırlama maliyetini düşürür (Weller, 2004: 297), nesnenin tekrar kullanımında oluşturma maliyetini her defasında azaltır (Duncan, 2003a) ve materyal hazırlama sürecini ciddi maddi külfetlerden kurtarır.

Aslında ÖN'ün özelliklerinin neredeyse her biri (tekrar kullanılabilirlik, ortamlararası çalışabilirlik, uyarlanabilirlik, modülerlik-parçalı yapı, uyarlanabilirlik, üretilebilirlik vb.) öğrenme materyallerinin hazırlanmasının ortaya çıkaracağı maliyetleri oldukça azaltabilir niteliktedir. Günümüzde öğrenme ortamları için materyal geliştirmenin ve hazırlamanın doğurduğu hatırı sayılır maliyet yükleri, ÖN'ün öğretme ve öğrenme ortamlarında kullanılmasının yaygınlaştırılmasını teşvik ettiği söylenebilir. Maliyet, öğrenme materyalleri tasarlamada ve geliştirmede belirleyici bir unsurdur. ÖN bir derste her dönem kullanılabilirdiği gibi, başka derslerde ve hatta üzerinde bir takım değişiklikler yapılarak başka alanlarda kullanılabilir (Smith, 2004:2). Bu durum hazırlanan bir ÖN'ü materyal hazırlamaya ayrılan maliyetler açısından gittikçe avantajlı bir konuma taşır. Öğrenme Nesneleri'nin tekrar kullanılabilirliği üretilen nesnelere defalarca yararlanılması sayesinde zaman ve maliyetten tasarruf edilmesini sağlayabilir (Ünal, 2007). Eldeki kaynakların etkili ve verimli kullanımı açısından; ÖN içinde barındırdığı avantajlarından dolayı öğretim materyali hazırlamada büyük faydalar taşımaktadır.

2.3.1.2. Tekrar kullanılabilirlik (Reusability)

ÖN'ler sahip oldukları birtakım özellikleri ön plana çıktığı için o özelliği içinde barındıran isimlerle anılmışlardır. Bunlardan bir tanesi de 'tekrar kullanılabilir öğrenme nesnelere' terimidir (Cisco Systems, 2001). ÖN'lerin bahsedilen her ortamda, genellikle onların tekrar kullanılabilir olma özelliğine sahip olmaları ön plana çıkmaktadır. ÖN'ün tanımları dikkate alındığında, bu tanımların çoğunda ÖN'ün tekrar kullanılabilirlik

özelliğinin vurgulandığını fark edebiliriz. Tekrar kullanılabilirlik “öğrenme nesnesinin farklı öğrenme bağlamlarında kullanılabilme kabiliyeti” dir (Cochrane, 2007: 2597).

ÖN’de esas nokta ÖN’ü hazırlandıktan sonra tekrar kullanılabilir olacak olma özelliğidir (Millar, 2002). Millar’ın belirttiği bu durumu Strijker’in (2004) ÖN’ü ÖN yapanın onun öğretme ortamında tekrar kullanılabilirliğidir ve Sallas ve Ellis’in (2006) farklı ortamlarda defalarca tekrar kullanılabilir olacak öğretim bileşenleri ÖN’ün temel ilkesidir ifadeleri desteklemektedir.

Tekrar kullanılabilirlikle, birbirinden çok farklı yollarla birleştirilen ve tekrar birleştirilen bilgi ve bilgi bileşenleri sistemi oluşturmak kastedilir (Lambe, 2002). ÖN, tek bir konuyu ve tek bir öğrenme hedefini kapsamaya amacıyla mümkün olduğunca küçük olarak tasarlanır. Her ÖN’ün içeriği, kendi kendine yetebilecek kadardır ve kendi içinde anlamlıdır. Diğer bir deyişle, her bir ÖN kendi içerisinde bağımsızdır. Böylece, ÖN’ler çok farklı amaçlar ve bağlamlar için farklı kombinasyonlarda birleştirilerek tekrar tekrar kullanılabilir.

Başarılı bir tekrar kullanılabilirlik stratejisi için sisteme-yönelik-düzenleme daha fazla elverişlidir (Strijker & Collis, 2006). Tekrar kullanılabilirliğin, ÖN tasarımının başlarında planlanması gerekliliği pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Boyle, 2002a; Currier & Campbell, 2002; Hawryszkiewycz, 2002; McNaught, Burd, Whithear, Prescott, & Browning, 2002, aktaran Cochrane, 2007: 2597). Elektronik bir öğrenme materyalinin tekrar kullanılabilirliği “ dil, kültür, öğretim programı, bilgisayar kullanım deneyimi ve potansiyel öğrenci ve onların öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarına” (Strijker, 2004:1) doğrudan bir yakınlığı vardır. Dolayısıyla bir ÖN’ün tekrar kullanılabilirlik özelliğini arttırabilmek için bu noktalara dikkat etmek yerinde bir yaklaşım olacaktır.

2.3.1.3. Erişilebilirlik (Accessibility)

ÖN’ e belirli bir konumdan erişilebilir ve ÖN kolaylıkla birçok noktaya yayımlanabilir (McGreal ve Roberts, 2003). Bu erişimi sağlamak için bilgisayara ve internete erişim zorunludur (Smitha & Gayatri, 2008). ÖN kolay erişim için üstveri standartları kullanılarak indekslenir (Rehak & Mason, 2003: 23). Öğrenme nesnelерinin belirli standartlara sahip olması erişilebilirliğin her yerden sağlanabilmesi bakımından

önem taşımaktadır (Di Iorio vd., 2006). ÖN' ün kolay erişilebilir olması, onların öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılması yaygınlaştıracaktır.

2.3.1.4. Ortamlararası Çalışabilirlik (Interoperability)

Belli bir platform için hazırlanan öğrenme materyalleri, teknolojik sistemlerdeki üretimsel değişikliklere ayak uyduramayabilir (Liber, 2005). Bu durum, belirli bir platform ya da sistem için hazırlanan öğrenme materyalinin teknolojideki değişiklikler sebebiyle kullanılamamasına ve yeniden üretilmesine neden olur. Dolayısıyla, sistemdeki en ufak bir değişiklik bile hazırlanan materyalin artık kullanılamayacak olmasına sebep olabilir. Nesneye dayalı yaklaşımda, nesnelere birbirlerinin yerine fazla çaba ve maliyet gerektirmeksizin kullanılabilirdiği (McGreal & Roberts, 2003) ve başka sistemler arasında çalışmayı garanti ettiği için (Longmire, 2000) söz konusu yeniden üretme külfeti ortadan kalkar. Burada amaç hazırlanan öğrenme nesnelere üretici ya da öğretim yönetim sistemi fark etmeksizin birbirleriyle uyumlu bir biçimde çalışabilmesidir (De Sallas & Ellis, 2006). ÖN'leri ortamlararası çalışabilir yapmak önemli bir amaçtır (Boyle, 2003, parag. 1). ÖN'lerin ortamlararası çalışabilirliği arttıkça; onların kullanımı daha da artacaktır (Campbell, 2003: 44). Ayrıca ortamlararası çalışabilirlik ÖN'lerin çok daha fazla tekrar kullanılmaları için oldukça önemlidir (Duval & Hodgins, 2003).

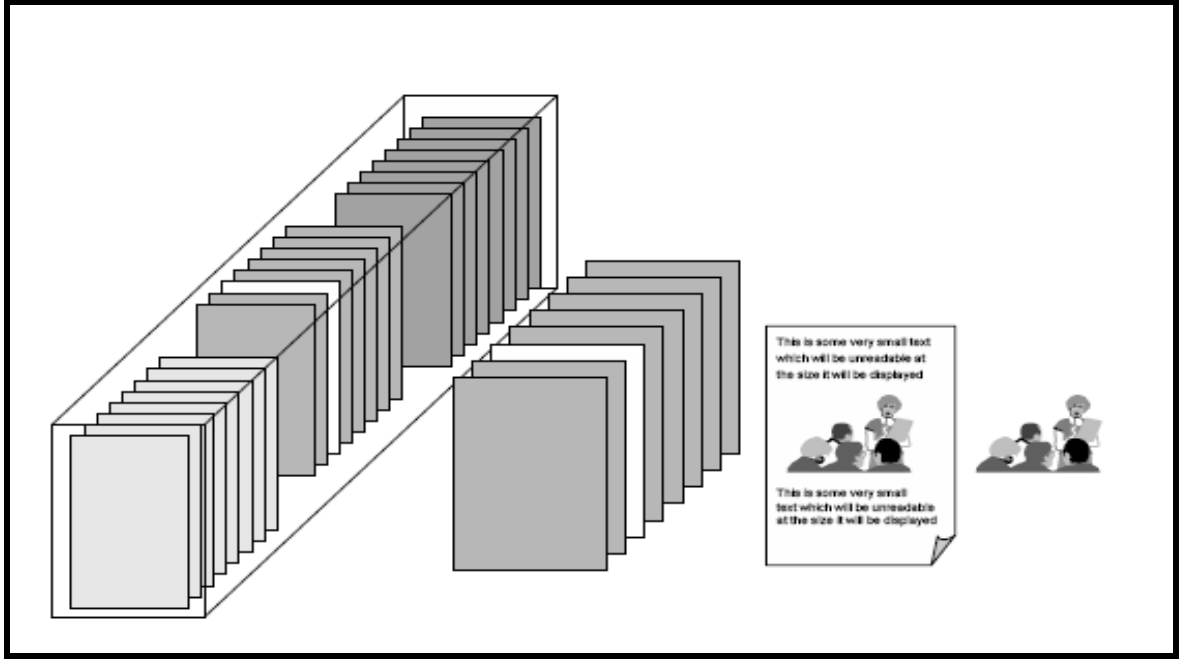
2.3.1.5. Uyarlanabilirlik (Adaptability)

ÖN, her bir öğrenenin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğrenme deneyimleri sunmayı amaçlar (Nurmi & Jaakkola, 2006b) ve bireysel ve durumsal ihtiyaçlara uyarlanabilir (McGreal & Roberts, 2003). Bireylerin ve durumların kendine özgü ihtiyaçları, öğrenilecek konunun içeriğinin bu ihtiyaçlara göre özel olarak tasarlanması gerekliliğini ortaya çıkarır. Böyle bir durum, daha önceden belirlenmiş ihtiyaçlara ve hedef kitleye göre tasarlanmış olan materyalin eskimesi ve yeni ihtiyaçlar ve olası yeni hedef kitleler için kullanılamaması durumunu doğurur. Yeni ihtiyaçlar ve yeni bir hedef kitle; yeni tasarımlar yani emek, zaman ve para olarak karşımıza çıkar. ÖN'ün uyarlanabilirliği, farklı tasarlanmış ÖN'leri, ihtiyaç duyulan seviyede yeniden birleştirerek; içeriklerin bireyselleştirilmesi potansiyelini en üst düzeye çıkarır (Longmire, 2000), ve böylece tekrar tekrar materyalin bireysel ve durumsal ihtiyaçlara göre uyarlanma külfetini ortadan kaldırır. ÖN'ün bireysel ihtiyaçlara etkin bir biçimde

cevap verebilmesi, yani kolay bir şekilde uyarlanabilmesi, ÖN'ün sunduğu bu avantajı daha da önemli bir hale getirir. Çünkü bireyler ve kurumlar için, ÖN'ün ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlanabilmeleri; onları daha cazip, tercih edilebilir ve etkili hale getirir.

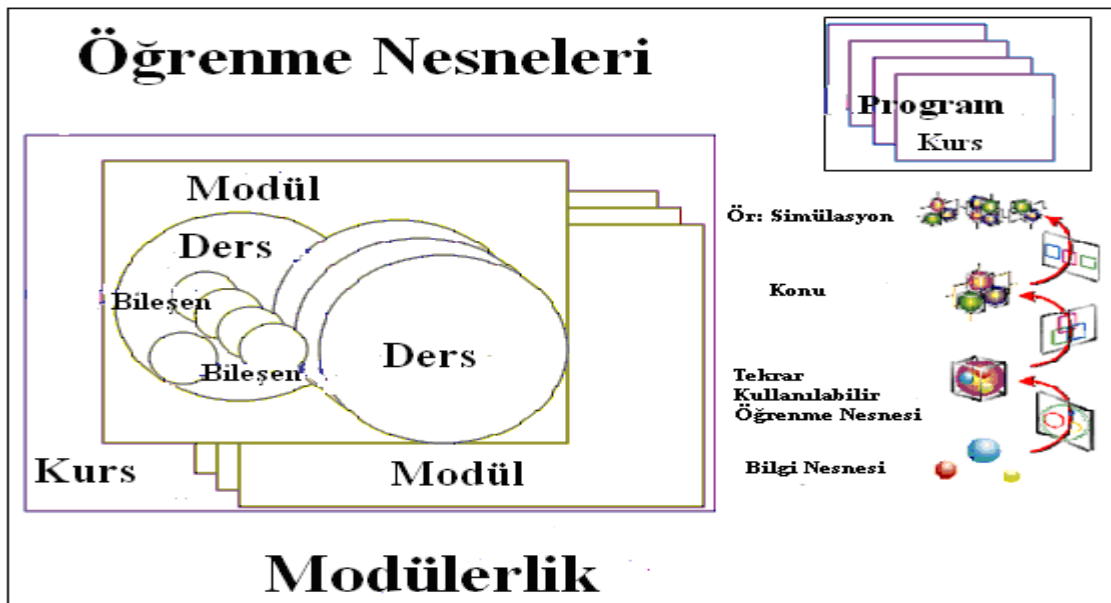
2.3.1.6. Modülerlik-Parçalı Yapı (Granularity)

“Modülerlikten kasıt öğrenme nesnelерinin boyutudur” (Griffits vd., 2007) ve “öğrenme nesnelерinin boyutu tekrar kullanılabilirlikte başarı sağlamak için son derece önemlidir (Polsani, 2003:6). Diğer bir deyişle modülerlik “öğrenme nesnelерinin paylaşılabilmesi ve tekrar kullanılabilmesi için gerekli bir durumdur” (Duncan, 2003b: 12). Collis ve Strijker (2004) granülerliğı organizasyonlara göre değışen bir anlama sahip öğrenme nesneleri ile ilgili bir konu olarak ifade etmişlerdir. ÖN' ün tekrar kullanılabilmesi için ÖN' ün parçalara ayrılabilir yapısı onun farklı amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda biraya getirilerek daha geniş bir içeriğe dönüştürülebilmesini sağlar. Bir kitapçıda tüm kitapları almak yerine bir kitabı; hatta mümkün olsa farklı kitaplardan farklı bölümleri ve hatta tek bir sayfasını almak ve onu kullanmak isteyebiliriz (Duncan, 2003b: 13-14) (Bkz: Şekil 3). Duncan'ın yaptığı bu benzetme gayet yerindedir. Çünkü bir derste öğrenmeyi sağlamak için bütün, geniş ve birbirine bağılı olarak hazırlanmış olan bir öğrenme materyalinin, diğer bir derse ya da öğrenme ortamına aktarılması ihtimali çok düşük olacaktır. Bu da yeni ders ya da öğrenme ortamı için tekrar yeni bir materyal hazırlama gerekliliğini ortaya çıkaracaktır. ÖN' ün granüler ve birbirinden bağımsız yapısı, her defasında sıfırdan yeni bir materyal hazırlama gibi bir sorunu; bir öğrenme ortamında kullanılan ÖN' ün, farklı öğrenme durumlarında birebir aynısının ya da ufak değışiklikler yapılarak kullanılabilir olması avantajı ile ortadan kaldıracaktır.

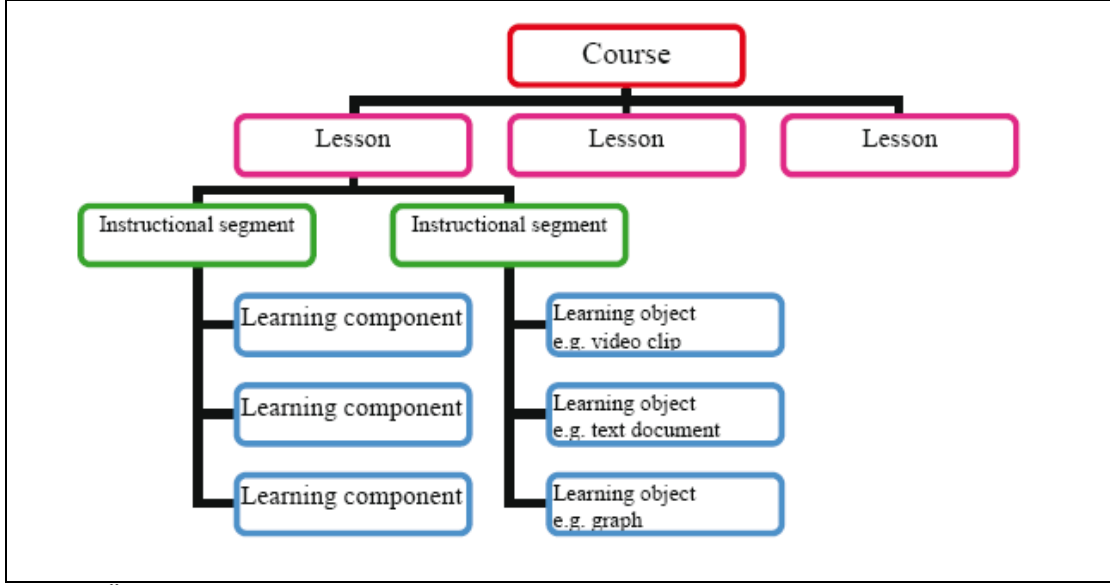


Şekil 3. Bir Kitabın Bölümlere, Sayfalara, Paragraflara ve Sayfadaki Şekillere Ayrılması (Duncan, 2003b: 14)

ÖN'lerin, daha büyük ve anlamlı içerikler oluşturmak amacıyla, küçük parçalara ayrılabilir olmalarının, onların tekrar kullanılabilirlik olasılığını da arttırdığı varsayılmaktadır (Koper, 2003: 50). Şekil 4'teki benzetme ÖN'lerin granülerliğini somutlaştırarak anlatmak için uygundur. Şekil 4'te yapılan benzetmeden daha somut olanı ise öğrenme nesnesini kurs ve programda görmektir. Bu olaya bütünsel olarak bakmayı kolaylaştırır (Bkz: Şekil 4 ve Şekil 5).



Şekil 4. Öğrenme Nesnesi Modülerliği (McGreal, 2004: 22)



Şekil 5. Öğrenme Nesnelerinin Granülerliği (Hannewald, 2009: 112)

Birbirinden bağımsız, tek bir öğrenme amacı içeren ÖN'ün farklı ihtiyaçlara yönelik birleştirmelerde sağladığı kullanım kolaylığı, ÖN'ün tekrar kullanılabilirliğini arttırmada önemli bir faktördür.

2.3.1.7. Üretilbilirlik (Generativity)

ÖN'lerin otomatik olarak birleştirilmesi, ÖN'ün, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda mükemmel bir şekilde birleştirilmesine olanak tanır (Karaman, 2005: 19). Amaçlanan öğrenmeler doğrultusunda ÖN'ün etkili ve kolay bir şekilde birleştirilmesi amacıyla sürekli yeni yazılımlar ve araçlar geliştirilmektedir (ör: THESIS Learning Object Manager, AHKME Learning Object Manager).

2.3.1.8. Dayanıklılık (Durability)

Dayanıklılıktaki amaç öğrenme nesnesinin yeni ortaya çıkan teknolojilerle beraber kullanışsız hale gelmemesidir (De Salas & Ellis, 2006). Kullanıldığı sistemlerde yapılan sürüm yükseltmeleri durumunda, ÖN'ler küçük değişiklikler yapılarak kullanılmaya devam edilebilir (McGreal & Roberts, 2003). Bu durum ÖN'ün yazılım ve donanım güncellemelerinden etkilenmemesini sağlar (Rehak & Mason, 2003: 22). ÖN'ün dayanıklılık özelliğinin sağladığı bu avantaj, dayanıklı tüketim mallarında olduğu gibi onların bozulmadan, eskimeden ve etkililiğini kaybetmeden uzun süre kullanılmasını

sağlar. Daha uzun süre kullanılabilir ve dayanıklı bir öğretim materyali, öğretme ortamlarında kullanılacak materyallerde tercih edilen bir özelliktir.

2.3.1.9. Yönetilebilirlik (Manageability)

Nesnelerin bulunması, birbirleriyle birleştirilmesi ve değiştirilmesi kolaydır (McGreal & Roberts, 2003). Bu özellikler ÖN'ün daha kolay yönetilebilmesini sağlar. Aynı zamanda ÖN'ün uygun modülerlik arayışı onun yönetilebilirliğini en üst seviyeye taşıyacaktır (Koper & Miao, 2008: 57).

2.3.1.10. Üstveri- Künye (Metadata)

ÖN'ün içeriğinin kolayca anlaşılabilir olması gerektiği için, ÖN ambarlarında yer alan ÖN'lerden uygun olanların seçimi zorlayıcı bir durumdur. Nesnelere ararken genel amaçlı arama motorlarının kullanılması tatmin edici ve uygun sonuçlar vermemektedir. Bu yüzden etkili aramaların yapılabilmesi için uygun öğrenme nesnesi üstverilerinin yer aldığı (LOM) bazı bilgi teknolojileri ileri sürülmüştür (Biletskiy, Baghi, Keleberda & Fleming, 2009).

ÖN'ün barındırıldığı ortamlara nesne ambarı (object repository) denilmektedir. Aytaç (2006) nesne ambarlarını öğrenme nesnelerini ve onlara ait tanımlayıcı bilgileri depolamak, aramak ve ağ üzerinden erişilebilir yapmak için kullanılan depolama sistemleri olarak tanımlamaktadır. Bu depolarda barındırılan öğrenme nesnelere ait bilgiler bir başka deyişle künyeler vardır. Bunlara literatürde üstveri denmektedir. DLNET'e göre (2003) üstveri "dijital kaynakların sınıflama, arşivleme, aramada ve onların çekilişinde yardım eden standartlaşmış tanımlamadır". Üstveri ÖN'ün içeriği ve türü gibi tanıtıcı bir takım özelliklerinin bulunduğu eksiksiz bir tanımlamadır ve ÖN'ün çok farklı yerlerde kullanımını cazipleştirici bir nevi kütüphane kayıt kartıdır. Üstveri, ÖN'ün nesne ambarlarında ulaşılabilir olmasını ve aranmasını kolaylaştıracaktır.

Üstveri, ülkemizdeki literatüre bakıldığında künye ve etiket gibi isimlerle de anılmaktadır. Üstverilerde bir standartlaşmaya gidilmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğrenme nesnesini tanıtan üst veri standartları olmaksızın ihtiyaç duyduğu konuda bir öğrenme nesnesi arayan bireyin onu bulması ya da hazırladığı öğrenme nesnesinden başkalarının da yararlanmasını sağlaması imkansız hale gelmektedir. Dünyada birçok

üst veri standardı vardır. Fakat bunlar arasında en çok kabul edilen ve yaygın olarak kullanılanlar bulunur (Bkz: Tablo 2).

Tablo 2. En Yaygın Kullanılan Üstveri Standartları

ÜSTVERİ STANDARTLARI	HİZMETİ SAĞLAYAN KURULUŞ
Dublin Core	Dublin Core Metadata Initiative (DCMI)
LTSC (IMS)	IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC)
ADL (SCORM)	Advanced Distributed Learning Network (ADLNet)
MARC	Library of Congress Network Dev't and MARHC Standards Office

(DLNET, 2003)

Tablo 2’de verilen üst veri standartları çeşitli bakımlardan benzerlikler ve farklılıklara sahiptir. Wiley (2007: 349) “uluslararası tanınmışlığı, güvenilir teknik standartları göz önüne alındığında IEEE Öğrenme Nesnesi Üstveri Standardı’nın en önde gelen standart” olduğunu ifade etmiştir. Üst veriler nesne türü, yazar, dağıtım koşulları, format ve pedagojik özellikler gibi bir takım tanımlara sahiptir ve 9 kategori şeklinde ele alınır. Bunlar genel, yaşam döngüsü, üstveri, teknik, eğitim, haklar, ilgi, açıklama ve sınıflandırmadır (Verbert, 2008: 4).

Tüm bu standartlaşma çabaları öğrenme nesnelерinin kolay aranabilir ve erişilebilir olmasını amaçlamaktadır. İçlerinde genel, teknik detaylar, yaşam döngüsü ve üstveri gibi çeşitli alt alanlar bulunmaktadır. Bu tür bir sınıflandırma öğrenme nesnelерinin nesne ambarlarında daha kolay barındırılmasını ve bu ambarlardaki nesnelere daha kolay ulaşılmasını sağlamaktadır.

ÖN’ler hakkında bilgilendirici üstveriler geliştirilmiş birtakım araçlar sayesinde daha kolay hazırlanırlar. Şekil 7’de bu araçlardan biri olan ‘THESIS Object Manager’ ın arayüz görüntüsü yer almaktadır. Thesis Object Manager Web’te sunulabilir her içeriği SCORM’a dönüştürür ve dönüştürülebilir içerik sadece HTML, Flash, Quick Time,

Video, Ses, Grafik, Pdf ile sınırlı değildir. Arayüzde de görüleceği gibi (Şekil 6) Thesis Object Manager nesneye dair dil, tanım, amaç, anahtar kelime ve öğrenme kaynağı türü gibi birtakım verilerin girilmesine olarak tanır.

The screenshot shows the Thesis Object Manager interface with the following fields and labels:

- Metadata** (labeled **Üstveri**)
- GENERAL** section:
 - Title: SharePoint Learning Kit Conference 8/1 2006
 - Language: EN (labeled **Dil**)
 - Description: This presentation was used at Central Piedmont Community College's (labeled **Tanım**)
 - Keywords: SCORM, Learning Essentials, THESIS
- RIGHTS** section:
 - Cost: Yes (), No ()
 - Copyright and Other Restrictions: Yes (), No ()
 - Description: Example Description
 - Version: 1.0
- CLASSIFICATION** section:
 - Purpose: Educational Objective (labeled **Amaç**)
 - Description: Example Description
 - Keywords: Example Keyword (labeled **Anahtar Kelimeler**)
- EDUCATIONAL** section:
 - Learning Resource Type: Exercise (labeled **Öğrenme Kaynağı Türü**)

Şekil 6. Thesis Nesne Yöneticisi Ekran Görüntüsü (Thesis, t.y.)

Üstveri öğrenme nesnesi aramalarında önemli bir role sahiptir. Üstveri bir öğrenme nesnesinin spesifik öğrenme ihtiyaçları karşılayıp karşılamayacağı noktasında öğrenenlere destek olarak doğru öğrenme nesnelere ulaşmaları için kılavuzluk eder (Olgren & Ploetz, 2007: 177). Yapılan öğrenme nesnesine yönelik aramaların daha verimli ve etkili olabilmesi için üstveri gereklidir. Üstveri öğrenme nesnesinin türü, boyutu, kim tarafından hazırlandığı, amacı, formatı, seviyesi gibi çeşitli özelliklerini tanıtan bir kimlik kartı ve künyesi niteliğindedir. Bu kimlik kartı bir nesne ambarında öğrenme nesnesinin sınıflandırılmasını ve barındırılmasını sağladığı gibi; arzu edilen öğrenme nesnelere ulaşılmasını kolaylaştırır. Bir başka deyişle üstveriler, aranan öğrenme nesnesine daha kısa zamanda ve doğru şekilde ulaşmanın anahtarlarıdır.

Öğrenme nesnelerinin maddeler halinde sıralanan tekrar kullanılabilirlik, erişilebilirlik, modüler yapı, üstveri gibi özelliklerinin sağladığı avantajları göz önüne alındığında onların kullanım alanlarının çok geniş bir ölçekte olduğu düşünülebilir:

Öğrenme nesneleri öğretilmede ve öğrenmede farklı şekillerde kullanılır. Onlar bir film ya da video göstermekte olduğu gibi yüz yüze geleneksel bir dersi tamamlayabilirler. Ödev ya da tamamlayıcı bir konu olarak kullanılabilir. Öğretmen ya da kurs tasarımcısı birtakım öğrenme nesnelerini seçebilir ve onları ya kendi içlerinde ya da diğer kurs materyalleri ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında karıştırabilir ve birbirleriyle uyumunu sağlayabilirler. Öğrenciler onları kendi dijital ödevlerine ya da multi-medya sunumlarına entegre edebilirler (Metros & Bennett, 2002: 6).

ÖN'lerin kullanım alanları ve kullanım çeşitliliği öğrenme nesnesini kullanacak öğretmenin, kurumun ya da öğretim ortamının farklılığına göre değişiklik gösterebilir. Böyle bir esneklik öğretim açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Çünkü kullanılan öğretim ortamına öğrenme nesnesi kolay bir şekilde adapte edilebilir. Bu durum öğrenme nesnesinin esnekliği sayesinde farklı eğitim-öğretim ortamlarında kullanılacak bir materyal olduğunun da göstergesidir. ÖN'lere ait sıralanan özelliklerinin ve avantajlarının özeti Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrenme Nesnelerinin Özellikleri ve Yararları

Özellik	Yararı
Maliyet Etkinliği (Cost Effectiveness)	ÖN'ün tekrar kullanılabilirlik, hızlı üretilebilirlik ve kolay güncellenebilirlik gibi özellikleri eğitim materyali hazırlamada maliyeti azaltır.
Tekrar kullanılabilirlik (Reusability)	Hazırlanan ÖN'ler farklı öğretim ortamlarında modifiye edilerek ya da aynıysı gibi tekrar kullanılabilirler.
Erişilebilirlik (Accessibility)	ÖN'ler üstverilerle etiketlendiği ve bu etiketlere göre indekslendiği için nesne ambarlarından kolayca ulaşılabilirlerdir.
Ortamlararası Çalışabilirlik (Interoperability)	ÖN'ler nesneye dayalı bir yaklaşımla hazırlandığı için teknolojik gelişmelere ayak uydurabilir. Hazırlandığı formata ve öğretim yönetim sistemlerine bağımlı olmamalıdır.
Uyarlanabilirlik (Adaptability)	ÖN'ler bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde rahatlıkla uyarlanabilecek bir potansiyele sahiptirler.
Modülerlik-Parçalı Yapı (Granularity)	ÖN'ün tekrar kullanılabilmesi için onun parçalara ayrılabilir yapısı ÖN'ün farklı amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda biraya getirilerek daha geniş bir içeriğe dönüştürülebilmesini sağlar.

Üretilebilirlik (Generativity)	Amaçlanan öğrenmeler doğrultusunda ÖN'ler etkili ve kolay bir şekilde birleştirilebilir.
Dayanıklılık (Durability)	ÖN, kullanıldığı sitemlerde küçük değişikliklerle sistemin güncellenmesinden minimum düzeyde etkilenir. Buda onun 'raf ömrünü' uzatır.
Yönetilebilirlik (Manageability)	ÖN'lerin bulunması ve birbirleriyle birleştirilmesi kolaydır. Bu onların kolay yönetilmesini sağlar.
Üstveri- Künye (Metadata)	Üstveri öğrenme nesnesi aramalarında önemli bir role sahiptir. Yapılan öğrenme nesnesine yönelik aramaların daha verimli ve etkili olmasını sağlar.

2.3.2. Öğrenme Nesnelerinin Sınırlılıkları

ÖN'ün, eğitim çevrelerinde özelliklerinden kaynaklanan avantajlarına rağmen (Bkz: Bölüm 2.3.1) onlar, aynı zamanda, yine bu akademik çevrelerde, herhangi bir şeyin herhangi bir alanda kullanımı ve geliştirilmesinin doğasında var olan, bir takım eleştirilere de maruz kalmışlardır (ör: Labne, 2002; Collins & Strijker, 2004; Parrish, 2004; Nurmi & Jaakkola, 2006b). ÖN'ün tekrar kullanılabilirliği sağlamak, ÖN'ün, kullanılacağı bağlamdan bağımsız olarak oluşturulmasında yatar. Fakat böyle bir bağımsızlık, ÖN'ü hazırlayanın, onu hazırlarken, bilinçli ya da bilinçsiz kullandığı pedagojik prensiplerden bağımsız hazırlamayacağı düşüncesinden yola çıkılarak düşünüldüğünde pratikte imkansızdır (Nurmi & Jaakkola, 2006b: 273). Nurmi ve Jaakkola'nın bu düşüncesini destekleyen araştırmacılar da vardır;

Öğretim içeriğini, belli başlı herhangi bir bağlamdan (belirli problem çeşitleri, varsayımlar, önbilgi, kaynaklar, bireyin değerleri vb.) yola çıkmadan yaratmak ve öğretim içeriğini, öğrenenler için uygun bir bağlama yerleştirmeden etkili kullanmak imkânsızdır (Parrish, 2004: 55).

Tanımlar çeşitlilik göstermesine rağmen, çoğu araştırmacı ve uygulamacılar Öğrenme Nesnelerinin öğrenmeyi arttırdığı ve bir dizi öğretim bağlamlarında kullanıldığı üzerinde hem fikirdirler. Onlar, genelde bir ya da daha fazla birbiri ile ilişkili kavramı anlatan enteraktif dijital kaynaklardır. Onlar boyutta küçük fakat pedagojik olarak yararlı olacak kadar yeterli içerik ve bağlam içerirler (Cochrane, 2007: 2596).

Buna ek olarak öğrenme nesneleri geliştirilirken ne tür pedagojik kriterlere göre bu geliştirmenin yapılacağı konusunda literatürde yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır (Di Nitto, Mainetti, Monga, Sbattella & Tedesco, 2006; Mavrommatis, 2008). Yine Parrish (2004) ÖN geliştiricilerinin, bu sorunu aşmak için,

ÖN'e yerleştirilen içeriğin miktarını, daha çok yerde kullanılabilmesi amacıyla azaltmaya çalıştığını fakat bunun da ÖN'ün etkililiğini azalttığını ifade etmektedir. Bir başka deyişle, ÖN'ün öğretmeyi amaçladığı içerik ne kadar küçük olursa, ÖN belirli bir bağlama bağımlı kalmaktan uzaklaşır, fakat bu ÖN'ün verimliliğini azaltacaktır.

ÖN'ün uyarlanabilir olmasındaki temel nokta onların farklı bireysel ve kurumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek olma düşüncesinde yatar (McGreal & Roberts, 2003). Bu durum 'Kutudan çıkar ve kafada ve hop madde çabucak öğrenilir" (Lambe, 2002: 11) gibi ilginç bir benzetmeyle eleştirilir. Öğrenme bu kadar basit şekilde işleyebilecek bir durum değildir. Öğrenme içerisinde pek çok unsuru barındıran karmaşık bir olgudur. Buradan öğrenmenin nasıl olacağıyla ilgili, yani ÖN'ün iddia edildiği gibi bağlamdan bağımsız oluşturulmasının öğrenmenin oluşması için yeterli olmayacağı sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla, ÖN'ler hazırlanırken teknik özelliklerinin yanısıra öğrenme ve öğreticilik boyutunun da dikkate alınması yerinde olur. Hem teknik özellikler hem de öğretimsel olarak sağlam bir ÖN'ün öğretim ortamlarındaki etkililiği daha fazla olacaktır.

ÖN'ün tekrar kullanılabilirlik, uyarlanabilirlik, modülerlik gibi sağladığı avantajların onların sırf bu özelliklerinden dolayı öğrenmeyi sağlayacağını düşünmek bir ütopyadır. Haughbey ve Muirhead (2005: 2) bu durumu şöyle izah etmektedirler:

Öğrenme nesnelere öğretme ortamları dışında bir değeri ya da kullanımı yoktur. Onların değeri sınıf ortamına ve öğretmenlerin var olabileceği ya da olamayacağı çevrimiçi ortamlarında uygulanmalarındadır.

Bu nedenle, ÖN'ün, öğrenmeyi daha fazla kolaylaştırması ve zenginleştirilmesi için onların bağlamlardan tamamen bağımsız; bir başka deyişle kopuk olması düşünülemez. ÖN geliştirilirken, öğrenme boyutunun; tekrar kullanılabilirlik, modülerlik, uyarlanabilirlik gibi bir takım cazip özelliklerine kurban edilmesi ya da bu boyutun arka plana itilmesi, ÖN'ün öğretme ortamlarındaki olası etkililik potansiyelini düşürecektir. Nurmi ve Jaakola'ya göre (2006b:282);

Öğrenmenin gerçekleşmesi için ÖN'ün kendileri yeterli değildir, aksine, ÖN'ün tek başına kullanımından başka, öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını etkileyen pek çok diğer faktör vardır. Modern öğrenme teorilerinde, öğrencilere, onları bilgi yapılandırılmasının faal süreçlerinde aktifleştirecek öğrenme ortamları sağlanır.

Bu bağlamda, ÖN’de öğrenme boyutunun öne çıkarılmasının önemli olduğu aşikardır. Öğrenmenin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için, ÖN hazırlanırken modern öğrenme teorilerinden faydalanmak doğru bir yaklaşım olacaktır. ÖN tasarımında da pedagojik yaklaşımlardan yola çıkılması, ÖN’ün öğrencilerin bilişsel süreçlerini daha aktif bir duruma getirmesi ve edindiği yeni bilgi ile geçmiş bilgi ve deneyimleri arasında bağ kurması açısından önemlidir (Türel & Gürol, 2009: 215).

Eğitim dünyasında ve keza uzaktan eğitimde pek çok teknoloji kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimde teknoloji kullanıma dair süre gelen tartışmalar uzaktan eğitimde yanlış ya da doğru bir teknoloji olmadığını (Bates, 1990; Moore & Kearsley, 1996; Rossman, 1992) bu eğitim ortamında kullanılan her teknolojinin ve aracın kendine has zayıf ve güçlü yönleri olduğu (Willis, 1993; Brahmawong, 1992) ortaya koymaktadır (aktaran Thurlow, 2004). Dolayısıyla ÖN’lerin hem birtakım sınırlılıklarının hem de birtakım potansiyellerinin olduğu aşikardır. Hapgood (2007: 233) “iyi hazırlanmış dijital öğrenme nesnelерinin iyi bir öğretim için fevkalade bir tamamlayıcı” olduğu görüşündedir. ÖN’den eğitimde ve bu çalışmada uzaktan yabancı dil eğitiminde yararlanmak, yabancı dil eğitimine katkılar sağlayabilme ve sunulan ders içeriği için iyi bir tamamlayıcı olma potansiyelleri bakımından yerinde bir yaklaşım olacaktır.

2.4. Nesne Ambarı

İnternet eğitim çevrelerinde öğretmenler ve öğrencilerin araştırma yapmak için kullandığı en verimli kaynakların başında yer alır. Bu aramaları yapmak için kullanılan genel amaçlı ve güçlü arama motorları (ör: google, yahoo, altavista vb.) vardır. Fakat bu arama motorlarının içinde aradığımız eğitim amaçlı materyallere ulaşmak sıralanan oldukça kabarık sayıdaki sonuçlar arasında zor olmaktadır. Böyle bir arama durumunda ya aramalarda istenilen materyale ulaşılamamakta ya da hangi sonucun bireyin aradığına uygun olduğunu belirlemesi çok fazla çaba ve zaman gerektirmektedir. Örneğin, google gibi çok yaygın kullanılan bir arama motorunda, İngilizce dersi için ‘simple present (geniş zaman)’ anahtar kelimeleriyle genel bir arama yaptığımızda 7.300.000 sonuç aradığımız kelimeleri Türkçe olarak ülke kısıtlama olarak Türkiye yaptığımızda 268.000 sonuç elde ederiz (erişim tarihi: 27.08.2010). Elde edilen bu sonuçlar; arama yaptığımız konuda, istediğimiz özelliklere sahip öğretim materyali bulma amacımızı çok zorlaştırmaktadır. Bu tür genel arama motorlarında gelişmiş

arama yapmak bu sonuçların sayısı azaltılabilesine rağmen yine de tatmin edici sonuçlar vermezler.

Bu noktada ‘nesne ambarları’ (Learning Object Repository) bir çözüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme nesnesi ambarı (ÖNA) , nesneyle ilgili “tanımlayıcı bilgileri, kullanım haklarını ve değerlendirmeleriyle birlikte depolamak, aramak ve kullanımı kolaylaştırmak” (Cebeci, 2003b: 1) gibi amaçlarla oluşturulmuş ‘havuz’lardır. Bir başka deyişle ambarlar nesnelerin bulunmasını, keşfedilmesini ve erişilebilir olmasını sağlayan depolardır. ÖN’lerin depolandığı bu havuz mimarisi pek çok teknik detay içerir fakat kullanıcılar için bunun bir önemi yoktur. Onlar için, ÖNA’nın ihtiyaç duydukları konuda ÖN’lere ulaşma kolaylığı sağlaması ve kullanılabilirliği önem arz etmektedir. Genel arama motorlarıyla kıyaslandığında üstverilerle ne olduğu, hangi amaca hizmet ettiği, hangi ortamda kullanılabileceği, boyutu, türü gibi kriterler bakımından net olarak belirlenmiş ÖN’lerle ilgili bir nesne ambarında yapılan aramalardan elde edilecek sonuçlar daha verimli ve uygun olacaktır.

ÖNA’lerin nasıl kullanılabileceğine dair örnekler sunmak onların faydalarının daha iyi anlaşılması noktasında yararlı olacaktır. Bu noktada verilen örnekler yabancı dil öğretimi düşünülerek verilmiştir.

- Uzaktan eğitim veren bir dil kursun ya da okulun bu süreçte kullandığı materyallerin tamamını sınıflandırılmış bir şekilde bir dijital ortama aktarması ve hem kendi hem de diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına açması
- Derste sıfatları anlatacak bir öğretmenin bu dersi daha etkili hale getirmek için sıfatların simülasyonlarla anlatıldığı bir materyale ulaşmaya çalışması
- Geniş zaman konusunu daha iyi anlamak isteyen bir öğrencinin, bu konunun ele alındığı bir powerpoint sunu, flash animasyon ya da videoya ulaşmak istemesi
- Öğretmenin derste gramer anlatırken kullandığı materyallere ek olarak anlattığı konuyu destekleyecek öğrenme nesnelerini ÖNA’lardan arayarak dersin içine entegre etmeye çalışması
- Öğretmenlerin öğrencilerinin dinleme ya da telaffuzlarını geliştirmek için nesne ambarlarında yer alan ses ve görüntülü videolara erişmek istemesi

- Derste kullandığı materyali öğrencilerinin konuyu anlaması için yeterli görmeyen bir öğretmenin o konuda daha zengin bir materyali ders sürecine katmak için arama yapması

ÖNA aracılığıyla arama yapılan nesnelere belirli standartlara göre sınıflandırılmış ve üstveriler yardımıyla etiketlenmiş olduğu için bu 'nesne havuzunda' yapılan aramalar genel amaçlı arama motorlarında yapılan aramalara göre daha etkili olmaktadır. ÖNA, nesnelere ait üst veriler, ve bu üst veriler üzerinden arama yapılmasını kolaylaştıran bir takım bileşenlerden meydana gelmektedir. Bunlar nesnelere, nesnelere ait üst veriler (metadatalar) ve bu üst veriler üzerinden arama yapılmasını sağlayan bileşenlerdir. İnternette kullanıma açık olan birçok ÖNA'ya rastlamak mümkündür. ÖNA'lar farklılıklar göstermektedir. İki tür ÖNA vardır. Birincisinde sadece üstveriler vardır ve öğrenme nesnelere bu ambarın dışında konumlandırılır. İkincisinde ise hem üstveri hem de öğrenme nesnesi aynı konumda barındırılır (Cohen, & Nycz, 2006: 29).

Dünyadaki nesne ambarlarında pek çok ÖN bulunmaktadır. Bu ambarların ve barındırdıkları nesne sayılarının her geçen arttığını söylemek mümkündür. Bu sayede çok çeşitli ÖN'e ulaşma, aralarından seçim yapma ve kullanma olanakları da artmaktadır. Her konu için ihtiyaç duyulan materyali öğretmenin kendi hazırlaması gibi bir zorluğu ortadan kaldırır. Öğretmen buralardan dersine yönelik ÖN'ü seçebilir, gerekirse değiştirebilir ve dersine adapte edebilir. ÖNA'lar bir çeşit ÖN paylaşım merkezleridir. Dünyadaki ve Türkiye'deki bazı ÖNA'lardan örnekler vermek yerinde olacaktır. Aşağıda sıralanan ÖNA'lardan yabancı dil eğitimi amaçlı FLORE'ye özel olarak değinilmiştir.

MERLOT (www.merlot.org)

Merlot Kaliforniya Üniversitesi öğretim merkezi tarafından finanse edilen ücretsiz ve açık olarak 1997'den beri hizmet veren ve yaygın olarak bilinen ÖNA'dır. İçerisinde okul öncesinden ve de özellikle de yükseköğretimde yer alan öğretim üyeleri ve öğrencilere yönelik, değişik alanlarda 15 binden fazla nesnenin bulunduğu bir ambardır. Merlotta bulunan öğrenme nesnelere animasyon, sunum, simülasyon ve quiz gibi 18 farklı türde bulunmaktadır. Merlot'taki nesnelere kullanıcıların ve bu alandaki uzman kişilerin görüş ve eleştirilerini de barındırır. Bu geri dönüşler ambarda bulunan

nesnelerin değerlendirilmesi ve daha kaliteli ve eksiksiz yapılması noktasında oldukça yararlı bir uygulamadır. Sitede, sitede çalışmakta görevli uzmanlar ve uzmanların incelemesinden geçen kullanıcıların hazırladığı nesnelere yer almaktadır. Ambarı kullanan kullanıcılarında bu ambara öğrenme nesnesi ekleyebilmesi daha fazla sayıda öğrenme nesnesinin daha kısa zaman diliminde hazırlanmasını kolaylaştırır ve nesne sayısının artmasına yardımcı olur. Sitede IEEE-LOM standardı kullanılmıştır.

Educational Object Economy (<http://www.eoe.org>)

Site ÖN'e ulaşmayı Genel, Dini Psikoloji, Matematik gibi konu başlıklarına ayırarak arama yaptırmayı ilke edinmiştir. Sitedeki nesnelerin hepsi Java Applet olarak bulunmaktadır. Site genellikle diğer sitelere de bağlantı vermiştir.

Apple Learning Interchange — Learning Resources (<http://ali.apple.com/ali>)

Apple bilgisayar firması tarafından finanse edilen bu ambar; gelişmiş arayüzüyle konu, ders, seviye, içerik tipi (metin, ses, katalog vb.), dil, nesne numarası ve anahtar kelime gibi pek çok kritere göre çok zengin bir konu çeşitliğine sahip binlerce eğitim ve bilgi kaynağı arasından arama yapma imkanı sağlar.

Careo-Campus Alberta Repository of Educational Objects (<http://www.careo.org>)

Alberta tarafından desteklenen bu projenin başlıca amacı tüm dünyadaki eğitimciler için arama yapılabilir öğretim materyallerinin yer aldığı web-tabanlı bir koleksiyonunun oluşturulmasıdır. Sitede başlıca bilim, sanayi, eğitim, mühendislik ve hukuk gibi alanlar yer almaktadır.

Wisconsin Online Resource Center- Wisc Online Learning Object Project (www.wisc-online.com)

Wisc-Online Wisconsin Teknik Kolej Sistemi tarafından geliştirilmiş ve öğrenme nesnelerini de yaratan uzmanlar tarafından geliştirilmiştir. İş, genel eğitim ve sağlık gibi ana konu başlıklarının altında çeşitli alt başlıklarda öğrenme nesneleri bulunmaktadır.

LearningLanguages.net (www.learninglanguages.net)

Fransızca, Japonca ve İspanyolca öğretmenlerine yönelik dil kaynaklarının bulunduğu bir internet sitesidir. Site internette bu üç dile ait materyallerin bulunduğu sayfaları indekslenmektedir. Bu sayede öğretmenler genel amaçlı arama motorlarını kullanmaktan ziyade, bu sitede daha önceden aranmış ve değerlendirilmiş internet sitelerini onların hizmetine sunuyor. Site basit bir arayüze sahip ve anahtar kelime bazlı ya da konu bazlı aramalara imkan tanıyor. Sitesi öğrenme nesnesi ambarı standartları kullanılmamıştır. Bu site, ÖNA'dan farklı olmasına rağmen dile yönelik olması bakımından önemlidir

ATANESA (<http://atanesa.atauni.edu.tr/>)

Türkiye'deki ilk nesne ambarı özelliği taşıyan AtaNesa (Atatürk Üniversitesi Nesne Ambarı) TÜBİTAK desteklidir. Bu ambar bir doktora tezi kapsamında geliştirilmiş olup işleyiş ve standartları uluslararası standartlara uygundur. Bu ambarda anlatım metinleri, resimler, simülasyonlar ve deneyler gibi pek çok farklı formatta ÖN bulunmaktadır. Bulunan nesnelere özellikle kimya, fizik, biyoloji, matematik ve programlama dilleri üzerinedir. Barındırdığı nesnelere bir kısmı özgün olarak hazırlanmış bir kısmı internetten alınarak gerekli değişiklikler yapılarak hazırlanmıştır. Siteye kullanıcılar tarafından nesne gönderme imkanı olup; bu nesnelere hakemler tarafından değerlendirildikten sonra siteye eklenmektedir. Bu da ambarda nesne sayısının daha kısa zamanda artmasında yardımcı olmaktadır.

SAMAP (<http://samap.ibu.edu.tr/>)

Bu proje, Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretim üyelerince yürütülmekte olup TÜBİTAK desteklidir. Proje kapsamında üretilen materyaller tüm Türkiye'de 1-8. sınıflar düzeyinde matematik derslerinde öğretmen ve öğrencilerin derslerinde kullanmaları için tamamlayıcı niteliktedir. Matematik öğretim programındaki tüm kavram ve ilişkileri etkileşimli olarak ele alan materyaller geliştirilmesi amaçlanmıştır.

NETDÖK (<http://www.ogrenmenesneleri.org/>)

LOM üst-veri standartlarına göre hazırlanmış bu sitede hali hazırda 103 nesne olup, henüz 'emekleme' aşamasındadır. İçerisinde arama yapmak için Türkçe,

matematik, İngilizce gibi çeşitli başlıklar bulunmasına rağmen, şu an matematik konularıyla ilgili nesnelerin yer aldığı bir ambardır. Kullanıcıların gönderdiği nesnelere uzman değerlendirmesinden sonra bünyesine dahil etmektedir. Bu ambar ÖN'leri genel, teknik ve eğitimsel özelliklere göre arama yapma imkanı sunmasının yanı sıra ilk harfe ve derse göre de arama imkanı sunmaktadır. Nesnelere, siteye üye olduktan sonra indirilebilir, değerlendirilebilir ve nesne hakkında yapılan değerlendirmelere ulaşılabilir. Üyelik gibi bir zorunluluğun olması haliyle bazı kişilerin bu kolay işlemi dahi bir engel görebilme ihtimalinden dolayı aslında ambarın büyümesini engelleyen bir faktör olarak görülebilir. Bu ambarda nesne indirilmeden önce ön izleme yapma imkanı da sunulmaktadır. Bu, istenilen nesnenin daha net belirlenmesine ve dolayısıyla aranılan nesneye daha kısa zamanda ulaşılmasına olanak vermektedir.

Türkiye Tarımsal Öğrenme Nesneleri Deposu TürkÖnde (<http://traglor.cu.edu.tr/>)

TÜBİTAK destekli bir proje olan bu site LOM üst veri standartlarına göre geliştirilmiş ve içerisinde tarım, gıda, orman ve çevre bilimleri ve teknolojileri başta olmak üzere tüm ilgili fen ve sosyal bilimler gibi disiplinler arası ÖN'ün yer aldığı bir nesne ambarıdır. Ambar tarım ve gıda başta olmak üzere biyolojik bilimlerle ilgilidir. Öğrenme nesnelere HTML, Flash, PDF, Word belgesi ve power point sunusu gibi farklı formatlarda bulunmaktadır. Bu ambarda basit, gelişmiş, üstverilerde ve tüm metin arama seçenekleri mevcuttur. Ambarda bulunan nesnelere dair görüşler bildirilebilir. Bu durum nesnelerin olası kullanıcıları tarafından değerlendirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca ambara ilgilenenler nesne yükleyebilirler. Eklenen nesnelere editörler tarafından incelendikten sonra dizinlenmektedir.

French Learning Object Repository for Education (FLORE)

(<http://flore.uvic.ca/welcome.php>)

FLORE nesne ambarını; farklı bakış açısı ve yabancı dil odaklı olması sebebiyle, ÖN'ün yabancı dil öğretiminde nasıl kullanım olanaklarına sahip olabileceği konusunda ışık tutacağı düşünerek daha detaylı incelemek yerinde olacaktır. FLORE Kanada'da bulunan Victoria üniversitesi tarafından oluşturulmuş, sadece dil eğitimi üzerine odaklanan bir ÖNA'dır. Bu ambarın amacı, Fransızca öğretmek ve öğrenmek için en uygun web siteleri ve en uygun öğrenme nesnelere kullanıcıya sunmayı sağlamaktır. FLORE orta ve yükseköğretim kurumlarına yönelik olarak tasarlanmış

olup 1000'in üzerinde çevrimiçi öğrenme nesnesi sunmaktadır. Bu site kullanıcıların; konu, tanımlama, URL, yazar, dil yetisi ve anahtar kelime kullanarak arama yapmalarını sağlamaktadır. FLORE giriş sayfası kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir ve arama seçeneği her sayfada kullanıcıların ulaşabileceği durumdadır. Detaylı arama arayüzü de kullanıcı dostu olup, arama yapılmasını oldukça etkili ve kolay bir hale dönüştürmektedir (Bkz: Şekil 7-8).

FLORE

French Learning Object Repository for Education

Search: Go

Français

Index

Detailed Search

Top 10

Suggestions

Registration

Help

Username:

Password:

Login

forgot your Password ?

FLORE is a free repository of French language educational resources. It is meant to help the user find appropriate sites and specific learning objects to learn or teach French. FLORE is designed for faculty and students in post-secondary institutions and it offers over 1000 online resources with annotations such as content descriptions and peer reviews. FLORE differs from online repositories because it contains links to very specific objects such as tables extracted from a larger web site for instance. By using the advanced search function, you can find sites or learning objects that answers your own learning needs.

FLORE is in the process of building its database of resources. However, our aim in collecting online materials is to provide quality resources rather than quantity.

If you visit FLORE for the first time, you may simply browse the materials collected or you can register. Subscription is free and it gives access to such functions as reviews and advanced searches. To register, simply click on "Registration".

If you are already registered, enter your "Username" and "Password" and click on "Login".

University of Victoria

CAMPUS SAINT-JEAN
UNIVERSITY OF ALBERTA
EDMONTON | ALBERTA | CANADA

Simon Fraser University

© Martin Beaudoin, Christian Guilbault, Catherine Caws & Norm Friesen, 2005-2008.
Credits

Şekil 7. FLORE Giriş Sayfası Ekran Görüntüsü

FLORE

French Learning Object Repository for Education

Search: Go

Français

Index

Detailed Search

Top 10

Suggestions

Registration

Help

Username:

Password:

Login

forgot your Password ?

Category | Subcategory | Details

Boolean Operators: OR

Culture

Grammar

History

Games and humour

Reading

Linguistics

Media

Writing

References

Vocabulary

Travel

Reset Submit

© Martin Beaudoin, Christian Guilbault, Catherine Caws & Norm Friesen, 2003.
Credits

Şekil 8. FLORE Detaylı Arama Arayüzü Ekran Görüntüsü

Kullanıcı dostu arayüzüne ek olarak FLORE'ye üye olduğunuzda görüntülemiş olduğunuz ÖN'leri daha sonra ulaşmak için işaretleyebiliyor, aramalarınızın kaydını tutabiliyor, kalitesini değerlendirebiliyor ve grupla paylaşabiliyorsunuz. Tüm bunları çok fazla karmaşanın içinde boğulmadan gerçekleştirebiliyorsunuz. Bu özellikleri sayesinde FLORE kullanım kolaylığı açısından işlevsel bir fonksiyona sahiptir.

FLORE yukarıda bahsedilen MERLOT (www.merlot.org), CAREO (www.careo.org) gibi tanınmış ambarlardan bazı yönlerden farklılık göstermektedir:

- Yalnızca Fransızca ile ilgilidir.
- Üstveriler Fransızca öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde belirlenmiştir.
- Web siteleri granüler bakımdan ele alınarak, herhangi bir site pek çok öğrenme nesnesine bölünmüş ve kullanıcı ihtiyaçlarına uygun olarak her biri için üstveriler oluşturulmuştur.

FLORE, LOM standartlarıyla üstveri bazında tamamıyla uyuşmamasına rağmen -ki LOM üstveri standardında göz önünde bulundurulması gereken çok fazla faktör içerir, LOM standartlarının kullanılmasını kolaylaştırmak amacıyla CanCore'un (www.cancore.ca) bu standartların uygulanmasına yönelik tavsiyelerini dikkate almıştır. Bunun tercih edilmesindeki amaç LOM'un birtakım teknik detaylarındaki baskıyı hafifletmek olabilir.

FLORE, LOM'da anahtar kelime olarak nitelendirilen üstveri için bir sınıflandırma geliştirmiştir. Buradaki amaç diğer ÖNA'ların çoğunda olduğu gibi ÖN'ü bağlamdan bağımsız ele almamaktır. FLORE projesinde görev alan araştırmacılar ÖN'ün tanımı ve tekrar kullanımı üzerine akademik çevrelerdeki tartışmalardan mümkün olduğunca kaçınmış ve FLORE'yi yalnızca internetteki Fransızca ve Fransızca eğitimiyle direkt olarak ilgili pek çok kaynağı Fransızca öğretimi açısından ele almışlardır. Fransızca öğrenenlerin ve öğreticilerinin ihtiyaçları bu araştırmacılar için belirleyici unsurlardan biri olmuştur. (Caws, Friesen & Beaudoin, 2006). FLORE'nin nesne tasarlamak gibi bir amacı ve kaygısı yoktur. Fransızca öğrenimine yönelik internette barındırılan siteleri ve bu sitelerde bulunan nesne değeri taşıyan sayfaları ve uygulamaları Fransızca öğrenen ve öğretenlerin hizmetine sunmaktadır. Böylesi bir

yaklaşım, uçsuz bucaksız internet dünyasında Fransızca öğretimiyle ilgili çok fazla sayıdaki sayfa arasında gezinme zamanını azaltmakta ve direkt olarak Fransızca öğrenimi ile ilgili sayfalara daha kolay ulaşılmasını sağlamaktadır.

FLORE'yi genel olarak değerlendirmek gerekirse, bu ambar hali hazırda internette Fransızca öğretime ve öğrenime yönelik siteleri ve sayfaları önceden tarayıp, sınıflandırıp kullanıcıların genel arama motorlarındaki etkisiz aramalarının önüne geçmesini sağlamakta oldukça etkili görülmektedir. Genel arama motorlarında Fransızca öğretime ilişkin öğrenme nesnelere aramaktansa, sadece Fransızca 'ya has materyallerin bulunduğu bir ambarda aradığımızı bulmak haliyle çok daha kolay bir hal almaktadır.

2.5. Öğrenme Nesnesi Tasarımı

Değişik bir yapıya sahip olduğu için, ÖN'lerin, geleneksel öğretim materyalleri tasarımından ve öğretim tasarım modellerinden farklı olarak, sahip olduğu özellikler (yeniden kullanılabilirlik, parçalara ayrılabilirlik, erişilebilirlik, farklı platformlarda çalışabilirlik vb.) dikkate alınarak oluşturulmaları gerekmektedir. Bu çalışmada, tasarımı etkileyen unsurlar ve dikkat edilmesi gerekenler, farklı başlıklar altında irdelenmeye çalışılacaktır.

ÖN'ün ne olduğuna dair tanımlamalara dönük araştırmalardaki yoğunluk, 2004 yılı itibarıyla nispeten azalma göstermiş ve yapılan araştırmalar daha çok üstveri, yeniden kullanılabilirlik ve ÖN'ün tasarımı gibi konulara doğru bir eğilim kazanmıştır. ÖN tasarımı, ÖN'ün (tekrar kullanılabilirlik, ortamlar arası çalışabilirlik, granülerlik erişilebilirlik, uyarlanabilirlik, üstveri vb.) gibi onları diğer öğretim materyallerinden farklı kılan bir yapıya sahip olması sebebiyle, geleneksel öğretim materyallerinin tasarımından farklıdır. ÖN'ün tasarımında hâlihazırda varolan tasarım modellerinden de bir ölçüde yararlanılarak; nispeten ÖN'ün kendine has özelliklere sahip olması nedeniyle tasarım sürecinin yeni bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerekmektedir.

ÖN'ün nasıl tasarlanacağı konusunda da belirsizlikler olmasına rağmen, yapılan çalışmalar sonucunda elde kısmen daha net ve geliştirilmiş bir takım prensipler mevcuttur. ÖN ile uygulamaya dönük araştırmaların sayısı arttıkça, uygulamada kullanılan ÖN'e dair artılar ve eksiler irdelenip ortaya konuldukları, onların etkili

tasarımına dönük daha net tavsiyeler ve kılavuzlar ortaya çıkacaktır. Nesnelerin tasarımına yönelik literatürde yer alan bazı araştırmalar ışığında tasarım sürecine ışık tutacak bazı prensipler ve kılavuzlar vardır. Bunlar “öğrenme nesnelerinin boyutu ve öğretimsel içeriğini belirlemeye pedagojik temeller doğrultusunda nasıl bir yol izleyeceği ve gelecekteki kullanımlar için nesne ambarlarında nasıl saklanması gerektiğini belirlemeye” yöneliktir (Hamel & Ryan-Jones, 2002). Bu noktada kesin kural ve kaideler olmayıp, bunlar yalnızca tavsiyeler ve prensipler niteliğindedir. Hamel ve Ryan-Jones literatürde ÖN’ün tasarımına yönelik araştırmaların ışığında nesnelere tasarlarken göz önünde bulundurulması gereken prensipleri beş ana başlık altında toplamışlardır:

- Öğrenme nesneleri tek başına çalışabilir öğretim birimleri olmalıdır.
- Öğrenme nesneleri standart bir öğretim formatı takip etmelidir.
- Öğrenme nesneleri nispeten küçük olmalıdır.
- Öğrenme nesneleri bir araya getirildiğinde bir bağlam oluşturmalarıdır.
- Öğrenme nesneleri etiketlenmeli ve yönetilmelidir.

Öğrenme nesneleri tek başına çalışabilir öğretim birimleri olmalıdır: ÖN’ün çıkış noktasındaki temel prensiplerden birisidir. Her bir öğrenme nesnesinin tek başına, kendi kendine yeten ve kendi içinde anlamlı olması onun tekrar kullanılabilir olma ve modüler yapı içerisinde çok daha rahat kullanılabilme özelliklerinin artması ve paketlemede sağlayacağı kolaylıklar açısından önemlidir. ÖN’ün tek başına çalışabilir öğretim birimleri olmasıyla “öğrenme içeriğinin tek başına ayakta durabilmesi” (Polsani, 2003: 5), “tek bir oturumda tek başına başarılabilir öğrenme aktivitelerini kapsaması” (Morris, 2007: 7) anlaşılmaktadır. Ayrıca, South ve Manson’a (2000) göre tek bir öğrenme hedefi ya da kavramı üzerine kurulması gerekir.

Öğrenme nesneleri standart bir öğretim formatı takip etmelidir: ÖN tasarımı için var olan geleneksel öğretim tasarımı modelleri ÖN’ü oluşturan özellikler dikkate alındığında eksik kalır. Aslında ÖN’le ilgili ortaya çıkan standartlar bir öğretim formatı sınırlaması getirmez. Fakat, ÖN’ün sahip olduğu özelliklerin kaybolmaması için ya geleneksel öğretim tasarımı modellerinin bu amaca yönelik uyarlanması ya da yeni model arayışlarının ortaya çıkması onlardan en verimli şekilde yararlanmak için

önemlidir. Bu anlayıştan yola çıkılarak ÖN tasarımına yönelik olarak Cisco System'in geliştirdiği Cisco Yeniden Kullanılabilir Öğrenme Nesneleri Modeli (Cisco RLO model) , Merrill'in Bileşen Gösterim Teorisi (Component Display Theory) ve Wiley'nin LODAS teorisi (Learning Object Design and Sequencing Theory) gibi çeşitli tasarım modelleri ortaya çıkmıştır.

ÖN ile ilgili standartlar gelişme safhasında olduğu için, ÖN'ün tam olarak ne olduğu konusunda teorik ve uygulamaya dönük çalışmalar arttıkça tasarım çalışmaları da daha da belirginleşecektir. Kesin kıstaslar olmadığı için, literatürde ÖN tasarımına yönelik tavsiye niteliğinde görüşler vardır. Öğretim tasarımcıları için literatürde ÖN tasarımı konusunda yer alan önerilerden bazıları şunlardır:

- Öğrenilecek bilgi ve becerilerin türlerini belirlemek için bir taksonomi kullanın. Bu öğrenme türleri öğrenme nesnesi türlerini standartlaştırmak için kullanılabilir (Weisler).
- Öğrenme türlerini zenginleştirdiği ortaya konulan öğretim stratejilerini seçin ve her biri için standart şablonlar oluşturun (Barritt, Lewis, & Wieseler, 1999; Thiagarajan, 1993).
- Birbirleriyle ilişkili sıralı bir öğrenme nesnesi koleksiyonundan çevrimiçi bir ders tasarlarlarken, iyi tanımlanmış öğrenme hedeflerine dayandırılan bir öğrenme hiyerarşisi hazırlayın. Öğrenme nesnesi daha küçük nesnelere oluşturulacaksa, öğretim tasarımı öğrenme nesnelere hiyerarşisini yansıtmalıdır (aktaran Hamel & Ryan-Jones, 2002).

Öğrenme nesnelere nispeten küçük olmalıdır: Nesnelere boyutunun ne olması gerektiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen bu noktada net bir boyut olmayıp çeşitli tavsiyeler vardır. Cisco Systems 5 ile 9 nesneden (metin gibi ham veri, video, imaj ve resim) (Baron, 2002) oluşturulmasını önerirken; Downes (2003) ve Morimer (2002) öğretimsel bir yaklaşımdan konuyu ele alarak 15 dakika ile 2 saat arasında nitelendirmektedir (Balatsoukas, Morris, & O'Brien, 2008: 119). Öğrenme nesnelere nispeten küçük olmasına rağmen pedagojik olarakta öğretimsel içerik yönünde eksiksiz olması gerekir (Hamel & Ryan-Jones, 2002). ÖN'ün başka şekillerde ve başka durumlarda birleştirileceği göz önünde tutularak onun granüler yapıda olması ve tekrar

kullanılabilirliğini kaybetmemesi için küçük olması gerekir. Bu da ancak ÖN'ün yeterince küçük olması ile yapılabilir. Fakat Littlejohn (2003: 4) öğrenme nesnelерinin küçük olmasıyla ilgili birtakım kaygılar olduğuna işaret etmektedir:

Fakat, daha büyük kaynaklar genellikle daha yüksek bir eğitim değerine sahiptir: bir öğretmen için pek çok çok küçük ve basit bileşenlerden ziyade, öğrenme aktivitesi için daha büyük bir kaynağı kullanması bir kursu oluşturması için daha az zaman alıcıdır. Dolayısıyla, kaynak boyutu bakımından, eğitim değerini arttırmak ve tekrar kullanılabilirliği maksimuma çıkarmak arasında bir gerilim vardır.

Nesnelerin büyüklüğü konusunda şu noktalara dikkat edilmesi yönünde tavsiyeler ortaya konmuştur (aktaran Hamel & Ryan-Jones, 2002) :

- Tasarım safhasında, içeriğin geliştirme için şartlar belirle. Bir öğrenme nesnesinin büyüklüğünü kısmen öğretim nesnesi tasarımın ortaya koyduğu şartlar belirler (Longmire, 2000)
- Öğrenme nesnesinin içeriğini esnek, bireysel öğrenmeyi desteklemesi için küçük tut. Bir öğretim tasarımı, nesnelер için öğretimsel olarak eşit alternatif içerik sırası sağlıyorsa, tasarım güvenli ve standart bir yaklaşımı takip eden belirlenmiş bir yol koruyabilirken, öğrenci de istediği bir öğrenme yolunu tercih edebilecektir (Quinn & Hobbs, 2000).
- Bazı öğrenme nesneleri öğretim yönetim sistemleri için ‘ayrılabilir birimler’ e dönüşecektir. Bu nesnelerde LMS tarafından kullanılabilir ve izlenebilir en küçük birimlerdir (Jordan, Mann & Regalado, 2000).

Öğrenme nesneleri bir araya getirildiğinde bir bağlam oluşturmalıdır: Sıralama birbirleriyle bir programı veya ders bütünü oluşturmak için ÖN'lerin bir araya getirilmesidir. Normalde, ÖN kendi başına ayakta durabilir ve kendi içinde anlamlıdır. Her bir bağımsız ÖN, belirli bir dersi ya da programı oluşturmak için bir araya getirilir ve bir dersin, ünitenin ve programın ortaya çıkmasını sağlar (Hamel & Ryan-Jones, 2002). Bu şekilde “özgür” ÖN anlamlı bir şekilde bir araya getirilerek bir başka deyişle sıralanarak bağlama dahil edilmiş olur.

Wiley (2003) ÖN'ün bağlamını iç ve dış olarak ikiye ayırarak, iç bağlam noktasında spesifikliği az olan bir öğrenme nesnesinin çok daha az öğretim bağlamlarına adapte olabileceğini ifade etmiştir. Çalışmasının devamında, öğretim tasarımcılarının bu noktadan hareket ederek nesnelere tekrar kullanımını artırmak için mümkün olduğunca nesnelere içeriğini azaltmaya odaklandıklarını ve bu durumda da bir problemin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ona göre modern öğrenme teorileri; örneğin “sosyal bağlam” (Vygotsky, 1981); “kültürel, tarihsel ve kurumsal çerçeve” (ör: Wertsch, 1991), ve “durum” (ör: Lave & Wenger, 1990; Jonassen, 1991) öğrenmede bağlamın önemini vurgulamaktadır (aktaran Wiley, 2003). Öğrenme söz konusu olduğunda öneminin altı çizilen bağlam; öğretimin başarılı olması isteniyorsa, tasarımda önemli bir faktördür. Bağlamdan bağımsız eğitim kaynaklarının bir araya getirilmesi öğrenme için anlamlı bir durum ortaya çıkarmayabilir. Ekonomik olarak bağlamdan bağımsızlığa doğru gidiş anlamlı görünse de öğrencilerin öğrenmesi noktasında yararlı olmayabilir. Wiley'nin açıkladığı bu durum ÖN tasarlamasında göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.

ÖN'lerin bağlamıyla ilgili olarak bir takım öneriler sunulmuştur (Longmire, 2000) ;

- *Esnelik*: materyal farklı bağlamlarda kullanılacak gibi tasarlanmalıdır.
- Kolay güncellenme, aranabilme ve içerik yönetimi: bunların sağlanabilmesi için üst veriler kullanılmalıdır.
- *Kişiselleştirme*: nesnelere modüler olması onların bireysel ihtiyaçlara yönelik kullanılmasını sağlar.
- *Ortamlarası çalışabilirlik*: nesnelere hazırlanırken başka ortamlarda da çalışabilme durumuna dikkat edilmelidir.
- *İçeriğin artan değeri*: içeriğin değeri her seferinde tekrar kullanıldığında artar.

Longmire bu sayılara ek olarak öğrenme nesnelerinin içerik tasarımı noktasında şunların da altını çizmiştir:

- *Dil ve terminolojinin konuda tutarlı kullanımı:* kullanılan dil ve terminoloji tutarlı olursa nesnelerin birleştirilmesi ve ayrıştırılması kolay olur. Kullananlar da karmaşa yaşamazlar.
- *Bilginin kolay erişilebilir ve anlaşılabilir formatlarda sunumu:* mesela detaylı bir teknik bilgi metin yerine tablo gibi formatlarda sunulursa daha kolay anlaşılır.
- *Anahtar kelime kullanımında aranabilir unsurlar:* belirgin anahtar kelimeler özel alanları barındıracak şekilde kullanılırsa arama işlemi daha kolay olur.
- *İçerik ve dilin kitlelere hitap edecek şekilde uygun seçimi:* içerik ve dil bölgeselden ziyade genel seçilirlerse nesnenin hitap ettiği kitlenin boyutu artar.

Bağlamdan tamamıyla kopuk öğrenme nesnelerinin hazırlanması onların farklı programlarda kullanılmasını ve birleştirilmesini kolaylaştırır da öğreticiliği açısından sorgulanmasına neden olabilir. Öyle ki; öğretilmesi gereken nokta, alanlara dönük çok spesifik konuları içeriyorsa hazırlanacak öğrenme nesnesinin bağlamdan koparılması da bir hayli güç olacaktır. Burada araştırma konumuz olan yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda durum daha da net olarak kendini ortaya koymaktadır. Örnek vermek gerekirse İngilizce Şimdiki Zamanın (Present Continuous Tense) öğretilmesi gerektiğinde hazırlanacak öğrenme nesnelerinde fiillere getirilen – *ing*, ekinin nasıl fiillere bağlandığını göstermek çok spesifik olduğu için, bu durumun bağlamdan koparılması çok zor olacaktır. Bir başka deyişle bu doğrultuda hazırlanan öğrenme nesnesinin ya da nesnelerinin başka bağlamlarda kullanılması ya da başka bağlamlarda kullanılmak üzere paketlenmesi çok zor olacaktır. Özellikle dil öğretimi spesifik bir alandır ve dolayısıyla hazırlanacak öğrenme nesnelerinin bağlamdan kopuk olması da çok daha zor olacaktır. Diller arasında karşılaştırmaların yapılacağı bağlamlar hariç, yabancı dil için hazırlanan bir öğrenme nesnesinin örnek vermek gerekirse matematik, fizik, kimya gibi alanlarda kullanılması oldukça zor ve hatta imkansız olacaktır. Bu sebeple yabancı dile has öğrenme nesneleri hazırlanırken bağlam noktasında titizlikle

durulması gerektiği ortadadır. Bu durum aslında öğrenme nesnesinin özüne ters gibi görünmesine rağmen, bağlam noktasında zaten literatürde bu anlamda tam bir uzlaşma bulunmamaktadır.

Öğrenme nesnelere etiketlenmeli ve yönetilmelidir: ÖN'ün kolaylıkla bulunabilir ve keşfedilebilir olması için onların bir nevi kimlik kartı olan ve nesnelere birçok açıdan tanımlayan üst verilerle nesnelere etiketlenmesi son derece önemlidir. Nesnelere bulunması, birbirleriyle birleştirilmesi ve değiştirilmesi kolaydır (McGreal & Roberts, 2003). Bu özellikler ÖN'ün daha kolay yönetilebilmesini sağlar. Aynı zamanda ÖN'ün uygun modülerlik arayışı yönetilebilirlik özelliğini üst seviyelere çıkartacaktır (Koper & Miao, 2008: 57).

Yukarıda sıralanan prensipler ÖN'ün tasarımında uyulması gereken kurallardan daha ziyade öneriler niteliğindedir. ÖN tasarımıyla ilgili modeller belirgin bir yol kat etmesine rağmen, hala gelişim aşamasındadır. Avusturalya'da uygulanan eğitim programlarına dijital öğretim materyalleri sağlamayı amaçlayan Öğrenme Birliği'nin (The Learning Federation) hazırladığı ÖN'ü değerlendirme çalışmasının 2003 yılında yapılan ilk safhasında Muirhead ve Haughey'nin (2003: 48-51) hem davranışçı hem de oluşturmacı yaklaşımı dikkate alarak nesne tasarımıyla ilgili önerilerini şu şekilde sıralamıştır (aktaran Türel, 2008: 58) :

- Kavraması kolay yardım özellikleri nesneye eklenmelidir. Özellikle nasıl kullanılacağı, ek bilgiler gibi bazı konularda kullanıcıya destek olan bir yardım bileşeni yararlı olacaktır.
- Kullanıcıdan bağımsız çalışan nesnelere ilk önce kullanıcıya nesnenin öğretim hedefi açıklanmalıdır. Bu olmazsa öğrenci zihin şemasına yanlış bilgileri yerleştirebilir, yanlış çıkarımlar yapabilir.
- Öğrenci rahatlıkla kendini yönlendirebilmeli, kontrol en üst seviyede öğrenciye sunulmalıdır.
- Nesne boyutu büyükse, öğrenci kendini bir anda aktivitelerin içinde bulur. CDROM gibi bilgi kaydedilemeyen ortamlar için bir sınırlılık olsa da öğrenci çalıştığı yeri ya da bir dahaki çalışmada hatırlamak için aldığı notları

daha sonra görebilmelidir. Bu kolaylık, tasarımcıya ek yük getirir ancak kullanıcının daha etkili çalışmasına yardımcı olur.

- Tüm öğrenciler, aynı şekilde bilgisayar kullanım bilgisi ve becerisine sahip olmayabilir. Tasarımı, bu tür öğrencileri göz önüne alarak yapmakta yarar vardır.
- Belli bir kurum ya da kişi tarafından hazırlanan nesnelere, özellikle gezinti düğmeleri gibi tasarım öğelerinin benzer biçimde oluşturulması, kullanıcıların farklı nesnelere zorlanmadan çalışabilmesini sağlar. Ayrıca, öğrencinin sezgisel olarak nasıl bir yönlendirmeye ihtiyacı olduğunu kendisine hissettirebilmek önemlidir.
- Oyun tarzında hazırlanan nesnelere, ilave aktiviteler veya birden çok düzeye hitap eden tasarımlar daha pekiştirici olur.
- Konuyla ilgili materyallerin, örneğin tarih veya sanatla ilgili bir nesne için tarihî ve kültürel öğelerin nesneye eklenmesi veya müze, kültür merkezi gibi çevrimiçi erişilebilecek adreslere bağlantı yapılması da çok etkili olur.

Muirhead ve Haughey (2005: 48-50) Öğrenme Birliği'nin (The Learning Federation) hazırladığı ÖN'ü değerlendirdikleri 2005 yılında yaptıkları 2. aşama çalışmalarında yukarıda verilen önerilerini gözden geçirmişler ve ek öneriler ortaya koymuşlardır:

- Öğrenme nesnelere ilgili oldukları çevrimiçi diğer kaliteli öğrenme nesnelere linkler içerebilir.
- Oyun benzeri öğrenme nesnelere tasarlarken çoklu seviyeler ve ek zorluk içeren aktivitelerin tasarımı eklenmesi iyi olur. Bu şekilde geleneksel oyun ortamlarını taklit eder ve dahası beceriler ve aktiviteler için ek pekiştirici sağlar.
- Öğrenme nesnelere bazılarının boyutları büyüdükçe, öğrencilerin tek oturumda tüm öğrenme aktivitelerini tamamlaması zordur. Bu sebeple, öğrencilerin nerede kaldıklarını işaretlenmesini sağlayacak ve dolayısıyla

daha sonra kaldığı yerden devamını mümkün kılacak işaretleme sisteminin eklenmesi iyi olur.

- Öğrenme nesnelerinin öğrenciler tarafından bağımsız olarak kullanılabilmesi için öğrenciler onunla ilk temasa geçtikleri zaman öğrenme amacı ifadesi gerekir. Burada karşılaşılabilecek güçlük öğrenme nesnesinin başka amaçlarla tekrar kullanılmasını zorlaştırmayacak öğrenme hedefinin bulunmasıdır. Bu zor olmasına rağmen, buna öğrenme nesnesi tasarımlarında yer vermemek, öğrenme nesnesinin ilgili olduğu ya da diğer aktiviteler ve materyallerle nasıl ilişkili olduğu noktasında yanlış çıkarımlar yapma riskini göze almak anlamına gelir.

ÖN'lerin belirli teknik kriterlere göre hazırlanmaları, içerik hazırlama noktasında uzman olan öğretmenler için oldukça zordur. Bu nedenle, içerik hazırlayan öğretmenlerin derslerine yönelik ÖN hazırlayabilmeleri amacıyla, onları teknik detaylarla sıkmayacak ve boğmayacak, çok fazla teknik bilgi gerektirmeden ses, görüntü, metin ve resim gibi bir takım bileşenleri bir araya kolay getirebilen yardımcı ÖN hazırlama yazılımlarının da öğretmenlerin hizmetine sunulması önemlidir. Bu noktada çeşitli yazılım geliştiriciler bu tür programları hazırlama eğilimindedir. Glo Maker, eXe, xerte ve Loc bunlardan bazılarıdır. MEB'de bu noktada ATÖLYE (Öğrenme Nesnesi Oluşturma Aracı) adını verdiği bir ÖN hazırlayıcısını üretmiştir (Meb, t.y.). Bu ÖN'lere hem MEB'in verdiği önemi göstermesi hem de öğretmenleri nesne hazırlamaya teşvik etmesi ve nesne hazırlama sürecini göstermesi açısından önemlidir. Şekil 9-10-11-12'de Atölye'ye ait ekran görüntüleri ve hazırlanmış örnek ÖN' e ait ekran görüntüleri yer almaktadır.

Atölye - Öğrenme Nesnesi Oluşturma Aracı

Dosya Yardım

Künye

Adı: DENEEME

Açıklama:

Okul Türü: İlköğretim

Seviye: 8. Sınıf

Ders Adı: Matematik

Konu:

Amaç:

Kazanımlar:

Zorluk:

Beceriler:

Oluşturulma Tarihi:

Son Güncelleme Tarihi:

Üretim Yeri:

Kaynak:

Oluştur İptal

Şekil 9. Atölye Ekran Görüntüsü 1

Atölye - Öğrenme Nesnesi Oluşturma Aracı

Dosya Yardım

Öğrenme Nesnesi

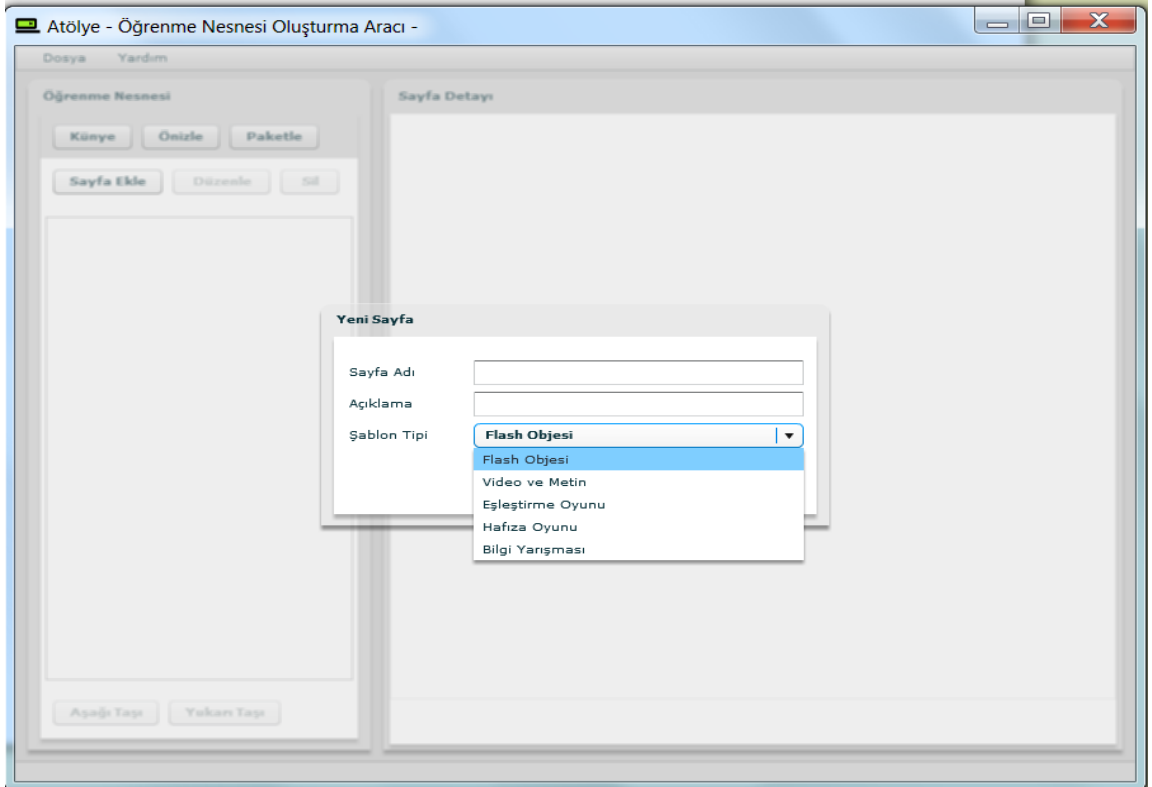
Künye Önizle Pakette

Sayfa Ekle Düzenle Sil

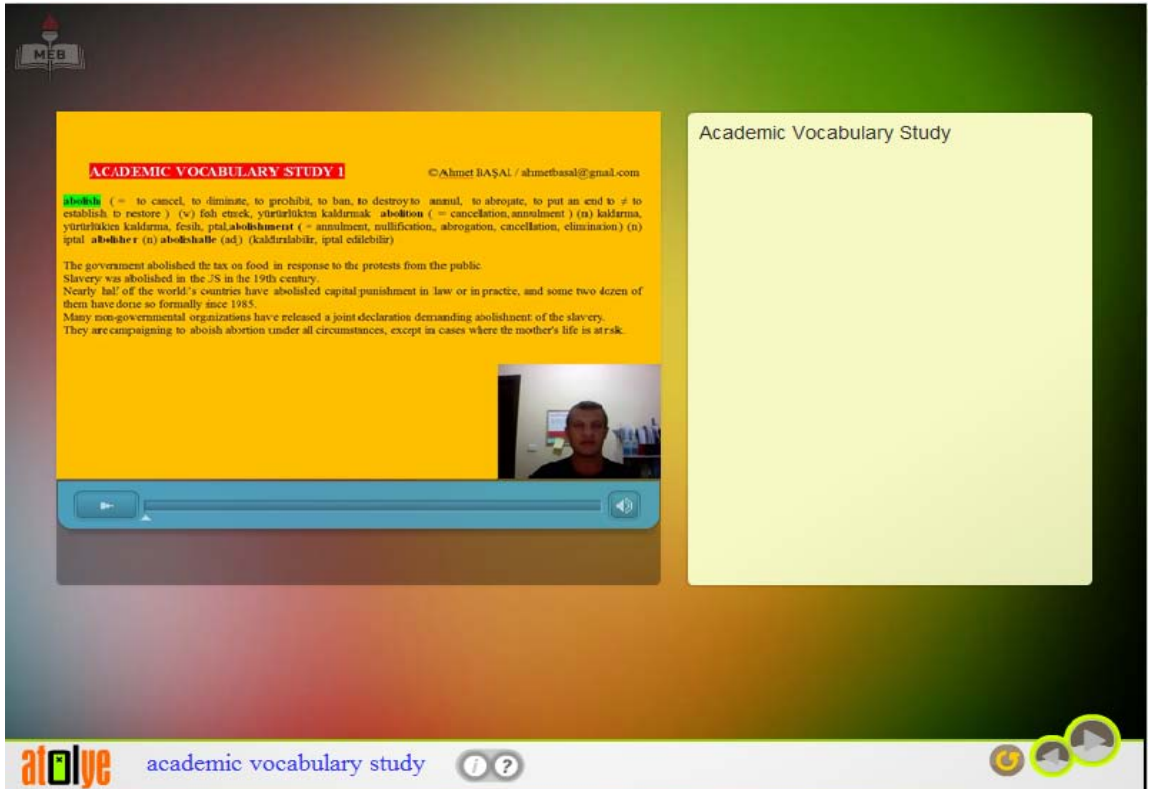
Sayfa Detayı

Aşağı Taşı Yukarı Taşı

Şekil 10. Atölye Ekran Görüntüsü 2



Şekil 11. Atölye Ekran Görüntüsü 3



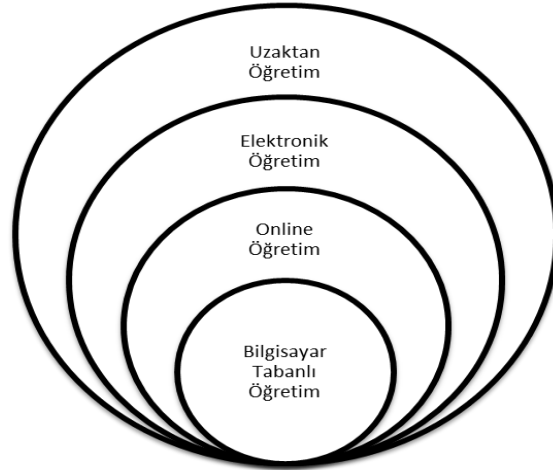
Şekil 12. Atölye'de Oluşturulan Örnek Öğrenme Nesnesi Ekran Görüntüsü

2.6. Uzaktan Eğitimin Gelişimi

Uzaktan Eğitim (UE) nedir, bu tür bir öğretim modeli neden ortaya çıkmıştır ve hangi tarihsel gelişim süreçlerinden geçmiştir, web tabanlı uzaktan eğitim nedir, bu öğrenme modelinde yabancı dil eğitiminin yeri nedir gibi soruları cevaplandırmak için UE' yi tanımlamak ve UE'nin tarihsel süreçte nasıl bir gelişme gösterdiğini ortaya koymak yerinde olacaktır. Bu bölümde bu soruların cevaplarını aramak için ayrıntılı bir irdeleme yapılmıştır.

2.6.1. Uzaktan Eğitim' in Tanımı ve Avantajları

UE literatürde bazı kavramlarla karşılanmaktadır. Uşun, bu kavramları şu şekilde sunmuştur: (Şekil: 13)



Şekil 13. Uzaktan Öğretim Kavramları (2006: 34)

UE' yi anlayabilmek için onun birkaç tanımına göz atmak yerinde olacaktır:

Eğitim hizmetlerinin yer, zaman, yaş, amaç, hedef kitle vb. yönlerden esnek olmasını sağlayan, öğrencisine bireysel ve bağımsız, etkileşimli, nitelikli, ekonomik, yaygın, çeşitli ve hızlı eğitim öğretim olanağı tanıyan ve farklı düzeylerde gerçekleştirilebilirlik özelliğine sahip bir eğitim-öğretim hizmetidir (Uşun, 2004: 167).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere geleneksel eğitimin sorunlar yaşadığı ve eğitimin verileceği öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda UE alternatif bir çözüm yoludur. UE yoluyla geniş kitlelere eğitim vermek kolaylaşmaktadır. Aynı zamanda UE; başka bir yolla yüz-yüze eğitim alma olanağına sahip olmayanların ihtiyaçlarını

karşılmak için ortaya çıkmıştır (Beldarrain, 2006:139). Geniş kitlelerin eğitimi ve yüz-yüze eğitim alma olanağına sahip olmayanların eğitimi gibi olanakları birlikte değerlendirildiğinde, UE' nin eğitim verebileceği öğrenci sayısında herhangi bir sınıra sahip olmadığı sonucuna varılabilir.

Başka bir tanıma göre UE “Bilgi ve becerinin; tüm teknolojileri ve uzaktan öğrenmenin diğer şekillerini de kapsayan, aracılı bilgi ve öğretme yoluyla edinimidir” (USDLA, Distance Learning Definition, t.y.). Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Öğrenme Birliği'nin (United States Distance Learning Association) yaptığı bu tanımdaki ayırım UE' de teknolojinin ön plana çıktığının bir göstergesi olarak algılanabilir. Çünkü UE açıklanırken; tüm teknolojiler ve diğer UE öğrenme şekilleri diye ikiye ayırma vurgusu dikkat çekicidir. Burada bir bakıma UE'nin ilk çıkışından beri geçirdiği evrime de saklı bir gönderme yapılmaktadır.

UE'nin tüm dünya da kabul görmesi, barındırdığı özelliklerin sağladığı avantajlar sayesinde:

- Uzaktan eğitim etkinlikleri için yer ve zaman kısıtlaması yoktur.
- Kişiyeye göre değişken ders süreleri söz konusudur.
- Eğitim alacak bireyler için bu eğitimleri senkron (eşzamanlı) ve eşzamanlı olmayan (asenkron) şekillerde alabilirler.
- Uzaktan eğitim sistemi sürekli eğitim olanağı sağlamada etkili bir araçtır.
- Uzaktan eğitim bireysel ihtiyaçlara cevap verebilir.
- Genelde kurulum aşamasındaki maliyetler sayılmazsa uzaktan eğitimde düşük maliyetler söz konusudur.
- Bireylerin çalıştığı kurumlardan ayrılmadan eğitim alabilmeleri ve kendilerini yetiştirebilmeleri söz konusudur. Bu da iş gücünün verimli bir şekilde kullanılmasını sağlar (Seferoğlu, 2006: 162-163)
- Geleneksel sınıf ortamıyla kıyaslandığında, iyi hazırlanmış materyallerle, bu materyalleri hazırlama süresinde %25 azalma ve öğrenme süresinde de %40-%60 azalma sağlar (Kruse & Keil, 2000).

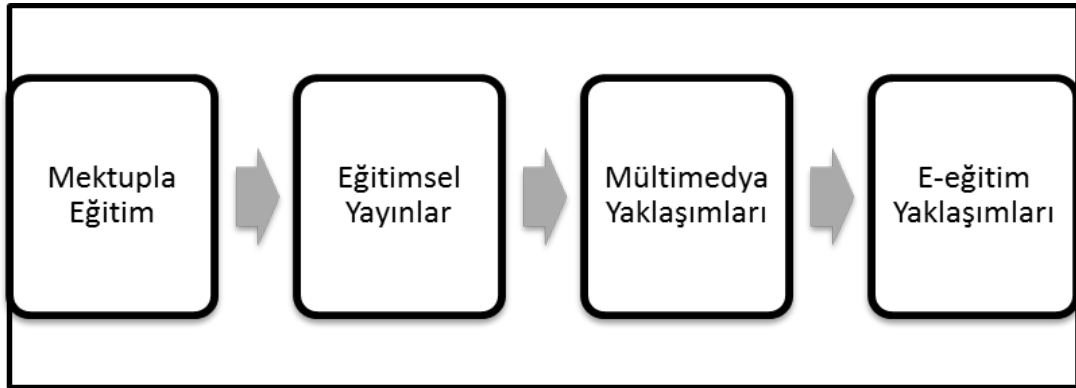
- Öğrencilere daha fazla esneklik ve özerklik tanır.
- Öğrenci profili geniş bir çeşitliliğe sahip olduğu için, tüm dünya dan öğrencilere birbirleriyle etkileşime girme olanağı sağlar (Hantula & Pawlowics, 2004: 149-150).
- Sisteme dahil olan bireylerin eğitim hakkından aynı ölçüde yararlanabilmelerini sağlar.
- Bireylerde sistemli çalışma, uygun yöntem seçme, kendi kendini kontrol ve düzeltme alışkanlıkları gelişebilmesine olanak tanır.
- Bireylerin sosyal etkileşim ortamlarından dışlanma engelini ortadan kaldırabilir.
- Bireylerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almasını sağlar (Yurdakul, 2005).
- Eğitim programlarının (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri açısından) standardizasyonunu sağlar.
- Geleneksel eğitim süreçleri ile bütünleşmek suretiyle, bu süreçlerin zenginleşmesine katkıda bulunur.
- Kolay güncellenebilir ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri sunar (Uşun, 2006: 35).
- Öğretim elemanlarının değişik kaynaklardan yetişmiş olması, araç-gereç yetersizliği vb. nedenlerle, eğitim programlarının uygulanmasında karşı karşıya kalınan standart düşüklüğünü yükseltir ve standart bütünlüğü sağlar.
- Çok sayıda bireyin uzmanlardan yararlanmasını sağlar.
- Kendi kendine öğrenmeye katkı sağlar.
- Daha zengin bir eğitim ortamı sunar (Karaman, 2008: 7-8)

2.6.2. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

UE yeni bir olgu değildir. UE, 18. yüzyılın ortalarına kadar uzanır (Moore, 1993). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak, tarihsel sürecinde bir takım ilerlemeler kaydetmiştir. Bu kabaca mektup, radyo-televizyon, bilgisayar ve internet olarak değerlendirilebilir. Bu sıralamaya bakıldığında, UE'de meydana gelen değişikliklerin

temelinde teknolojik gelişmeler olduğu söylenebilir. Yani UE teknolojik gelişmelere oldukça duyarlıdır ve yeni çıkan teknolojilerle adapte olma süreci son derece hızlıdır.

Williams, Paprock ve Covington (1999: 4) UE' nin tarihsel süreç içerisindeki yolculuğunu üç evreye ayırmışlardır. 1860-1960'lar arasında yer alan ilk evrede basılı materyaller (mektup, kitap vb.), radyo yayınları ve videokasetleri yer alır. 1960-1990'lar arasında yer alan ikinci evrede ise; iki yönlü etkileşimli ses ve video, e-posta, bilgisayarlar üzerinden konferanslar ve bilgisayar destekli eğitim vardır. Son olarak 1990'lardan günümüze kadar olan üçüncü evreyi ise dijital televizyon, yazılımlar, multimedya ve internet gibi araçlar oluşturmaktadır. Williams ve arkadaşları bu evreleri pasif (birinci evre), pasif ve orta derece aktif (ikinci evre) ve yüksek derece etkileşimli, hibrit ağlar ve sanal sınıflar (üçüncü evre) olarak nitelendirmişlerdir. Bu evrelere göz atıldığında uzaktan eğitimin ilk ortaya çıkışından itibaren bir hayli yol kat ettiği görülmektedir. Rumble (2001) bu gelişimi 4 nesil modeliyle ele alır (Bkz: Şekil 14).



Şekil 14. Rumble'ın 4-nesil Modeli (White, 2003: 13)

Rumble'ın 4'e ayırdığı bu gelişimleri White (2003) 3'e ayırmıştır. White'a göre ilk dönemde posta yoluyla olan uzaktan dil öğretimde iletişim tek yönlü olabiliyordu ve bu tür dil kursları 1960'lara kadar etkin olan uzaktan dil eğitimi modeli olmuştur. Fakat konuşma ve dinleme becerilerine yönelik aktiviteler yapılamadığı için bu şekilde az sayıda dil öğretimi yapılmıştı. İkinci dönem, televizyonun uzaktan dil öğretimine girişiyle olmuştur. Bu dönemde yapılan öğretim televizyonla basılı materyallerin birleşiminden oluşuyordu. Üçüncü dönem ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı dönemdir. Bu dönemde uzaktan dil öğretimi etkileşimli bir hal almıştır.

Gürol (2002: 2) bu eğitim türünün tarihsel sürecini ve gelişimini şöyle dile getirmektedir:

Uzaktan eğitim yeni bir öğretim anlayış ve uygulaması değildir. Uzaktan eğitim, yüzyılı aşkın bir süreden beri mektupla öğretim, açık öğretim fakülteleri, tele-konferans ve son olarak web tabanlı teknolojilerle birlikte gelişimini sürdürmektedir.

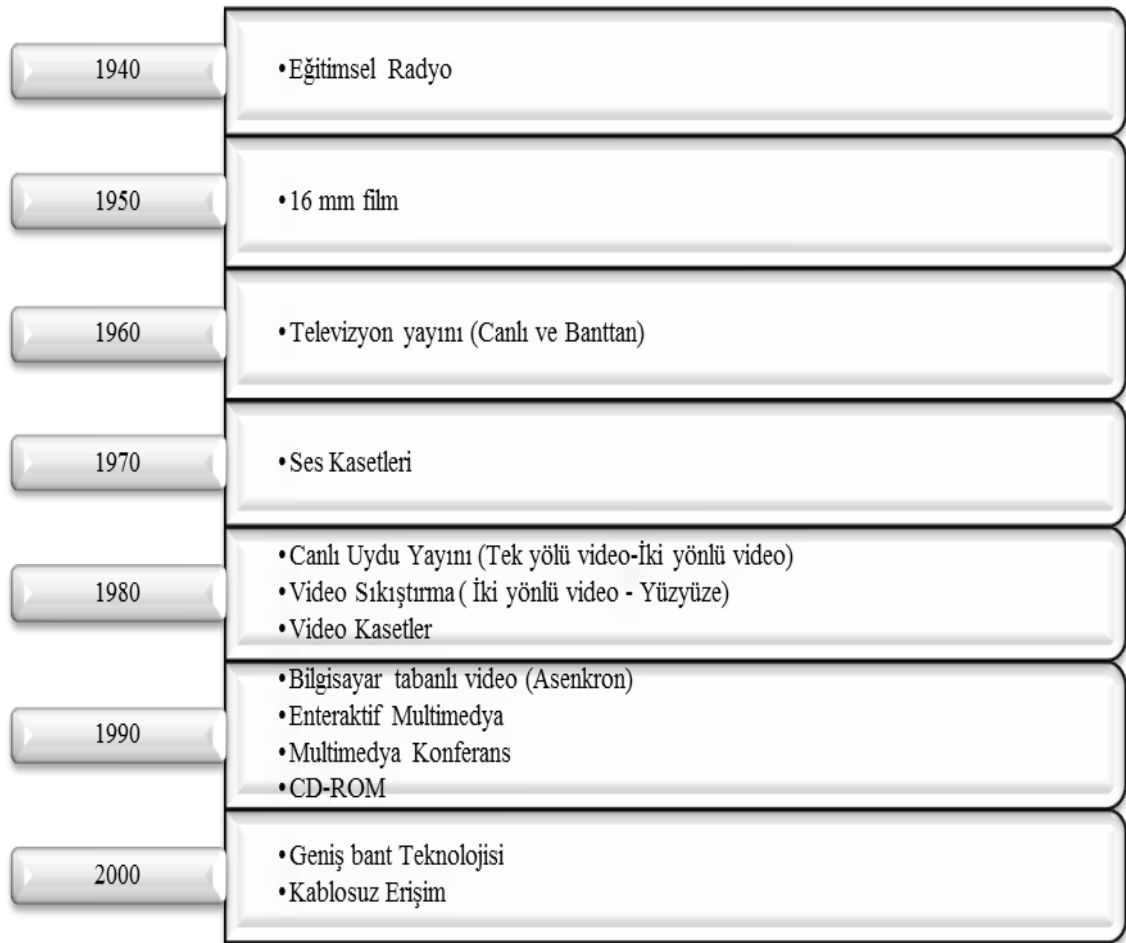
Uzaktan eğitimde olan gelişmeler görüldüğü gibi bu eğitim modelinde var olan ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara cevap verebilecek teknolojilerin gelişime paralel olarak gelişim göstermektedir. Teknolojik gelişmeler uzaktan eğitim modelinin gelişmesinde çok büyük rol oynamaktadır. Bir başka deyişle UE’de meydana gelen değişiklikler teknolojik değişimlerle kol kola yürümektedir. Teknoloji ilerledikçe, bu öğretim modelinde kullanılan teknolojiler de haliyle değişmekte ve UE’nin veriliş yolu ve şekli de farklılık göstermektedir.

2.6.3. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim

UE çok farklı yollarla yapılabilmesine rağmen, son zamanlarda internetin çok daha yaygınlaşmasıyla beraber UE’nin web aracılığıyla yapılmasının tercih edilmesi yaygınlaşmıştır. UE’ de bu değişimin sebepleri arasında web tabanlı eğitimin “ geleneksel uzaktan eğitim uygulamalarının sınırlılıklarının giderilmesine olanak vermektedir” anlayışı yatmaktadır (Gürol & Atıcı, 2001: 133). WTE, aralarında küçük farklılıklar olmasına rağmen internete dayalı öğrenme, web temelli öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve sanal öğrenme gibi birçok kavramla eş anlamlı kullanılır (Karataş, 2008: 2). Günümüzde UE’de İnternete-Web’e dayalı UE’nin ne anlama geldiğini şu şekilde açıklamak yerinde olur.

İnternet' e Dayalı Uzaktan Eğitim, İnternet altyapısını kullanan tüm eğitim modellerini kapsayan genel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet ağını kullanan tele-konferans görüşmeleri, geleneksel postanın yerini alan elektronik postalar, basılı kaynaklara alternatif oluşturan elektronik kitap ve süreli yayınlar, İnternet'e Dayalı Uzaktan Eğitimin birer parçası olarak kullanılmış modellerdir. Bu modeller içerisinde günümüzde en yaygın olarak kullanılan model ise Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE) modelidir (Al & Madran, 2004: 4).

Tüm dünyadaki çok sayıdaki eğitim kurumu internet üzerinden internet temelli dersler vermeye başlamışlardır (McCormick, 2000). Web üzerinden verilen bu derslere yabancı diller de dahildir. Bu yönelimin nedenleri arasında bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmelerin, öğretim ve öğrenme yöntemlerini ciddi bir biçimde etkilemesi yatmaktadır (Kuo & Chen, 2004). Demiray ve Sever (2009: 49) uzaktan eğitimle ilgili değerlendirmelerinde “Çevrimiçi uzaktan eğitim son yıllarda güvenilirlik kazanmıştır” tespitini ortaya koymuşlardır. Bu bakımdan UE’de kullanılan teknolojilerin tarihsel gelişimini irdelemek yerinde olacaktır (Bkz: Şekil 15) .



Şekil 15. Uzaktan Eğitimle Dil Öğretimi İçin Mevcut Teknolojideki Gelişmeler (White, 2003: 14)

İnternet UE’yi en köklü biçimde değiştiren teknolojik bir devrimdir. Web-tabanlı uzaktan eğitimin yaygınlaşmanın sebebi olan interneti şu şekilde ele almak doğru olur;

- 1997 sonu itibarıyla 100.000.000’u aşkın insanın kendi arasında etkileştiği, bilgi değiş-tokuşu yapabildiği ve kendi yazısız kuralları olan büyük bir topluluktur. Bu, internetin sosyal yönüdür.
- Pek çok yararlı bilginin bir tuşa basmak kadar yakın olduğu dev bir kütüphanedir.
- 1997 sonu itibarıyla, 20.000.000’u aşkın bilgisayarın bağlı olduğu çok büyük bir bilgisayar ve iletişim ağıdır.
- Kişilerin değişik konularda fikirlerini serbestçe söyleyebilecekleri ortamlar barındıran bir demokrasi platformudur.
- Evden alış-veriş, bankacılık hizmetleri, radyo-televizyon yayınları, günlük gazete servisleri vb. gibi uygulamaları ile aslında internet aynı zamanda bir hayat kolaylaştırıcıdır (Metu, 2000, İnternet Nedir?).

Web tabanlı uzaktan eğitim günümüzde pek çok kurum, kuruluş ve üniversitenin bu eğitim modeline yönelmesiyle gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu modelin geleneksel eğitimle yapılan karşılaştırmaları literatürde mevcuttur. Modelin artılarının olduğu düşünüldüğünde bu artılara yönelmek yerinde bir yaklaşımdır. Bu noktada Koper’ın (2001: 3) “e-öğrenme ve mevcut teknolojilerin vaadi tüm ortamlarda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili, etken, çekici ve erişilebilir hale getirmektir” saptaması önemlidir.

WTUE’DE yaşanan başlıca zorluk kullanılacak eğitim materyalinin geliştirilmesi noktasında görülmektedir ve bu noktada kaliteli eğitim materyallerinin üretilmesi önde gelen problemlerdendir (Acun, 2009). WTUE’de etkili bir öğrenmenin ortaya çıkarılabilmesi için bu eğitim modelinde kullanılan materyallerin metin, ses, video, sunum ve oyun gibi bileşimler sahip olması önemlidir (Zeynel, 2003a). Bu açıdan öğrenme nesnelere sahip olduğu pek çok avantajıyla materyale tasarımına kolaylık sağlayacak ve verilecek WTUE’de kullanılan materyal kalitesini artırabilecek olmaları yönüyle bu eğitim ortamı için önem arz etmektedir. Bu eğitim modelinde öğrencilere öğrenme nesnelere gibi materyaller sağlamak onların öğrenmelerine katkıda bulunacak bir mahiyettedir.

Uzaktan eğitim bir takım güçlükler de içermesine rağmen gelişimi devam ettirmektedir. Bu zorluktan özellikle materyal konusunda problem çözme, interaktiflik ve yapılandırıcılığı üst seviyelere taşımak için öğrenme nesnelere bir çözüm olabilir. ÖN'lerin kullanımının öğrenilmesi ve kullanılması nispeten kolaydır ve kaliteli hazırlanmış bir öğrenme nesnesi soyut kavramları daha somutlaştırarak uzaktan eğitimdeki öğrencilerin yararına bir materyal olabilir (Kay, 2009: 1810).

2.6.3.1 Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci

WTUE'de yer alan öğretmenler yüzyüze eğitimin yapıldığı geleneksel sınıflardaki öğretmen ve öğrencilerden farklı olmak durumundadır. Bunun nedeni bu öğretim ortamının geleneksel öğretim ortamına göre belirgin farklar içermesidir. Geleneksel sınıf ortamında öğretmen genellikle aktaran ve öğrenci de pasif dinleyici durumundadır. WTUE ise bu rolleri değiştirerek, öğretmenden aktarandan çok yönlendiren ve rehberlik eden rollere bürünmesini; öğrenciden de pasif dinleyicilikten aktif dinleyicilik ve katılım rollerine bürünmesini beklemektedir. Uzaktan eğitimde dolayısıyla web tabanlı yabancı dil öğretiminde artık geleneksel sınıflarda yapılan 'otur-dinle' dönemi sona ermiştir. Öğretmen artık öğrencileri için daha çok bir kılavuz ve öğrenmeyi öğrenmelerini sağlama çabası içinde bulunan birer rehber rolündedir. WTUE'de yer alan öğretmenlerin bir takım yeni becerilere sahip olması şarttır (Schlosser & Anderson, 1993) :

- Uzaktan eğitimim doğasını ve felsefesini anlamak
- Uzakta öğrencilerin özellikleri belirleyebilmek
- Her bir yeni gelen teknolojiye uyum sağlayan etkileşimli materyal tasarlamak ve geliştirmek
- Uzaktan öğretim vermek için öğretim stratejileri geliştirmek
- Bağımsız çalışmaya uygun formatta öğretim kaynakları organize etmek
- Telekomünikasyon sistemlerinde eğitim ve pratik yapmak
- Organizasyona, işbirlikçi planlamaya ve karar vermeye dahil olmak
- Uzaktan öğrencilerin başarı, tutum ve algılarını değerlendirmek
- Telifle ilgili meselelerle başedebilmek

Candlin ve Byrnes'da (1995) UE'de öğretmenlerin bilmesi gerekenlere dair aşağıda sıralanan kıstaslara vurgu yapmışlardır:

- Seçimi teşvik eden öğrenme deneylerini seçmek ve öğrenme opsiyonlarını genişletmek
- Öğrenme için destekleyici bir iklim sağlamak
- Değişim yapma çabalarında risk almayı teşvik etmek
- Yapıcı kararlar ve değerlendirmeler sağlamak
- Problemlere öğrencilerin aktif bir biçimde dahil etmek
- Öğrencilerin öğrenmeyle iletişim kurmasını sağlayacak imkanlar yaratmak
- Öğrencilerin bildiklerini doğrulaması ya da başkalarıyla iletişime geçerek bunu yapacakları konusunda teşvik etmek (aktaran White, 2003: 111).

Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi geleneksel öğretim ortamlarından oldukça farklıdır. Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri söz konusu olduğunda öğrencilerin ilgi, beklenti ve ihtiyaçları geleneksel eğitim sistemine göre büyük farklılıklar sergilediği gibi (Erdoğan, Bayram & Deniz, 2007), web tabanlı eğitim sisteminde yer alan öğrencilerinde aldıkları eğitimde başarılı olabilmeleri için geleneksel eğitimdeki öğrencilerden farklı özellikler taşıması gerekir. Bu farklılığın nedeni öğretmenin geleneksel eğitim ortamlarında üstlendiği aktaran pozisyonundan sıyrılması; dolayısıyla da öğrencilerin kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu olması ve daha aktif bir rol alması gerekliliğinin yatmasıdır. Bunların arasında öz disiplinli olmak, zaman yönetimini bilmek ve bağımsız ders çalışma becerilerine sahip olmak yer almaktadır. Geleneksel öğretimde öğrencilerin belirli ders saatlerini takip etmeleri durumu düşünüldüğünde, UE'de yer alan öğrenciler bu noktada tamamen özgürdürler. Bir başka deyişle, bu öğrenciler sunulan materyalleri ne zaman çalışacaklarına kendileri karar vermektedirler. Dolayısıyla UE'de yer alan öğrencilerin etkin zaman kullanımı bilmeleri onların sunulan derslerdeki başarısını doğrudan etkileyecektir. Öğrenciler bir anlamda daha bağımsız ve kendi öğrenmelerinden geleneksel eğitim öğretim ortamlarına kıyasla daha fazla sorumludurlar.

2.6.3.2 Web Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi

Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi ve gerekliliği dünyanın her yerinde kabul görmektedir. Hayatın yoğunluğu içerisinde dil öğrenimini bir mekana bağımlı olarak gerçekleştirmek her geçen gün zorlaşmaktadır. Bu sebeple UE yoluyla dil öğrenmek ve gelişen teknolojiye paralel olarak bunu web tabanlı olarak gerçekleştirebilme olanağına sahip olmak son derece önemlidir. Kaldı ki bu eğitim modeliyle yabancı dil öğrenmek isteyenlerin sayısı fazladır. Bunu şu ifadeler doğrular niteliktedir:

Dünyanın her yerinde uzaktan yabancı dil eğitimi almak için gittikçe artan bir talep vardır. Tüm eğitim kurumları ve yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye ihtiyaç duyan bireyler Uzaktan Yabancı Dil Eğitimi'nin olası alıcısıdır (Mirici, 2009: 603).

WTUE yoluyla öğretim, tüm dünya da pek çok alanda giderek artmıştır. Adıyaman (2002) UE yoluyla yabancı dil öğretimi ile ilgili literatürden yola çıkarak pek çok dilin uzaktan eğitim yoluyla öğretildiğini dile getirmektedir. Uşun ve Kömür'ün (2009) uzaktan eğitimin ve e-öğrenme teknolojilerinin İngilizce dil öğretiminde öğrencileri motive etmek için kullanılabileceği saptamaları -ki burada söz etmedikleri diğer diller için de bu durum geçerlidir, Adıyaman'ın literatür taraması neticesinde pek çok dilin uzaktan eğitim yoluyla öğretildiği sonucuna ulaşmasının sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Uzaktan yabancı dil öğretimine yeni teknolojilerin ortaya çıkışı da katkıda bulunmuştur. Mirici'nin (2009: 585) bu yeni teknolojilerin uzaktan yabancı dil eğitimindeki yeri bağlamında yaptığı saptamalar önemlidir:

Yeni teknolojilerin gelişimi ve mevcut olması sebebiyle, uzaktan dil eğitimi yeri ne olursa olsun her eğitim ortamında bilinen bir olay haline gelmiştir. Özellikle, kolay erişim ve zaman, enerji ve para bakımından tasarruf sağlayan çevrimiçi teknolojiler uzaktan yabancı dil öğretimini yabancı dil öğretme ve öğrenmede kayda değer hale getirmişlerdir.

Brown (2003) UE'nin dil öğrenmenin kalitesi arttıracığı düşüncesindedir. Günümüzde web destekli eğitim, geçerli eğitim ortamlarından birisi haline gelmektedir. Bu ortamın yabancı dil öğretiminde kullanılması gittikçe yaygınlaşmaktadır. Uzaktan eğitimle dil öğretimi oldukça yaygındır (Mirici, 2009). Holmerg' e göre "herhangi bir yabancı dilin uzaktan öğretim ve öğrenme için uygun olmadığına dair savunulabilir bir

neden yoktur; aksine yabancı dillerin, uzaktan öğretiminin etkili olduğuna dair çok fazla delil vardır” (2005: 166-167). White’a (2005: 55) göre;

Yeni teknolojilerdeki gelişmeler, sanal öğrenme ortamlarının ortaya çıkışı ve hayat boyu esnek öğrenme olanakları için talepler uzaktan eğitim yoluyla dil öğretiminde hem bu eğitimi sağlayanlar hem de alanlarda belirgin bir artışa yol açmıştır. Bir zamanlar kendisini kabul ettirmekle uğraşan uzaktan eğitimin, uzaktan eğitimin ortamlarının yabancı dil öğrenimi için kullanımı şu anda iyice anlaşılmıştır.

Adıyaman’ın (2002: 96) ‘uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi’ adlı makalesinde yaptığı dünyada ve Türkiye’de yabancı dilin uzaktan eğitim yoluyla öğretimine dair oldukça geniş literatür araştırmasında yer verdiği saptamalar da White’ı destekler niteliktedir:

Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin yüz yüze eğitim ile karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmalar uzaktan eğitim öğrencisinin motivasyonu yüksek olduğu için daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Teknolojinin yabancı dil öğretiminde kullanılması, eğitimciler onun öğretme ortamlarında kullanma kapasitelerini fark ettikçe giderek artmaktadır (Butler-Pascoe, 1997). Warschauer ve Healey (1998) bilgisayarların sınıflarda yapılan dil eğitimine katkısının, bu eğitime web ve internet teknolojileri entegre edildiği zaman daha etkili bir hal aldığını bildirmişlerdir. Larson (1999) ve Li (1999) internetin doğasının ve web tabanlı enteraktif yapısının interneti yabancı dil öğretiminde yararlı bir hale soktuğunu dile getirmişlerdir (aktaran Soon, Suan, Baniamin & Mamat, 2004). Kim (2005) çevrimiçi öğretim ortamlarını, yabancı dil öğretme noktasında en etkili ortamlardan biri olarak görmektedir. Blake ve Delforge (2004: parag. 4) çevrimiçi dersleri “ yabancı dil eğitiminin ihtiyaçlarını karşılamada özellikle etkili bir çözümdür” şeklinde nitelendirmektedir.

Uzaktan dil eğitimi programları; geleneksel basılı materyale dayalı kurslardan; etkileşim, dönüt, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim gibi geniş imkanlarına sahip, tamamıyla internet aracılığıyla verilen kurslara kadar uzanan birtakım uygulamaları içerir (White, 2003: 8). Son yıllarda UE’yi, yabancı dillerin uzaktan öğretimi de dahil; ya bir kısmı yazılı materyaller ve yüz yüze eğitim ve bir kısmı da web tabanlı eğitimle birleştirilen kurslar veya programlar ya da tamamı web üzerinden verilen kurslar ya da

programlar oluşturmaktadır. Bu internetin, uzaktan eğitimde kullanımının giderek yaygınlaştığına ve hatta vazgeçilmez bir parçası olduğuna bir kanıttır. Aslında internetin, UE'nin her alanında olduğu gibi yabancı dillerin öğretiminde de kullanılması yabancı dil eğitimine yepyeni ve uçsuz bir boyut kazandırmıştır. Web'in hızla gelişmesi ve kapasitesinin artmasıyla beraber yabancı dil öğretiminin hemen hemen her alanında kullanılabilir olanaklara sahip hale geldiği aşikardır.

Brandl (2002) web teknolojilerinin gelişmesiyle beraber bilgisayar ve dil laboratuvarlarında gerçekleştirilebilecek tüm aktivitelerin web ortamında da gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Böyle bir durum ülkemizde de bir dönem yabancı dil eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve kurulması oldukça maliyetli olan dil laboratuvarlarını kurma yükünden kurtulmamızı ve yabancı dil eğitim maliyetini azaltmamızı sağlayacaktır. Dil laboratuvarlarının temelini oluşturan ses ve görüntü aktarımı artık uzaktan web tabanlı yabancı dil öğretiminde çok fazla maliyet gerektirmeden kullanılabilir. Jones (1999) ve Soo ve Ngeow'a göre (1998) ezbere dayalı ve genellikle metinden oluşan ilk dönemlerdeki bilgisayar destekli eğitim, şu anda hem sağladığı materyaller hem de mekanik öğrenmeden öte dil edinimine yardımcı olmaktadır (aktaran Blake & Delforge, 2004).

Adair-Hauck, Willingham-McLain ve Earnest-Youngs (1999) ve Chenoweth ve Murday (2003) web tabanlı uzaktan eğitimde öğrencilerin geleneksel sınıflarda verilen eğitime göre özellikle gramerin kullanımı ve yazma becerilerinde üstün olduklarını ortaya koymuştur (aktaran Blake & Delforge, 2004). Bu sonuçlar Cahill ve Catanzaro'nun (1997: 1008) çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla web tabanlı yabancı dil öğretimi öğrenci başarısı konusunda kendini ispat etmiş gibi görünmektedir. Fakat bunun netleşmesi için uygulamaya dönük çalışmaların sayısının artması gerekmektedir.

Web tabanlı yabancı dil öğretiminde eğitim verilen ortam ve kullanılan materyal değişiklikleri sebebiyle öğretmen ve öğrenci rollerinde de değişiklikler meydana gelmektedir. Geleneksel sınıf içi ortamlarında dinleyici pozisyonundaki öğrenci ve bilgi aktarıcı konumundaki öğretmenin değişen eğitim ortamı sebebiyle bu rolleri değişir ya da değişmesi beklenir. Öğrencinin web tabanlı eğitim ortamında geleneksel eğitim ortamındaki pasif dinleyici rolünden çıkıp, aktif katılımcı rolüne

bürünmesi beklenir (Horst, Cobb & Nicolae, 2005). WTYDE’de kullanılan materyaller öğrencinin katılımını gerektirmektedir. Öğretmen de, öğrencilere rehberlik eden ve onları yönlendiren bir role bürünmüştür. Rollerde meydana gelen bu tür bir değişiklik olumlu yönde yorumlanabilir. Dolayısıyla WTYDE’nin öğrencilerin daha aktif olarak kendi öğrenme süreçlerine katılımını sağlaması sebebiyle geleneksel yabancı dil eğitim ortamına göre daha öğrenci merkezli bir eğitim modeli olduğunu söylemek mümkündür.

YDE’nin web üzerinde yapılması geleneksel sınıflara göre bir takım avantajları öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunmaktadır. Bu avantajlardan en önemlisi kullanılan materyal zenginliğidir. Geleneksel yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıflar genellikle ders kitabı, çalışma kitabı, kasetler, kısıtlı video imkanları ve öğretmenin kullandığı ek kaynaklarla sınırlıdır. Ders kitabı ve materyaller genelde pasiftir ve yenileme güncelleme yapılması sıkıntılı ve zaman alıcıdır. Halbuki WTYDE’de kullanılan materyaller ses, video, sunu, etkileşimli uygulamalar, anında geri bildirim verme imkanına sahip sınavlar, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlanan etkileşimli yazılımlar ve internetten bilinçli arama yoluyla sınırsız sayıda kaynağa ulaşma imkanı gibi geleneksel yabancı dil eğitiminde kullanılanlarla kıyaslanmayacak kadar zengin bir çeşitliliğe ve içeriğe sahiptir. Bunun yanısıra WTYDE’de kullanılan materyallerin güncellenmesi, başarısız olduğu düşünülenlerin yerine yenilerinin konulması gibi imkanlar bulunmaktadır (Berge & Collins, 1995). Mirici uzaktan yabancı dil öğretiminin pek çok bakımdan geleneksel dil eğitimine göre artıları olduğunu belirtmiştir:

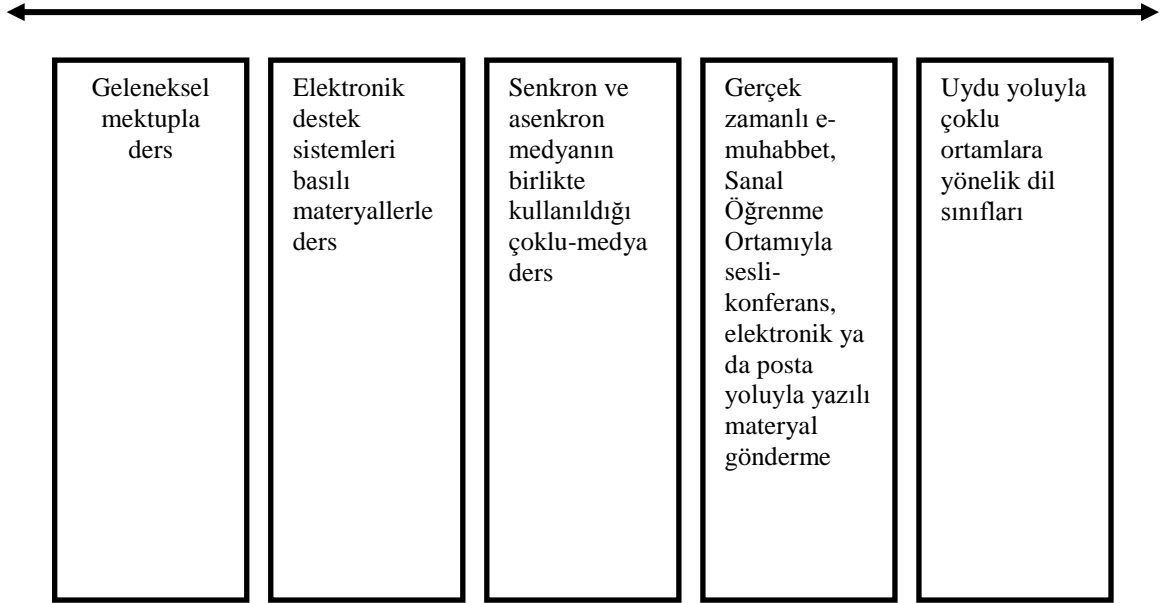
Uzaktan Yabancı Dil Öğrenmenin Bazı avantajları

- İleri teknoloji setleri sayesinde öğrenciler hedef dili anadil benzeri bir çevrede öğrenebiliyorlar.
- Materyaller sesleri yeni kelimelerle ilişkilendiriyor ve hedef dil çeviri olmadan öğrenilebilir diye sözcük öbekleri dinlenilebiliyor ve hedef dilde düşünmeye başlanıyor.
- Gelişmiş konuşma tanıma teknolojisi telaffuzla ilgili öğrencilere anında dönüt veriyor.

- Sezgisel yazılım dil öğrenirken öğrencilerin çabuk ve kendine güvenen bir şekilde ilerlemesini mümkün kılıyor.
- Öğrenciler zamana bağlı kalmaksızın istediği üniteyi ihtiyaç duyduğu kadar çok tekrarlama olanağına sahiptir.
- Ses ve görüntü aynı anda öğrencilerin hizmetindedir.
- Dersler zengin ve günceldirler.
- Öğretilen noktaların anlaşılması kolaydır ve öğretme genellemelere dayanır.
- Öğrenme sürecinde dışardan bir desteğe ihtiyaç yoktur.
- Tamamıyla enteraktif ve çekici dersler dil öğrenimini zevkli ve etkili yapar.
- Öğrenciler kendi kendilerini değerlendirme olanağına sahiptirler (2009: 787-588).

WTYDÖ’de kullanılan materyal zenginliği ve çeşitliliği bu eğitim modelini daha etkili bir hale getirmektedir. Özellikle geleneksel sınıflarda konuşma ve dinleme becerileri gibi dilin en önemli yönlerini oluşturan becerilere yönelik materyaller açısından WTYDE’nin son derece üstün olduğunu söylemek mümkündür. Bu eğitim modeli sayesinde ana dili öğretilen dil olan kişilerin ses ve görüntülerini ve hatta çeşitli iletişim araçlarıyla kendilerini yabancı dil öğretimine dahil etme olanakları vardır. Geleneksel sınıflarda böyle bir durumu gerçekleştirmek oldukça güçtür. Dil öğrenenlerin özellikle dinleme becerisini gerçekleştirmek için sınıf içinde kullanılan kısıtlı video ve ses kayıtlarını dinleme ve izlemeleri yeterli olmamaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin sürekli dinleme yapma ihtiyacı doğmaktadır. Bu anlamda teknolojik yazılımlar, internette çok fazla miktarda var olan çeşitli dinleme ve video kayıtlarını rahatlıkla çok daha geniş ölçüde dil öğrenenlerin hizmetine sunabilir.

İnternetle beraber UE, mektupla çıktığı emekleme döneminden ileri teknolojinin kullanıldığı bir devrim dönemine geçiş yapmıştır. Teknolojide gelişmeler arttıkça bundan UE modeli de çok çabuk etkilenmekte, bu teknolojileri çok çabuk kabullenme ve kendisine adapte etme eğilimine girmektedir. UE’nin teknolojiye paralel gelişimi uzaktan dil eğitimine de yansımıştır. Uzaktan yabancı dil öğretimindeki yansıma Şekil 16’da görülmektedir:



Şekil 16. Uzaktan dil öğrenme bağlamlarının çeşitliliği (White, 2003: 14)

UE’ de kullanılabilir teknoloji arayışları ve mevcut teknolojilerin hızlı bir biçimde bu eğitim modeline dahil edilmesi, onu daha etkili ve verimli hale getirecektir. UE teknolojik yenilikleri sıkı sıkıya takip etmekte ve hemen kabullenmektedir. UE’de kullanılan teknolojilerdeki hızlı değişim dikkate alındığında bu durum çok açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil eğitimi açısından da durum aynıdır. Bu noktada, son yıllarda üzerinde çok sayıda araştırma yapılan ÖN’ler de UE’de ve dolayısıyla da web-tabanlı uzaktan yabancı dil öğretiminde kullanım olanağına sahiptir. Hatta öğrenme nesnesinin “e-öğrenme içeri oluşturmada en anlamlı ve en etkili yol olduğu açıktır” (Polsani, 2003: 10).

2.6.3.3. Öğrenme Nesneleri ’nin Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı

UE çıktığı tarihten itibaren teknolojik yeniliklere çok çabuk ayak uydurmaktadır. Geldiği son noktalardan bir tanesi de bahsedildiği gibi (Bkz: Bölüm 2.6.3) web tabanlı uzaktan eğitimidir. Başlarda mektup ve basılı materyallere dayalı metin tabanlı olarak yürütülen uzaktan eğitim programları, teknolojinin gelişmesiyle beraber şu an için son ayağı gibi görünen web tabanlı uzaktan eğitimde tamamen dijital materyallere doğru kaymıştır. Dijital materyaller artık sadece bir ders kitap tamamlayıcısı değil, öğrencilerden gelen olumlu dönütlerin de etkisiyle artık tamamı dijital materyallerle yapılan web tabanlı uzaktan eğitim sistemini ortaya çıkarmıştır (Blyth & Davis, 2007).

Bu UE türünde de son yıllarda üzerinde çok sayıda araştırmalar yapılan ÖN kullanılması bu öğretim modelinin etkililiğini artırma potansiyeli noktasında önemlidir. WTUE de, kullanılmaya hazır (ready-to-use) ÖN'ün format değişikliğinden başka bir değişikliğe ihtiyaç duymadan uygulanmasını sağlayan bir takım özellikler vardır. ÖN'ler kısaca;

- (1) tek bir öğrenme amacının oluşu
- (2) bağlamsal herhangi bir sınırının olmaması
- (3) interaktifliği
- (4) her türlü öğrenme durumunda fonksiyonel olması
- (5) herhangi bir formattan bağımsız olması

(6) üstverilerle tanımlanmasından dolayı ders planlayıcıları tarafından kolay keşfedilebilirliği gibi özelliklere sahiptir (Barritt & Alderman, 2004: 8-9).

WTUE'de ve onun kullanıldığı bir alan olan yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi zenginleştirmek için ÖN'ün potansiyelinden faydalanmak için kullanılması normaldir. Çünkü öğrenmeyi artıracak her türlü eğitim materyali şimdiye kadar UE'de çok çabuk kabul görmüş ve kullanılmıştır ve yenileri çıktıkça da görünen o ki kullanılmaya devam edecektir. Clarke ve Bowe (2006) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, öğrenme nesnelерinin sınıf içi etkinliklere etkili bir biçimde entegre edildiği zaman, dil öğrenenlerin kabiliyetini destekleyecek potansiyele sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. ÖN'ler gerekli şartlar sağlandığı takdirde her türlü eğitim platformuna entegre edilerek, bu platformlarda yapılan öğretimi ve kullanılan materyalleri zenginleştirerek öğrenmeye katkıda bulunabilirler.

Uzaktan yabancı dil eğitiminde kullanılan materyallerin, öğrencilerin ilgisini çekici, motivasyonunu arttırıcı, uygun formata sahip ve uygun maliyetli olması önemlidir. Wat-Aksorn (2001) Tayland'ta uzaktan dil eğitimi konusunda pedagojik faktörleri ve bazı konuları irdeledikleri araştırmalarında uzaktan yabancı dil eğitiminde kullanılacak materyaller söz konusu olduğunda materyallerin;

1. öğrencileri nasıl motive edeceği
2. yabancı dilin nasıl öğrenileceğine dair varsayımlara göre
3. sunumun formatı
4. nasıl ilginç ve maliyet etkinliğine sahip olarak yapılacağı
5. uyarıcı olmasının yanısıra güncel ve ilginç olması
6. öğrencileri kritik düşünmeye itmesinin yanısıra becerilerin uygulanması
7. dersi hazırlayan ekip tarafından seçilmesi gibi kriterlere göre seçilmesi

gerektiğini ortaya koymuştur (Wat-Aksorn'dan aktaran Thurlow, 2004: 130).

ÖN'ün uzaktan yabancı dil eğitiminde kullanılması onun sahip olduğu özellikler bakımından bu öğretim ortamını etkili yapabilecek bir potansiyele sahiptir. Son yıllarda ÖN'ler ve bunların barındırıldığı ambar sayısı giderek artmaktadır. 2009 itibarıyla, google arama motorundan alınan verilere göre web tabanlı uygulamalarda 65,8 milyon ÖN bulunmaktadır. ÖN metin, grafik, ses, video, animasyon, oyunlar, testler ve simülasyonlar gibi herhangi bir araç olabilir. Tüm bunların bir kombinasyonu ÖN'ü diğer web tabanlı kaynaklardan üstün kılar (Hannewald, 2009). ÖN'ü “eğitmcilerin aşına olduğu daha yaygın olan diğer öğrenme kaynaklarından ayıran bir takım özellikleri vardır” (Sosteric & Hesemeier, 2004: 32). Tüm bu özelliklerinden dolayı ÖN'ü web-tabanlı diğer uzaktan eğitim programlarında olduğu gibi uzaktan web tabanlı yabancı dil öğretiminde de kullanmak mantıklı olacaktır. Zaten öğrenme nesnesi yaklaşımı pek çok sanayi sektöründe yaygın bir şekilde web tabanlı eğitim için kullanılmaktadır ve dolayısıyla akademik kurumlar da eğitimsel amaçlı öğrenme nesnesi yaklaşımından web tabanlı eğitim vermede yararlanabilirler (Chyung & Swanson, 2009). Konu ülkemizde yeterince etkili verilemediği düşünülen yabancı dil eğitimi olduğunda bu yaklaşımdan faydalanmak son derece yerinde olacaktır.

Şimdiye kadar ÖN'lerin eğitim pedagojisinden daha ziyade, teknik özellikleri ön plana çıkarılmıştır. Richards, McGreal, Hatala, ve Friesen'nin (2002), ÖN'leri ilk başlarda sadece ‘öğretimsel’ ve ‘pedagojik olarak nötr’ tanımlaması ÖN'ün teknik özelliklerinin ön plana çıkartıldığının bir göstergesidir. Örnek olarak Şekil 18'i ele alalım. Buradaki resim bir öğrenme nesnesi olarak kabul edilebilir. Bu resim bir

multimedya nesne olarak WTYDE’de kullanılabilir. Fakat bazı araştırmacılar ÖN’le öğrenmedeki değişimin, ÖN’ün öğretimsel kullanımı ve pedagojisi araştırılmadığı sürece gerçekeşemeyeceğini ileri sürmektedirler (Maclaren, 2004; Muzio vd., 2002; Richards, 2002). ÖN’lerin olası etkililiği, onun hangi öğrenme amacı için ve hangi bağlamda kullanılabileceğini belirlemekten geçer. Bağlamdan bağımsızlık ne kadar artarsa öğrenme nesnelerinin tekrar kullanılabilirlik özelliğinin artacak olmasına ve o nesnelerin farklı ders ve kurslarda kullanımının kolaylaşacak olmasına rağmen, yabancı dilin çeşitli spesifik konuları söz konusu olduğunda bağlamdan kopuk bir öğrenme nesnesi oluşturmak zor gibi gözükmektedir. Şekil 17 herhangi bir dilde geniş zamanın öğretilmesi için kullanılabilir. Örneğın İngilizceyi ele alalım. ‘I go to the school every weekday’ (Haftaiçi hergün okula giderim). Bu durumun öğrenci tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrenilebilmesi için Şekil 17 olayı somutlaştırmada yardımcı olacaktır.



Şekil 17. Öğrenme Nesnesi Bağlamı (http://www.wired.com/images_blogs)

Dil öğretimi üzerine ÖN barındıran az sayıda nesne ambarı vardır (ör: ARIADNE (Foundation for the European knowledgepool system)- <http://www.ariadne-eu.org>, Languages Online- <http://www.education.vic.gov.au/languagesonline>, sLoop Project - <http://sloop.tes.mi.it/sloop>). Bu tür nesne ambarlarının paylaşımındaki artış; dil öğretiminde materyal hazırlama süresini ve maliyetini azaltacak ve etkili hale getirecektir. ÖN'ün web tabanlı uzaktan yabancı dil öğretimi programlarının içerisine alınması; öğrenmeyi destekleyici, kolaylaştırıcı ve zenginleştirici yönleri ile bir avantaj sağlayabilir. Aslında bu eğitim modelinde öğrenmeye katkıda bulunabilecek potansiyele sahip her türlü materyal kolay kabullenilecektir. Web tabanlı uzaktan yabancı dil eğitiminde ÖN'ün kullanımına çeşitli örnekler vermek ÖN'ün yararını daha da somutlaştıracaktır. Örneklerde yabancı dil olarak bu araştırma da ele alınan yabancı dil İngilizce temel alınmıştır.

ÖN Örnek :



Şekil 18. Düşünceleri Bağlamak Konusunda Kullanılabilecek Ses, Görüntü ve Metinden Oluşan Flash Animasyon (Betty Schrampher Azar – Stacy A. Hagan – Basic English Grammar Teachers Resource Disk FEGLI-Talking Heads)

ÖN Örnek:



Şekil 19. Present Perfect Tense Konusunu Anlatmada Kullanılabilecek Gif Resmi
(www.langust.ru)

ÖN Örnek:

Click on a blue tile, then another. If they match, they'll disappear. If they don't match, they'll flip back over.



Şekil 20. İngilizce'de Eşanlımlı Kelimeleri Öğretmek İçin Java Oyun (Matt Erey
www.englishclub.com)

ÖN Örnek:

Click the correct response for each sentence.

Question 1 of 20

Each of us _____ to give a report.

A. plan

B. plans

Yes, that is correct.

Your Score
1 of 20

Next Question

*Şekil 21. Özne- Yüklem Uyumunu Test Eden Flash Quiz (<http://its.fvtc.edu/laedtke/>)*ÖN Örnek:

Global Warming

Causes and consequences

Climate change
Global warming

The bore hole is being drilled at Dome C, where temperatures can fall as low as -40°C, by a team of scientists from 10 European countries. The deeper they drill, the older the ice they recover and by the time they hit the bedrock they will have ice from snow that fell 900,000 years ago. The eight year effort by the European Project for Ice Coring in Antarctica (EPICA) aims to build a continuous climate record by analysis of the water and gases locked inside the samples.

ANTARCTICA

Dome C

Special report

Şekil 22. Kelime Dağarcığı Ve Okumayı Geliştirmeye Yönelik Küresel Isınma Konulu Flash Animasyon (<http://pagespersorange.fr/prof.danglais/animations>)

ÖN olarak verilen örneklerden anlaşılacağı gibi, ÖN'lerin tek başına öğrenmeyi sağlayabilmeleri zordur. ÖN bağlamdan kopuk olduğunda ve öğretimsel bir amaç taşımadığında ÖN'ün değeri yok gibidir. Bu durum WTUE ve onun kullanıldığı bir alan olan yabancı dil öğretimine ÖN'ler entegre edilerek öğrenme içeriğinin zenginleştirilmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılmasına hizmet etmeyecektir. Bu durumu daha net ifade etmek gerekirse: “biz, nasıl kullanacağımızı bilmediğimiz bulunması kolay olan öğrenme nesneleriyle dolu nesne ambarlarına sahip oluruz” (Agostinho vd., 2004: 2). Bu sebeple, ÖN'ü WTUE dahil ederken onun pedagojik ve öğretimsel yönünü ve bağlamını dikkate almak gerekir. Bir başka deyişle:

Öğrenme nesnesi iyi organize edilir, enteraktif olur, soyut kavramları daha somut yapan görsel sunumlar sağlar ve açık bir “ öğretilsel paket” sunarsa, onlardan uzaktan eğitim programına dahil olan öğrencilere muhtemelen yarar sağlar (Kay, 2009: 1810).

ÖN, hangi öğrenme ortamına dahil edilirse edilsin -ki burada öncelikle web tabanlı yabancı dil öğretimini kastediyoruz, kaliteli olması gerekir. Bir öğrenme nesnesinin kaliteli olabilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekir:

- Konu tamlığı, otantiklik ve teknik mükemmellik
- Pedagojik yönden etkililik ya da eğitim değeri
- Kaynaktaki bilginin amacına uygunluğu
- Kolay bulunma, tekrar kullanılabilme /tekrar amaçlandırılabilme gibi kaynağın tekrar yayınlanma olasılığını arttıran özelliklere sahip olma (DLNET, 2003)

2.7. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında literatürde öğrenme nesneleri üzerine yapılan araştırmalara değinilmiştir. Bu araştırmalar yurt içi, yurtdışı ve uygulama zamanları doğrultusunda sunulmuştur. Buna ek olarak seçilen çalışmaların doktora tezi, yüksek lisans tezi ve benzeri kapsamlı çalışmalar olması kriteri göz önünde bulundurulmuştur.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karaman (2005) yaptığı doktora çalışmasında, nesne ambarı ve içerik geliştirme sistemi tasarlayarak, ğretmen adaylarının öğrenme nesnelерini kullanım durumlarını ve süreçlere ilişkin görüşlerini araştırmıştır. AtaNesA adı verilen ve içerisinde kimya dersi ile ilgili yaklaşık 5000 civarında öğrenme nesnesinin yer aldığı nesne ambarı SCORM standartlarına uygun olarak nesnelерin st veri tanımlamaları yapıldığı ve dünyadaki erişime açık olan nesne ambarları gibi açık olduğu için internet erişimine sahip herkesin kullanımına sunulmuştur. Bu çalışmada, ambarda yer alan nesnelерle ilgili olarak ğretmen adaylarının kullandıkları nesnelерin türleri, nesne yaklaşımıyla içerik hazırlama süreleri, içerik hazırlamada yaptıkları arama türleri ve bu nesneleri kullanma nedenleri gibi pek çok faktör irdelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

- Öğretmen adaylarının nesne seçimleri daha çok konu anlatım sunumu, soru, resim ve simülasyon trindeki nesnelерdir. Öğretmen adayları etkileşimli nesnelere daha az rağbet göstermişlerdir. Etkileşimin ğretim materyalinde önemli olduğu düşünüldüğünde ğretmen adaylarının bu nesneleri tercih etmemeleri çalışmanın ilginç bir sonucu olarak algılanabilir.
- Öğretmen adayları nesne arama konusunda daha yetkin hale gelirlerse ihtiyaç duyulan nesnelere daha kolay ulaşabileceklerdir.
- Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma seviyelerinden bağımsız olarak nesne tabanlı yeni yaklaşıma direnç göstermediği ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının bilgisayara karşı olan olumlu tutumlarının daha da geliştirilmesi durumunda nesneye dayalı yaklaşımın daha etkili olacağı ortaya çıkmıştır.

Karaman'ın çalışmasıyla ilgili olarak verilen ilk sonuç, bu çalışma için de önem arz etmektedir. Çünkü alışmada AtaNesA nesne ambarında yer alan nesnelерin seçimi bu çalışmaya da kısmen örnek teşkil etmektedir. AtaNesA da seçilen nesnelер sırasıyla;

- Konuların anlamlı parçalara bölünmesi
- Alan uzmanlarıyla görüşülerek nesnelere karar verilmesi

- Nesne olarak kullanılabilir materyallerin oluşturulması
- Mevcut olmayan nesnelerin oluşturulması şeklindedir.

Çalışmamızda Kırıkkale Üniversitesi KUZEM Bilgisayar Programcılığı İngilizce I dersinin 6 haftalık kısmına nesne oluşturulması sürecinde, alan uzmanlarından yardım alınarak konular küçük ve tek bir oturumda öğrenilebilir parçalara bölünmüş ve metin, resim, simülasyon, video ve test gibi türlerde öğrenme nesneleri araştırmacı tarafından Fırat Üniversitesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Bölümü öğrencileri desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Bunun yanısıra Betty Schrampher Azar ve Stacy A. Hagan'ın 'Basic English Grammar' adlı kitabı için hazırladığı öğretmen kaynak CD'sinin içindeki (Teachers Resource Disk) powerpoint sunumlardan da çeşitli değişiklikler yapılarak öğrenme nesneleri oluşturulmuştur.

Özkeskin (2007) yaptığı çalışmada, Captivate ve Authorware yazılımlarını kullanarak daha önceden hazırlanmış İngilizce öğretim materyallerini yeniden düzenleyerek SCORM'a uygun olarak ÖYS içine entegre etmiştir. Bu materyalleri SCORM'a uygun olarak düzenlemenin üretimde harcanan zamandan ve maliyetten tasarruf sağladığı ve ortamdan bağımsız bir şekilde materyallerin kullanılmasına olanak sağladığı sonucuna varmıştır.

Türel (2008) yaptığı doktora çalışmasında öğrenme nesneleri ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının, öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiş ve uygulama aşamasında bu öğrenme ortamında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Çeşitli nesne ambarlarından 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanılmak üzere maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik uzman görüşleri alınarak belirlenen ve metin, HTML, hareketsiz resim, çoğunluğu flash olan simülasyon, video, öğretici, simülasyon ve etkileşimli sorulardan oluşan 98 adet ÖN öğretim yönetim sistemi olarak Moodle platformunda 7 haftalık bir süre zarfında 78 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunda uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- ÖN ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.

- ÖN öğrenmenin kalıcılığında önemli bir katkı sağlamıştır.
- Uygulanan ÖN ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin tutum ve motivasyonlarında sınırlı da olsa olumlu bir etkisi vardır.
- Öğrenci ve öğretmenler uygulamanın yararlı olduğu noktasında görüşlere sahiptirler.
- Uygulamada kullanılan ÖN'lerin dil açısından problem içerdiğinde öğrenci ve öğretmenler bu nesnelere kullanma konusunda isteksiz davranmışlardır. Dolayısıyla Türkçe hazırlanmış ÖN ve bu hazırlanan ÖN'lerin Türkçe olarak hazırlanan nesne ambarlarında barındırılmasının yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Türel'in çalışmasında kullanılan nesne türleri de göz önünde bulundurulmuş ve bu çalışmada kullanılan nesne türleri arasında yer verilmiştir.

Ceylan (2008) yaptığı yüksek lisans çalışmasında, öğrenme nesnelерinin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi ve öğrenme süreçleri üzerine katkısını araştırmıştır. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü Eğitimde Bilişim teknolojileri dersinde 40 öğrenci üzerinde yapılan ve uygulama kısmı 8 Hafta (16 saat) süren çalışmada tasarlanan ve geliştirilen öğrenme nesneleri öğretim yönetim sistemi olarak Moodle platformundan yararlanılarak uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

- Öğrenme nesneleri ile öğretim yapılması en az geleneksel eğitim kadar etkili bulunmuştur.
- Uygulamada kullanılan ÖN'lere karşı öğrenciler olumlu bir tutuma sahiptir.

Çakıroğlu (2010) 'Ortaöğretim 9. sınıf matematik müfredatına uygun öğrenme nesnelерinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi' konusunda yaptığı doktora tezi çalışmasında, 9. sınıf matematik müfredatına uygun olarak hazırlanan öğrenme nesnelерini kullanan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme stratejilerini, geleneksel öğretime göre farklılıkları ve bu süreçte okul kültüründeki değişimleri belirlemeye çalışmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası başarı testi ve matematik dersine

karşı tutumları belirlemek üzere tutum ölçeği uygulamıştır. Uygulamaya katılan her üç sınıftaki öğrencilerin başarı puanları göz önüne alındığında her üç sınıftaki öğrencilerin başarı puanlarında belirgin bir artış tespit edilmiştir. Diğer taraftan tutum belirlemeye yönelik ölçek değerlendirildiğinde sadece öğrenme nesnelerini sınıf içinde kullanan öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Ayrıca çalışma sonunda farklı dersler için müfredata uygun olarak hazırlanan öğrenme nesnelerinin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kullanılmak üzere eğitim sistemimize kazandırılması gerekliliği tespiti ortaya konmuştur.

Yarar (2010) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, flash programında kavram karikatürleri ile desteklenerek hazırlanmış öğrenme nesnelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması üzerine bir araştırma yapmıştır. Flash programında hazırlanan öğrenme nesneleri ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine entegre edilmiş ve bu nesnelerin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve akademik bilgilerdeki kalıcılığına etkisi ve öğrencilerin nesnelere hakkında düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubunun olduğu toplamda 60 öğrenci üzerinde ve 15 ders saatiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda hem deney hem de kontrol grubunun ön test son test ve kalıcılık testi arasında kendi içlerinde artış yönünde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrenme nesnelerinin kullanıldığı deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testini başarı puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Fakat gruplar birbiriyle karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yarar, öğrencilerle yaptığı mülakatlardan, öğrencilerin çalışmada kullandığı öğrenme nesnelere karşı olumlu görüş bildirdiklerini çıkarmıştır. Bu çalışmada kullanılan flash öğrenme nesnelere karşı öğrenci görüşlerinin olumlu olması çalışmamızda da kullanılan flash ile hazırlanmış öğrenme nesnelere bulunduğundan önemlidir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wiley (2000a) ÖN tasarımı üzerine yaptığı doktora çalışmasında ÖN tabanlı teknolojinin yayılması ve öğretimsel olarak prensiplere dayalı uygulanması durumunda ÖN tasarımı ve kullanımına yönelik bir öğretim teorisine duyulan ihtiyacı algılayarak, var olan öğretim tasarımı teorilerini irdeleyerek, sentezleyerek ve birleştirerek Öğrenme Nesnesi Tasarımı ve Sıralama Teorisi'ni (Learning Object Design and Sequencing Theory (LODAS)) ortaya çıkarmıştır. LODAS ÖN'lerin kapsamı ve dizilişi için

belirgin özellikleri ortaya koyar. Bu teori aynı zamanda beş ÖN türü olarak bir taksonomi ortaya koyar ve farklı ÖN'ler için tasarım ilkeleri ortaya çıkarır. Bu nesnelere şu şekildedir:

- *Tek tür* - Örneğin, piyano klavyesi üzerinde bir akordu çalan JPEG
- *Birleştirilmiş-tam* - Örneğin, ses dosyasının eşlik ettiği bir akort oluşturan seslerin birbiri arkasından çalınmasının piyano klavyesinde bir el ile gösteren video
- *Birleştirilmiş -değiştirilebilir* – Örneğin, daha önce bahsedilen JPEG'i ve Quicktime dosyasını metinle beraber aynı anda birleştiren dinamik bir web sitesi
- *Üretici-sunum* – Örneğin, bir dizi nota çizgisi, nota anahtarı ve notayı grafiksel olarak üreten ve daha sonra akort belirleme problemini onları doğru konumlandıran JAVA uygulaması
- *Üretici-eğitimsel*- hem bilgi hemde süreçlerle dair alıştırmaya yaptıran veren (Wiley, 2000a: 88).

Bradley ve Boyle (2004b) kampüs içi yaptıkları bir çalışmada öğretimin daha kaliteli yapılması noktasında ÖN'lerin kullanılmasının belirgin bir etkisinin olduğunu saptamışlardır. Çalışmada Java ve Flash programlarıyla hazırlanmış toplam 54 adet ÖN, yürütülen derslere bağlantılar koyularak entegre edilmiş ve öğrencilerin büyük bir kısmı kullanılan nesnelere kendi öğrenmelerini artırdığını ve özellikle de animasyona dayalı olarak hazırlanan öğrenme nesnelere beğendiklerini ifade etmişlerdir. Buradan öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı tutumlarının olumlu olduğu çıkmaktadır. Onların çalışmasında öğrencilerin bu tercihleri göz önünde bulundurularak, bu çalışma için hazırlanan nesnelere de animasyonlara yer verilmiştir.

Li (2006) tarafından ÖN'ün semantik olarak değerlendirilmesini konu alan yüksek lisans tezinde; öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim tasarımcılarının genellikle ÖN ararken aşına oldukları konu başlıklarıyla aradıklarının altını çizip (Recker, Dorword & Nelson, 2004; aktaran Li, 2006) eLera' da (öğrenme nesnelere değerlendirilmesini destekleyen bir site) yapılan aramalarda anahtar kelimenin mi yoksa konu aramasının mı aranan nesneyi bulmada daha etkili olduğunu saptamaya çalışmıştır. Konu taramasının kısmen daha iyi sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Aramadan önce oluşturulan ontolojik bir haritanın da aranılan alan dışındaki ÖN arama sonuçlarında yer almadığını ortaya koymuştur.

Schibeci ve arkadaşlarının (2008) öğrenme nesnelерinin Avusturalya ve Yeni Zelanda'daki okullarında kullanımını değerlendirdikleri çalışmada ÖN'lerin öğrenciler açısından çeşitli faydalarının olduğunu ve öğrencilerin ÖN'leri motive edici ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları arasında, çekingen ve içine kapanık ya da akademik başarıları düşük olan öğrencilerin bilinçli bir şekilde ÖN'lerle yapılan aktiviteleri irdeledikleri ve sınıfta rahatsız edici hareketleri olan öğrencilerin ÖN'lerle yapılan derslere aktif olarak katıldıklarını gibi önemli tespitler yer almaktadır.

Najjar (2008) yaptığı tezde, şu anda kullanılan üst veri standartları derinlemesine irdelemiştir. Bu çalışmada ÖN'leri indeksleyenlerin ve bu indekslerde arama yapanların üst verileri çok fazla kullanmadıkları saptanmıştır. Çalışmada, indeksleme yapanların, arama yapanlara yeterince kullanıcı dostu uygulamalar sağlamadıkları; daha çok üst verilere odaklanıp kullanıcı ihtiyaçlarını buna göre daha az önemsedikleri saptanmıştır. Bu çalışma, daha etkili ve kullanıcı dostu ÖN araçları geliştirilmesi için bir kılavuz niteliğindedir. Kullanıcı profillerini belirlemek üst verilerin daha etkili bir biçimde kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Duncan (2009) David Wiley'in danışmanlığını yaptığı doktora çalışmasında ÖN ambarlarından Rice Üniversitesi'nin Connexions'daki (cnx.org) nesnelerin hangi türlerinin, ne kadar tekrar kullanıldığını ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, bu nesne ambarındaki nesnelerin 4'te 1'inin tekrar kullanıldığı ve modifiye edildiği yönündedir. Bu sonuç belirli bir ambarla kısıtlı olmasına rağmen, nesnelerin tekrar kullanılabilmesi ve kullanılma sıklığının bir değerlendirmesidir. Bu açıdan hali hazırda var olan ya da oluşturulacak ambarlardaki nesnelerin tekrar kullanılabilirliğini artırmak için yararlı bir çalışmadır.

Torres, Marriott ve Ramos (2009) Brezilya'da PUCRP'da (Pontificia Universidade Catolica do Parana) İngilizce öğrenimi üzerine öğrenme nesnelерinin geliştirilmesi ve kullanımı ile ilgili olarak yaptıkları çalışmalarında Uzaktan Eğitimde Teori ve Uygulama (Theory and Practice in Distance Education) modülünde ders öğretmenlerine hazırlattıkları öğrenme nesnelерini 22 öğrenci üzerinde denemişlerdir.

İngilizce üzerine hazırlanan öğrenme nesnelerinin tatmin edici olduğu ve öğretme-öğrenme sürecini kolaylaştırdığı sonucuna varmışlardır.

Lowe ve arkadaşları (2010) Avusturalya ve Yeni Zelanda'daki ilkökul ve ortaokullarda kullanılmak üzere tasarlanan ÖN'lerin kullanışlılığı ve etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, Avusturalya ve Yeni Zelanda da 14 okulda 300 öğrenci 20 sınıf ve 40 öğrenme nesnesini kapsayan gözlem ve görüşmelerinde, öğrenme nesnelerinin öğretmenler ve öğrenciler için ne kadar yararlı olduğu ve öğrencilerin nesnelerle çalışmaktan ne kadar hoşlandıkları gibi sorulara cevap aramışlardır. Bu çalışma öğrencilerin öğrenme nesnelerinden yenilikçi olması ve görsel olarak çekiciliği gibi sebeplerle hoşlandıklarını ve öğrencilerin ÖN'lere karşı olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur.

Yukarıdaki çalışmalara bakıldığında yabancı dil eğitiminde özellikle de web tabanlı yabancı dil eğitiminde uygulamaya dönük çalışmaların neredeyse olmadığı dikkat çekmektedir. Bu noktada bu çalışmanın web tabanlı yabancı dil eğitiminde ÖN'lerin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan uygulamaya dönük bir çalışma olması önemlidir. Bu çalışmanın, çalışmada yabancı dil olarak seçilen İngilizce'nin yanısıra diğer yabancı dillere de katkı yapacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma modeli, örneklem grupları, veri toplama araçları, deneysel uygulama süreci, verilen çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bilimsel araştırmalarda iki yaklaşım söz konusudur. Bunlar nicel ve nitel yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Bu iki araştırma metodolojisi arasında belirgin felsefe ve uygulama farkları söz konusudur. Her iki metodolojinin de temel amacı 'gerçeği' farklı yaklaşımlarla ortaya koymaktır. Bu fark, aynı olgu, olay ve kişiye nicel yaklaşımın pozitivist, nitel yaklaşımın ise doğalcı bir bakış açısıyla ele almasından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmada, ön test - son test – kalıcılık test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desende gruplar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Öğrenmede kalıcılığı belirlemek amacıyla asgari iki ve azami sekiz haftalık bir zaman dilimi içerisinde de kalıcılık testi yapılır. Ön test - son test - kalıcılık test kontrol gruplu desen, bu yönüyle *ilişkili* bir desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülür ve ardından üçüncü kez kalıcılık testine tabi tutulurlar. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen *ilişkisizdir* (Howit, 1997; aktaran Büyüköztürk, 2001: 21).

Web Tabanlı Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenme Nesnelerini erişti, kalıcılık ve tutumlara etkisi yönünden irdelemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Betimsel araştırmalarda, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003: 77).

Bilimsel araştırmalarda metodolojiye göre konu değil, konuya göre metodoloji seçimi gerekliliği kapsamında, araştırmacılar, araştırma yapmak istedikleri konuya göre nicel, nitel veya nicel ve nitel yaklaşımların karıştırıldığı/birleştirildiği araştırma deseni kullanabilirler.

Bu araştırmada da seçilen konu gereği nicel yaklaşımın baskın olduğu bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda u farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bağımsız değişken olan oğrenme nesnelere dayalı klasik web tabanlı uygulama yapılacak olan birim deney grubu olarak kabul edilmiştir; sadece web tabanlı eğitimin uygulandığı oğrenme ortamı ve geleneksel oğretim ortamı kontrol grupları olarak kabul edilmiştir. Bağımsız değişken olarak kabul edilen oğrenme nesnelere bağımlı değişken olan oğrenci akademik başarı ve tutumları uzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öncelikle, geliştirilen akademik başarıya yonelik on test uygulaması yapılacaktır. Daha sonra çalışma gruplarından geleneksel eğitim yapılan Kontrol Grubu 1 ve Klasik web tabanlı oğretimin yapıldığı Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu ise oğrenme nesnelere ile desteklenmiş web tabanlı oğretim surecinde ele alınmaktadır. Bu surete odak noktası akademik başarı ve tutum uzerine olmuştur. Bulgular yorumlanarak araştırma sonuçlandırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızda on test – son test – kalıcılık test kontrol gruplu modelde Kırıkkale Üniversitesi Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı (Ön lisans) Kontrol grubu 1, Kırıkkale Üniversitesi Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Merkezi (KUZEM) Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı (Ön lisans) Web tabanlı yabancı dil sınıf Kontrol Grubu 2 ve Kırıkkale Üniversitesi Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Merkezi (KUZEM) Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı oğrencileri (Öğrenme nesnelere destekli web tabanlı yabancı dil ortamı) deney grubu olarak belirlenmiştir. Kullanılan modelin simgesel görünümü Tablo 4’te görölmektedir.

Tablo 4. Kullanılan Modelin Simgesel Görünümü

G1	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}	Altı haftalık Süreç Sonunda	O _{1.3}
G2	R	O _{2.1}		O _{2.2}	Altı haftalık Süreç Sonunda	O _{2.3}
G3	R	O _{3.1}		O _{3.2}	Altı haftalık Süreç Sonunda	O _{3.3}

G1: Kontrol Grubu 1 **G2:** Kontrol Grubu 2 **G3:** Deney Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

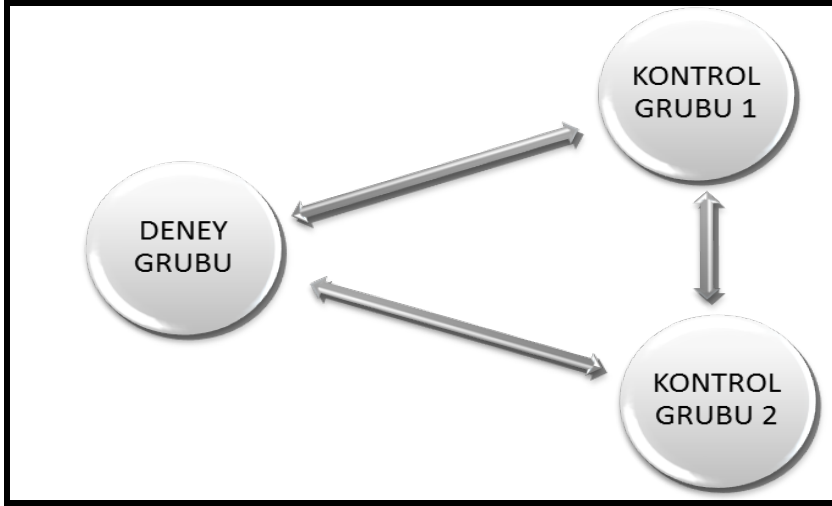
X: Bağımsız Değişken Düzeyi (Öğrenme Nesnesine Dayalı Öğretim Etkinlikleri)

O_{1.1}, O_{2.1}, O_{3.1}: Ön Test Uygulaması, **O_{1.2}, O_{2.2}, O_{3.2}:** Son Test Uygulaması,

O_{1.3}, O_{2.3}, O_{3.3}: Kalıcılık Test Uygulaması,

3.2. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmaya ilişkin çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim öğretim yılı Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Bilgisayar Programcılığı 1 sınıf ve Kırıkkale Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu 1. Sınıf Bilgisayar programcılığı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninde bulunan öğrencilerden deney ve kontrol grupları (Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu) olarak üç grup oluşturulmuştur (Şekil 23).



Şekil 23. Araştırmaya İlişkin Yapısal Model

Kontrol Grubu 1 (KG1) : Geleneksel yabancı dil eğitimi eğitim alan öğrencilerden oluşacaktır.

Kontrol Grubu 2 (KG2) : Web tabanlı yabancı dil eğitimi alan öğrencilerden oluşacaktır.

Deney grubu : Öğrenme Nesneleri ile desteklenmiş web tabanlı yabancı dil eğitimi alan öğrencilerden oluşacaktır.

Çalışma grubunu belirleme sürecinde, araştırmacının görev aldığı Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi'nde bulunan bilgisayar programcılığı bölümü seçilmiştir. Yine geleneksel grup olan Kontrol Grubu da araştırmacının dersine girdiği

Kırıkkale Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı 1. Sınıf olmuştur. Gruplar ve gruplarda yer alan öğrenci sayıları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Gruplara Göre Öğrenci Sayıları

Kontrol Grubu 1	42
Kontrol Grubu 2	38
Deney Grubu	38

Çalışma grubunu Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim Merkezi (KUZEM) Bilgisayar Teknolojileri Bölümü Bilgisayar Programcılığı Programı Bölümünde öğrenim gören Birinci Sınıf öğrencileri seçilmiş olmasının nedenleri:

- Web Tabanlı Ortama ilişkin hazır bulunuşluk seviyelerinin uygun olması,
- Öğretim Süreçlerinin tamamen web tabanlı olarak yapılandırılması.
- Web tabanlı eğitim ortamını gönüllü olarak seçmeleri.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı ölçeği ve Sevindik (2006) tarafından geliştirilmiş olan tutum belirlemeye yönelik ölçek, araştırma içeriğine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Akademik başarı ölçeği için, öncelikle konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taranmıştır. Daha sonra, İngilizce Öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş ve daha önce aynı konuyla ilgili yapılmış araştırmalardan da yararlanılarak öğrencilere yönelik taslak başarı testi ve tutum belirleme yönelik ölçek düzenlenmiştir.

Verilerin toplanması aşamasında örneklem grubunu oluşturan 2010-2011 eğitim öğretim yılı Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Bilgisayar Programcılığı 1 sınıf ve Kırıkkale Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu 1. Sınıf Bilgisayar programcılığı öğrencilerine 118 akademik başarı ölçeği araştırma sürecinin ilk haftasında ön test amaçlı olarak dağıtılmış ve öğrencilerden 118 adet akademik başarı ölçeği 45 dakikalık sınav süresi sonunda toplanmıştır. Örneklem gruplarından oluşturulan kontrol grupları

ve deney grubuna altı haftalık eğitim öğretim süreci sonunda test tekrar test uygulaması yapılarak 114 adet akademik başarı ölçeği toplanmıştır. Akademik başarı testindeki eksik verilerin nedeni, son test olarak toplanan veriler içerisinde gerçekleşmiş olan maddi hatalardır ve bu nedenle geçersiz sayılmıştır. Geçersiz sayılan veriler ise Geleneksel öğretim ortamında yaşanan dönüt problemidir. Öğrenme Nesneleri ile Desteklenmiş Uzaktan Eğitim Platformunda yer alan deney grubu öğrencilerine son test ile birlikte buldukları platformda kullanılan Öğrenme Nesnelere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmış ve süreç sonunda toplanmıştır. Son test sonrası 6 hafta sonra ise deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi tekrar uygulanmış ve sınav süresi bitiminde son test uygulamalarında geçerli olarak kabul edilen öğrenci verilerinden kalıcılığa dair veriler toplanmıştır.

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında tüm gruplara ön test, son test ve deney grubuna öğrenme nesnelere dair tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrenme nesnelere kullanılan deney grubu ve diğer iki kontrol grubuna uygulamaya katılmadan önce ön test ve uygulama bittikten sonra son test kullanılarak aralarındaki farklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulamada kullanılan öğrenme nesnelere karşı tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği Sevindik (2006) tarafından hazırlanan öğrencilerin akıllı sınıflara karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen tutum ölçeğinden uyarlanmıştır.

Akademik başarı testine ilişkin güvenilirlik ve geçerlik sonuçları iyi derecede belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarı testine yönelik yapılan madde analizi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Akademik Başarı testi

Madde Güçlük İndeksi (Pj):

Zor Soru : 0 - 0,30 Orta güçlükte soru: 0,30 - 0,70 Kolay Soru: 0,70 – 1

Madde Ayırt Edicilik İndeksi (rjx):

Sonuç, Negatif ise Soru (Madde) doğrudan testten atılır.

0 -0,19 Arası ise madde kötüdür ve tamamen revize edilmelidir.

0,20 – 0,29 Arası ise madde kısmen iyidir revize vardır.

0,30 – 0,39 Arası ise madde iyidir, küçük bir revize yapılabilir

0,40 ve üzerinde ise madde çok iyidir (Atılgan vd., 2006).

Tablo 6'ya bakıldığında akademik başarı testinin ortalama güçlük düzeyi (P) = 0,58 olarak belirlenmiştir. Akademik başarı testi ideal bir test olarak belirlenmiştir. Testin Standart Sapması (Sx) ise 12,43 olarak belirlenmiştir. Ancak her bir maddenin bilen ve bilmeyen öğrenciyi ayırt etme gücü açısından madde ayırt edicilik indisi sonuçlarına bakıldığında Soru 3, Soru 4, Soru 14, Soru 16, Soru 21, Soru 31, Soru 33, Soru 35, Soru 42, Soru 50 no'lu maddeler testten atılmak zorunda kalınmıştır. Akademik başarı testinden çıkarılan bu sorular neticesinde uygulama öncesi toplam 40 soruluk bir madde havuzu oluşmuştur.

Madde analizi öncesi İngilizce öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri alanında uzman öğretim elemanlarına yönelik yapılan ve kapsam geçerliliği açısından uzman görüşleri alınmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümünden Türkiye'nin farklı üniversitelerinden sekiz öğretim elemanı ve Eğitim Bilimleri alanında 13 öğretim elemanının görüşleri dikkate alınarak hazırlanan akademik başarı testinin son hali 40 maddeden oluşmuştur.

Tablo 6. Akademik Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10	S 11	S 12	S 13
Pj	0,47	0,70	0,66	0,64	0,59	0,57	0,71	0,69	0,60	0,56	0,43	0,59	0,66
rjx	0,19	0,25	0,02	0,13	0,41	0,23	0,29	0,35	0,18	0,21	0,29	0,27	0,26
Sx	0,50	0,46	0,48	0,48	0,49	0,50	0,45	0,47	0,49	0,50	0,50	0,49	0,48
Madde	S 14	S 15	S 16	S 17	S 18	S 19	S 20	S 21	S 22	S 23	S 24	S 25	
Pj	0,55	0,67	0,72	0,43	0,53	0,48	0,71	0,47	0,52	0,51	0,47	0,58	
rjx	-0,12	0,27	0,05	0,35	0,30	0,21	0,38	0,09	0,51	0,44	0,32	0,42	
Sx	0,50	0,47	0,45	0,50	0,50	0,50	0,45	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	
Madde	S 26	S 27	S 28	S 29	S 30	S 31	S 32	S 33	S 34	S 35	S 36	S 37	S 38
Pj	0,57	0,58	0,46	0,70	0,53	0,69	0,65	0,65	0,51	0,66	0,51	0,43	0,61
rjx	0,21	0,48	0,44	0,16	0,57	0,12	0,36	-0,01	0,39	0,02	0,20	0,38	0,41
Sx	0,50	0,50	0,50	0,46	0,50	0,46	0,48	0,48	0,50	0,48	0,50	0,50	0,49
Madde	S 39	S 40	S 41	S 42	S 43	S 44	S 45	S 46	S 47	S 48	S 49	S 50	
Pj	0,64	0,43	0,59	0,60	0,50	0,65	0,60	0,61	0,56	0,62	0,55	0,43	
rjx	0,22	0,31	0,27	0,08	0,23	0,18	0,26	0,28	0,23	0,17	0,25	0,11	
Sx	0,48	0,50	0,49	0,49	0,50	0,48	0,49	0,49	0,50	0,49	0,50	0,50	

Akademik başarı testinin Standart Sapması (S_x) = 12.43, Testin Ortalama Güçlüğü (\bar{P})=0.58 ve Aritmetik ortalaması (\bar{x})=57.72 olarak belirlenmiştir. Her maddenin güçlük indisi (Pj), Ayırt edicilik indisi (rjx) ve standart sapması tabloda belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi bölümünde şu işlemler yapılmıştır; Akademik başarı belirlemeye yönelik olarak ön test, son test ve kalıcılık testi uygulamalarından sonra elde edilen veriler bilgisayar destekli istatistik paket programı SPSS'e işlenmiştir. Katılımcıların grup içerisindeki akademik başarılarına ilişkin verilerin işlenmesinde bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Ayrıca; üç değişkenin bulunduğu durumlarda Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu verileri arasındaki denencelere yönelik koşulları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (anova) analizi yapılmıştır. Öğrenme nesnelere yönelik tutumların belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans istatistikleri yapılmıştır. Araştırmada ölçme araçlarının

geliştirilmesinde ve araştırma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki analiz işlemleri kullanılacaktır.

Akademik Başarı Testi

Akademik başarıya ilişkin ön uygulamadan sonra elde edilen verilerin alt-üst grup ortalamaları arasındaki farka bakıldıktan sonra farkın manidarlığı t-testi ile sınanmıştır. Güvenirlik için de Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz işlemlerinde güven aralığı .05 olarak belirlenmiş ve analiz işlemlerinde istatistiksel paket programlardan yararlanılmıştır.

Görüş Belirlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Nicel araştırma içerisinde yer alan ve tarama yönteminde yararlanılan veri toplama aracıdır. Veriler hazırlanan anketler aracılığıyla toplanmaktadır. Amaç bir kişinin bir konu hakkındaki tutumunu ortaya çıkarmaktır. Anket hazırlama ilkeleri çerçevesinde hazırlanırlar. Hazırlanan tutum anketlerinde farklı soru türleri ve formatları olabilir. Ancak daha ziyade likert tipi soruların yer alması tercih edilmektedir. Veriler niceliksel olduğundan istatistiksel analizler yapmak mümkündür. Bu amaçla Sevindik (2006) tarafından hazırlanan tutum ölçeği çalışmamıza uyarlanarak kullanılmıştır.

3.5. Uygulama İçeriği ve Süreci

Bu çalışma, ÖN ile web tabanlı yabancı dil eğitimi ortamlarının zenginleştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılarak tasarlanmıştır. Çalışmadan üst düzey bir verim alınabilmesi için uygulamaya dair adımların detaylı bir şekilde planlanması gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda çalışma takvimi hazırlanmıştır. Bu doğrultuda Nisan 2010 ve Eylül 2011 tarihleri arasında yürütülmesi planlanan araştırmanın uygulama sürecindeki aşamaları gösteren zaman yönetimi Şekil 24'te verilmiştir.



Şekil 24. Uygulama Süreci

3.5.1. Araştırmanın Uygulama Süreci

Çalışma öncesinde araştırmanın verimli bir şekilde yürütülebilmesi için 6 haftalık ders programının hazırlanması, nesnelerin seçimi ve hazırlanması, uygulamanın yapılacağı Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezi'nin kullandığı ÖYS'nin seçilen ve hazırlanan nesnelere uyumunun tespit edilmesi önemlidir.

3.5.1.1. Altı Haftalık Ders Programının Belirlenmesi

Uygulamanın yapılacağı 6 haftalık süreçte İngilizce I dersine ait konular belirlenmiş ve konuya ilişkin detaylı ünite planları hazırlanmıştır. Uygulamanın yapılacağı 6 haftalık süreçteki konular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmada İngilizce I Dersinde Kullanılan 6 Haftalık Ders Programı

	Konular
1.Hafta	<p>1.1. Subject Pronouns (Şahıs zamirleri) : I –you-he-she-it-we-you-they 1.2. To be (olmak fiili) : am – is- are : I am a student. 1.3. Articles (Belirteçler) : a – an : a car / an umbrella 1.4. Exercises (Alıştırmalar) 1.5. Answers (Cevaplar)</p>
2.Hafta	<p>2.1 Simple Present Tense (Geniş Zaman) : I go /He goes 2.2 Exercises (Alıştırmalar) 2.3 Answers (Cevaplar)</p>
3.Hafta	<p>3.1 Singular-Plural Nouns (Tekil- Çoğul İsimler) : a car – two cars 3.2. These is-are /There isn't- aren't (Var –Yok) : There is a car – There isn't a car 3.3. Countable / Uncountable (Sayılabilen –Sayılamayan İsimler) : a car – some milk 3.4 Exercise (Alıştırmalar) 3.5 Answers (Cevaplar)</p> <p>(Occupations – Meslekler)</p>
4.Hafta	<p>4.1 Have got – Has got (Sahip olmak - var) : I have got a car. 4.2. Object Pronouns (Nesne Zamirleri) : I like <u>them</u>. 4.3. Possessive Adjectives (Sahiplik Sıfatları) : My car... His house... 4.4 Exercise (Alıştırmalar) 4.5 Answers (Cevaplar)</p> <p>(Some Basic Verbs (Bazı Temel Fiiller)</p>
5. Hafta	<p>5.1 can / can't (Yetenek) : I can swim 5.2 must / mustn't (Zorunluluk): She must do her homework. 5.3 Exercises (Alıştırmalar) 5.4 Answers (Cevaplar)</p> <p>(Some Adjectives – Bazı Sıfatlar)</p>
6.Hafta	<p>6.1 was-were 6.2 Simple Past (Geçmiş Zaman). I went to Ankara yesterday. 6.3. Conjunctions (Bağlaçlar) : and, but, so, because 6.3 Exercises (Alıştırmalar) 6.4 Answers (Cevaplar)</p>

*Her üç gruba da uygulanan program

3.5.1.2. Öğrenme Nesneleri Seçimi ve Geliştirilmesi

Uygulama için belirlenen altı haftalık konulara göre öğrenme nesnelерinin seçilmesi ve uyarlanması ve yeni öğrenme nesnelерinin geliştirilmesi aşamalarına geçilmiştir. Öğrenme nesneleri kullanılacak uygulamalarda öğrenme nesnelерine dair üç seçenek yer almaktadır. Bunlardan birincisi kullanılacak nesnelерin nesne ambarları araştırılarak belirlenmesi ve nesne ambarından çekildiği gibi ya da üzerinde değişiklikler yapılarak kullanılması; ikincisi var olan çeşitli materyallerin uygun şekilde öğrenme nesnelерine dönüştürülmesi; üçüncüsü ise nesnelерin araştırmacı tarafından hazırlanmasıdır. Bu çalışmada, nesnelерin, hem öğrenme nesnesine dönüştürülebilir nitelikteki materyallerden seçilmesi hem de araştırmacı tarafından hazırlanması yolu seçilmiştir. Ambarlardan nesne seçimine gidilmemiştir. Böyle bir yaklaşımın benimsenmesinin 3 nedeni vardır:

- Araştırmacı tarafından belirlenen konulara yönelik nesne ambarlarında bulunan çeşitli nesnelерin yeterli bulunmaması ya da yeterli çeşitliliğe sahip olmaması
- Halihazırda var olan ve dil eğitiminde kullanılan materyallerin öğrenme nesnesine dönüştürülmesindeki kolaylık
- Araştırmacının konulara yönelik nesneleri alanında uzman kişilerin görüşleri olarak nesne çeşitliliği sağlamak istemesidir.

Bu doğrultuda 6 haftalık uygulama takviminde verilen konulara yönelik dünyada özellikle İngilizce Gramer alanında hazırladığı kitaplarla tanınan Betty Azar ve Stacy A. Hagan'ın 'Basic English Grammar' adlı kitabı için hazırladığı öğretmen kaynak CD'sinin içindeki (Teachers Resource Disk) powerpoint sunumlarının çalışmada kullanılabilmesi için Longman yayınevi ile irtibata geçilip; bu sunumlar için izin alındıktan sonra, bu sunumlar çalışma takviminde belirlenmiş konulara uygun olarak öğrenme nesnelерine dönüştürülmüştür. Buna ek olarak araştırmacı tarafından yine 6 haftalık ders planında belirlenen konulara yönelik öğrenme nesneleri hazırlanmıştır.

Öğrenme nesneleri hazırlanırken literatürdeki nesne hazırlama ve geliştirme ile ilgili çalışmalar irdelenmiştir. Bu çalışmalarda yola çıkılarak bazı kriterler belirlenmiş ve bu doğrultuda nesnelер hazırlanmıştır:

- Nesneler mümkün olduğunca ses, görüntü, metin gibi farklı unsurların birleşiminden oluşmalıdır.
- Nesneler karmaşadan uzak basit hazırlanmalıdır.
- Konular anlamlı küçük parçalara bölünüp, tek bir oturumda öğrencinin takip edebileceği kadar öğrenilecek parça barındırmalıdır.

Uyarlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme nesnelere alandan uzman görüşleri de alınarak son şekli verilmiştir. Uygulama kullanılan öğrenme nesnelерinin türleri ve sayıları Tablo 8’de görölmektedir.

Tablo 8. Uygulamada Kullanılan Öğrenme Nesnesi Sayıları ve Türleri

ÖN TÜRÜ	ÖN SAYISI
Powerpoint	22
Video	12
Resim	10
Quiz	6
Ppt+ses+animasyon	10
Flash Animasyon	10
TOPLAM	70

3.5.1.3. Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS)

Kırıkkale Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde kullanılan ÖYS, Kuzem’de görevli bilgisayar programcılığı alanındaki uzmanlarca Kırıkkale Üniversitesi uzaktan eğitim programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin ihtiyaçlarına yönelik olarak özgün olarak geliştirilmiştir. Sistemin bu şekilde geliştirilmesi dışarıya bağımlılığı tamamen ortadan kaldırmış ve ihtiyaçlara ilk elden cevap verilebilmesi olanağı sağlamıştır.

Kırıkkale Üniversitesinde kullanılan ÖYS Windows ortamında ASP.NET programlama dili kullanılarak framework 3,5’te geliştirilmiştir. Asp.net platformunun tercih sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

- Büyük uygulamalar geliştirirken yazılan kod sayısını azaltır.
- Sunucu tarafında olay tabanlı programlama yapmamızı kolaylaştırır.

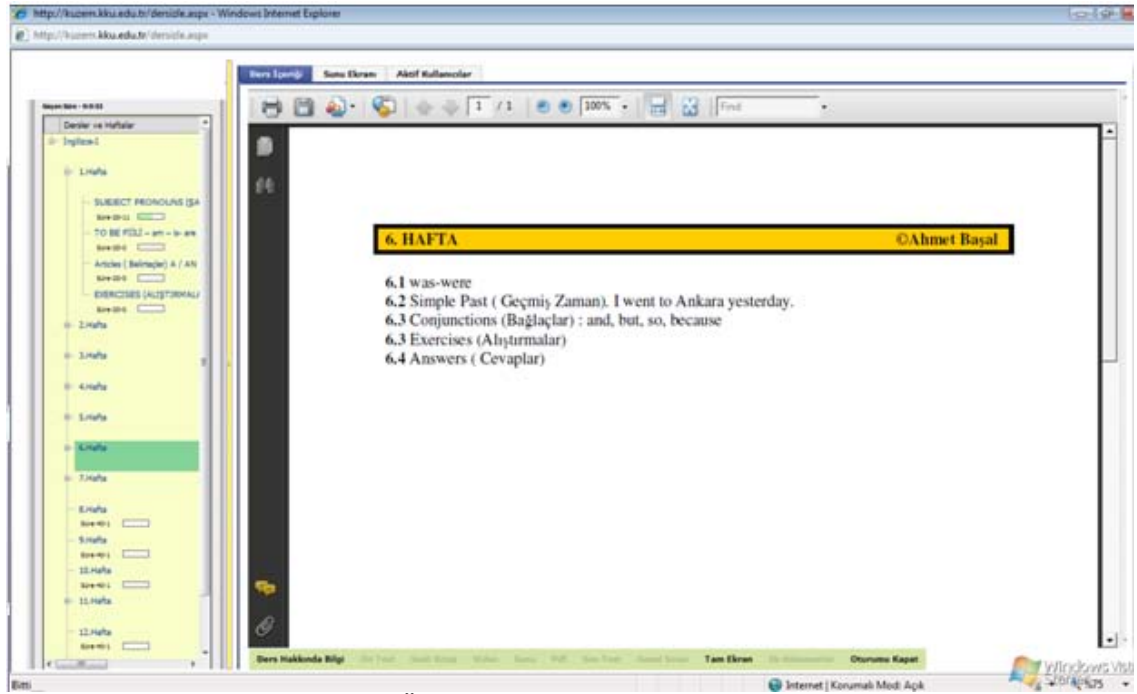
- ASP.NET sayfalarının oluşturulması ve değiştirilmesi oldukça kolaydır. Sayfada yapılan herhangi bir değişiklik aynı anda HTML'ye dönüştürülür.
- Kaynak kod ilk çağrıldığında derlenir ve sonraki isteklerde doğrudan gönderilerek performans artırılır.
- Kaynak kod derlenerek istemciye gönderildiği için istemci kaynak koda ulaşamaz.
- Yayınlanması çok kolaydır. Konfigürasyon ayarları otomatik yapılır.
- Sunucu hafıza hatalarını, sonsuz döngü gibi programlama hatalarını yakalayıp devre dışı bırakır.
- Sunucuya gönderilen veriler otomatik kontrol edilerek güvenliğe ve verilerin doğruluğuna katkı sağlar.
- Sunucuda ADO.NET mimarisi ile tüm veri tabanlarına bağlanma imkanı sunar.
- ASP.NET uygulamaları hızlı çalışır.
- Sunucu içerisine gömülü kimlik doğrulama işlemleri sayesinde uygulamalar çok daha güvenli ve sağlamdır.
- Uygulamaları geliştirirken VB.NET, C# ve Jscript.Net dillerini destekler.
- Oturum değişkenleri Sunucu tekrar açılıp kapanırsa kaybolmaz.
- 3. Parti bileşenleri desteklediği gibi sizde yeni bileşen geliştirebilirsiniz.
- XML web servisleri oluşturulabilir.
- Taşınabilir elektronik aygıtlar için uygulama yazmayı destekler ve aygıtın cinsine göre istemciye uygun sayfa formatlarını gönderir (WAP, WML, IMode).
- 4500'den fazla sınıfı kullanmamıza imkan sağlayarak zengin içerikli sayfalar oluşturulabilir.
- Sunucu tarafındaki hafıza yönetimi tüm kullanılmayan nesnelere otomatik olarak kaldırır.

ÖYS sisteminde veri tabanı olarak Microsoft Sql Server 2008 kullanılmıştır. Tüm ÖYS işlemleri öğrenciler, öğretim elemanları, ödevler, mesajlar, sohbet odası, forumlar ve en önemlisi ders içerikleri veri tabanında saklanılarak yeni bir tarz oluşturulmuştur (Atilla Ergüzen, kişisel görüşme, 22 Kasım, 2010).

Kırıkkale Üniversitesi ÖYS sistemine araştırmamız için hazırlanan öğrenme nesnelere entegre edilmiştir. Sistemin arayüzü Şekil 25-26'da görülmektedir.



Şekil 25. KKU Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemi Ekran Görüntüsü-1



Şekil 26. KKU Uzaktan Eğitim Öğretim Yönetim Sistemi Ekran Görüntüsü-2

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Web tabanlı uzaktan yabancı dil öğretiminde ÖN'lerin öğrencilerin erişimi, kalıcılık ve tutumlarının araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, çalışmada kullanılan test ve ölçeklerle elde edilen nicel verilerin analizlerine ait bulgulara değinilmiştir. Bu noktada çalışmamızın araştırma soruları dikkate alınmış ve bulgular bu çerçevede değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Yansızlığının Sağlanması (Bir, İki ve Üçüncü Alt amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar)

1. *Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Deney Grubu Ön Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
2. *Kontrol Grubu 2 (KG2) ve Deney Grubu Ön Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*
3. *Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Kontrol Grubu 2 (KG2) Ön Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

İlk üç alt amaca ilişkin bulgular bölümünde Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubuna ait ön test verilerinin tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılması esas alınmıştır. Bu bölümde varyans analizi tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sonucuna ulaşılmak istenmektedir. Bu sonuçlar Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9. Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu Ön Test Grupları Arası Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	876,965	2	438,482	2,214	,114
Gruplar İçi	21982,789	111	198,043		
Toplam	22859,754	113			

$p < 0,05$

Tablo 9'a bakıldığında Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve deney grupları arasında yapılan gruplar arası ön test uygulaması sürecinde varyans analizi neticesinde $p < 0,05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durum, araştırma sürecinin başlangıç seviyesinde yansızlığın oluşturmasında bir destek noktası oluşturmaktadır.

4.2. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

4. *Kontrol Grubu 1 (KG1) Ön Test ve Son Test Erişi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

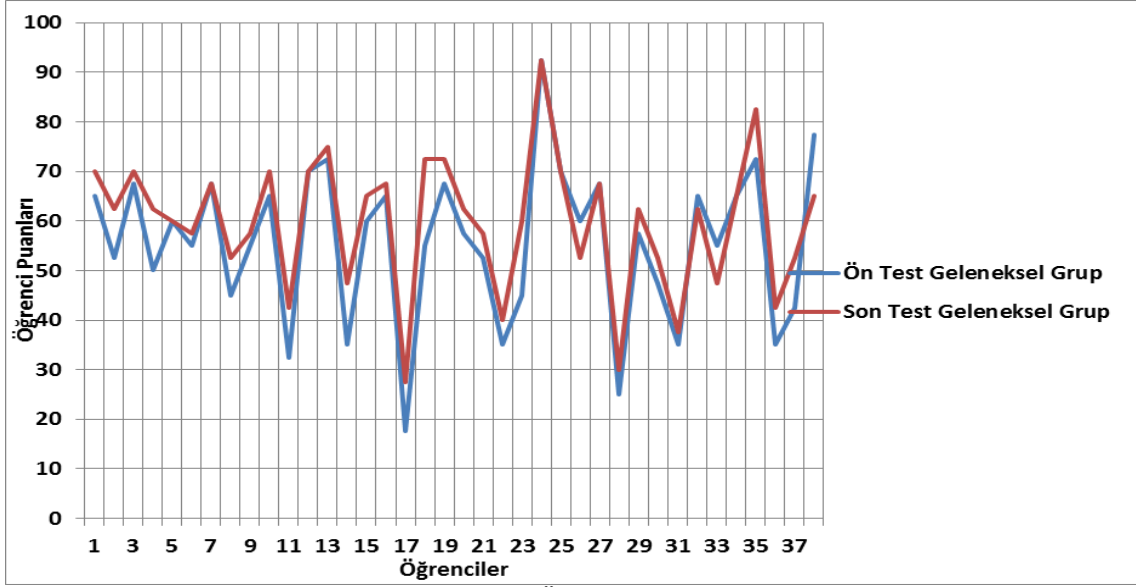
Kontrol Grubu 1 (KG1) ön test ve son test Erişi Puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Bu duruma ilişkin sonuçlar Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Kontrol Grubu 1 Erişi Puanları T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Ön Test	38	55,8684	15,67434	-4,289	37	,000
Son Test	38	60,1316	13,63059			

$p < 0,05$

Tablo 10'a bakıldığında Yabancı Dil I (İngilizce) dersine ait eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin geleneksel ortam içerisinde başlangıç puanları ve son test puanları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Geleneksel ortam olarak tanımladığımız öğretim ortamındaki Kontrol Grubu 1 ön test puanları $\bar{x} = 55,8684$ olarak belirlenirken; son test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 60,1316$ olarak belirlenmiştir. Bu durum geleneksel eğitim ortamı içerisinde öğrencilerin ilk akademik başarı düzeyine göre kısmen bir artış göstererek anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. Kontrol Grubu Geleneksel Sınıf Ön Test ve Son Test Grafiği

4.3. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

5. Kontrol Grubu 2 (KG2) Ön Test ve Son Test Erişi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu bölümde ikinci kontrol grubumuz olan klasik web tabanlı yabancı dil eğitimini esas alan bir model kullanılmaktadır. Bu modelde Kontrol Grubu 2 (KG2) ön test ve son test Erişi Puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Bu duruma ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmaktadır.

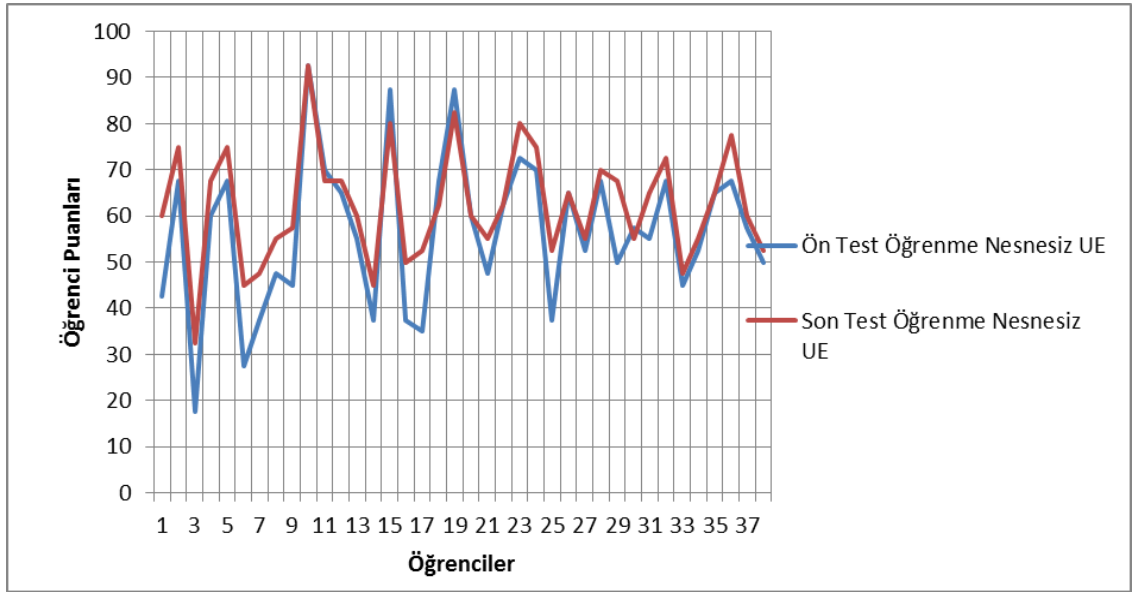
Tablo 11. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Kontrol Grubu 2 Erişi Puanları T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Ön Test	38	62,5263	12,34140	5,141	37	,000
Son Test	38	56,8947	16,32407			

$p < 0,05$

Tablo 11’e bakıldığında Yabancı Dil I (İngilizce) dersine ait eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Web Tabanlı Öğretim Platformu içerisinde başlangıç puanları ve son test puanları arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kontrol Grubu 2’nin ön test puanları $\bar{x} = 62,5263$ olarak belirlenirken son test puanlarının aritmetik ortalaması

$\bar{x}=56,8947$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuç Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Ortamları için ilginç bir saptama yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu platformda akademik başarı olarak ters yönde bir sonuç elde edilmiştir. Burada ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin klasik bir metin tabanlı web tabanlı uzaktan eğitim ortamında motivasyonel anlamda bir düşüş yaşadığı ve böylesi platformlarda başarı sağlanmalarının zor olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ise son yıllarda klasik web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarının kullanımının negatif sonuçlar doğuracağı doğrular nitelikte olup; bu platformların öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmesi görüşünü ön plana çıkartmaktadır. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler Grafik 2’de yer almaktadır.



Grafik 2. Öğrenme Nesnesi Destegi Bulunmayan Kontrol Grubu 2 Ön Test ve Son Test Grafiği

4.4. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

6. *Deney Grubu Ön Test ve Son Test Erişi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

Bu bölümde deney grubumuz olan zenginleştirilmiş öğrenme ortamı olarak kabul edilen Öğrenme Nesnesi Destekli Uzaktan Eğitim Modeli kullanılmaktadır. Bu modelde Deney Grubu ön test ve son test ve Erişi Puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Bu duruma ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmaktadır.

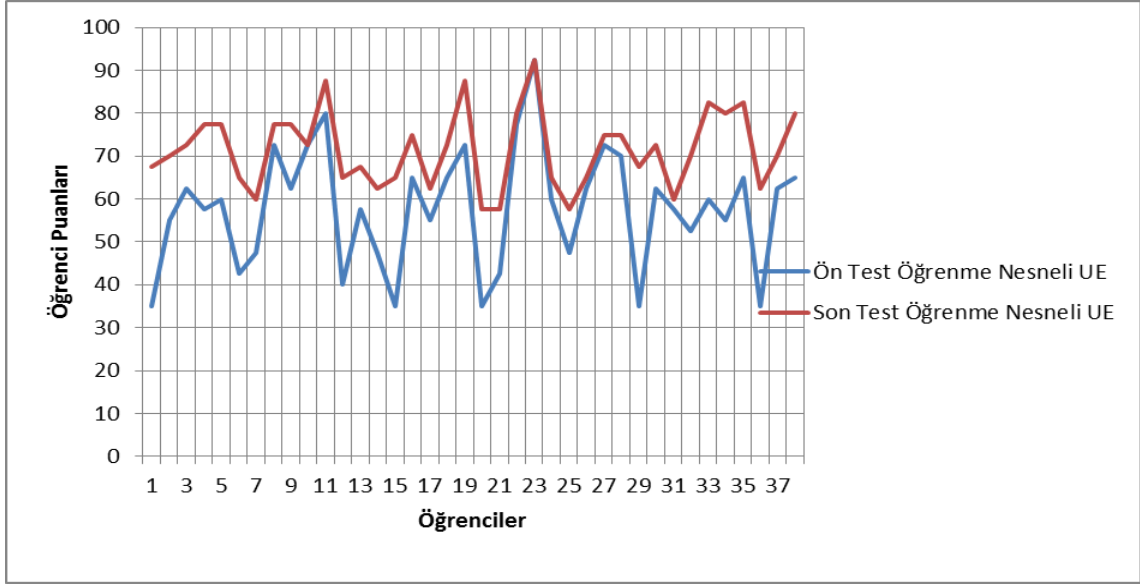
Tablo 12. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Erişi Puanları T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Ön Test	38	58,0263	14,00480	-9,125	37	,000
Son Test	38	71,7368	8,97951			

p<0,05

Tablo 12'ye bakıldığında Yabancı Dil I (İngilizce) dersine ait eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Web Tabanlı öğretim platformu içerisinde başlangıç puanları ve son test puanları arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubu olarak tanımladığımız öğretim ortamında ön test puanları \bar{x} =58,0263 olarak belirlenirken deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalaması \bar{x} =71,7368 olarak belirlenmiştir. Bu durum Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubunun, eğitim ortamı içerisinde öğrencilerin ilk akademik başarı düzeyine göre yüksek düzeyde bir artış göstererek anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Geleneksel eğitim ortamına göre Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Web Tabanlı öğretim platformunun akademik başarıyı daha fazla düzeyde arttırdığı görülmektedir.

Yapmış olduğumuz araştırmada grup içi t-testlerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Ancak Kontrol Grubu 2 olarak tanımladığımız Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Web Tabanlı öğretim platformunda ters yönde bir anlamlı farklılık sergilemiştir. Diğer taraftan Öğrenme Nesnesi Destekli Web Platformunda ise tüm gruplara kıyasla başarının daha yüksek noktaya taşındığı ve bu durumunda daha motivasyonel bir öğretim süreci oluşturduğu yargısını ön plana çıkarmaktadır. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler Grafik 3'te yer almaktadır.



Grafik 3. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Ön Test ve Son Test Grafiği

4.5. Araştırmanın Yedi, Sekiz ve Dokuzuncu Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

7. Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Deney Grubu Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol Grubu 1 (KG1) ve Kontrol Grubu 2 (KG2) Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Kontrol Grubu 2 (KG2) ve Deney Grubu Son Test Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu bölümde 7, 8 ve 9. alt amaca ilişkin bulgular Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubuna ait son test verilerinin tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılması esas alınmıştır. Bu bölümde varyans analizi tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sonucuna ulaşılmak istenmektedir. Bu sonuçlar Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13. Kontrol Grubu1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu Son Test Grupları Arası Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	4629,000	2	2314,500	13,030	,000
Gruplar İçi	19717,289	111	177,633		
Toplam	24346,289	113			

Tablo 13'e bakıldığında Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve deney grupları arasında yapılan gruplar arası son test uygulamasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Varyans analizinin sonuçlarına göre deney grubu olarak belirlenen Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Web Tabanlı öğretim platformunda yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin ($\bar{x}=71,73$), Kontrol Grubu 1'e göre ($\bar{x}=60,13$), anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık aritmetik ortalamalara bakıldığında belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Deney grubu ve Kontrol Grubu 2 arasında aritmetik ortalamalara ($\bar{x}=56,89$), bakıldığında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığı görülmektedir. Bu sonuçların en önemli gerekçelerinden bir tanesi öğrenme ortamlarının öğrenme nesneleriyle zenginleştirilmesi ve zenginleştirilerek yapılandırılan öğrenme ortamlarının öğrencinin derse ilişkin motivasyonlarının artmasıdır. Aritmetik ortalamalar ve anlamlılık düzeyine ilişkin farklılık sonuçlarına ait veriler Tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14. Gruplar Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Son Test Sonuçları

Aritmetik Ortalama (x)	Gruplar	Anlamlılık Düzeyi (p)	
60,13	KG1	KG2	,573
		DG	,001*
71,73	DG	KG1	,001*
		KG2	,000*
56,89	KG2	DG	,000*
		KG1	,573

4.6. Araştırmanın Onuncu Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

10. Deney ve kontrol gruplarının çalışma bitiminden 6 hafta sonra akademik başarı testinin tekrar uygulanmasıyla elde edilen kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu bölümde 10. Alt amaca ilişkin bulgular, Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubuna ait altı hafta sonra uygulanan kalıcılık test verilerinin tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılması esas alınmıştır. Bu bölümde varyans analizi tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç grup arasında

anlamli bir farklılık olup olmadığı sonucuna ulaşılma istenmektedir. Bu sonuçlar Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15. Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve Deney Grubu Kalıcılık Testi Gruplar Arası Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	3531,018	2	1765,509	13,709	,000
Gruplar İçi	14295,447	111	128,788		
Toplam	17826,465	113			

Tablo 16'ya bakıldığında Kontrol Grubu 1, Kontrol Grubu 2 ve deney grupları arasında yapılan gruplar arası kalıcılık testi uygulamasında yapılan varyans analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Varyans analizinin sonuçlarına göre deney grubu olarak belirlenen Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Web Tabanlı öğretim platformunda yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeyi ($\bar{x}=70,97$), Kontrol Grubu 1'e göre ($\bar{x}=58,50$), anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık aritmetik ortalamalara bakıldığında belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Deney grubu ve Kontrol Grubu 2 arasında aritmetik ortalamalara ($\bar{x}=59,97$), bakıldığında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığı görülmektedir. Bu sonuçlar; üç gruba ait son test puanlarında olduğu gibi benzer sonuçlar vermiştir. Ancak, buradaki en önemli fark kalıcılık testi için etken faktörün motivasyondan ziyade öğrenmede kalıcılığı arttıran bir unsur olarak kabul edilen "öğrenmede hatırdaki kalıcılığı arttırmak için ne kadar duyu organı devreye girerse o düzeyde kalıcılık artacaktır" Edgar Dale tarafından ortaya konulan yaşantı konisidir. Dale'e göre öğrenme nesnesi ile zenginleştirilmiş web tabanlı öğrenme ortamı ile kontrol gruplarına kıyasla daha kalıcı izli bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Gruplar Arası Tek Yönlü Varyans Analizi Kalıcılık Testi Sonuçları

Aritmetik Ortalama (x)	Gruplar	Anlamlılık Düzeyi (p)
58,50	KG1	KG2
		DG
70,97	DG	KG1
		KG2
59,97	KG2	DG
		KG1

4.7. Araştırmanın Onbirinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

11. Kontrol Grubu 1 (KG1) Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

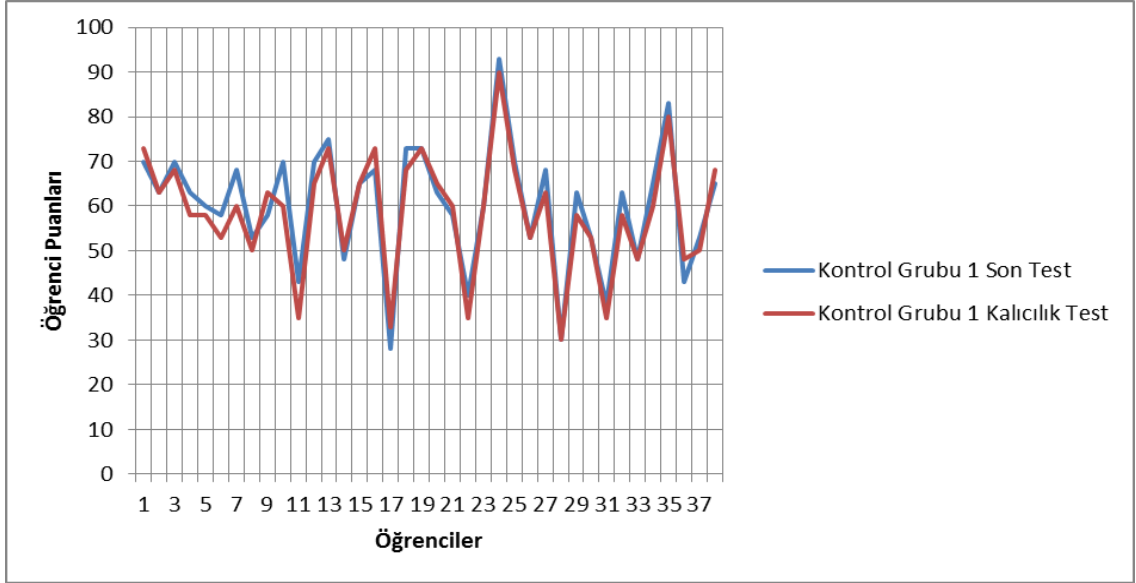
Bu bölümde 11. Alt amaca ilişkin bulgular, Kontrol Grubu 1'e ait altı hafta sonra uygulanan kalıcılık testi neticesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu duruma ilişkin sonuçlar Tablo 17' de verilmektedir.

Tablo 17. Kontrol Grubu 1 Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Son Test	38	60,1316	13,63059			
Kalıcılık Testi	38	58,5000	13,25784	2,626	37	,012

p<0,05

Tablo 17' ye bakıldığında Yabancı Dil I (İngilizce) dersine ait eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin geleneksel ortam içerisinde son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Geleneksel ortam olarak tanımladığımız öğretim ortamındaki Kontrol 1 Grubunun son test puanları $\bar{x}=60,1316$ olarak belirlenirken; kalıcılık test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=58,5000$ olarak belirlenmiştir. Bu durum geleneksel eğitim ortamı içerisinde yer almakta olan öğrencilerin öğretim süreci sonundaki akademik başarıya ilişkin öğrenme düzeyi ile son testi takip eden altı hafta sonraki öğrenmeye ilişkin bilişsel yapının hatırdaki kalıcılık düzeyinin çok küçük miktarda bir düşüş gösterdiği ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler Grafik 4' te yer almaktadır.



Grafik 4. Kontrol Grubu 1 Son Test ve Kalıcılık Testi Grafiği

4.8. Araştırmanın Onikinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

12. Kontrol Grubu 2 (KG2) Son Test Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu bölümde 12. Alt amaca ilişkin bulgular, Kontrol Grubu 2' ye ait altı hafta sonra uygulanan kalıcılık testi neticesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu duruma ilişkin sonuçlar Tablo 18' de verilmektedir.

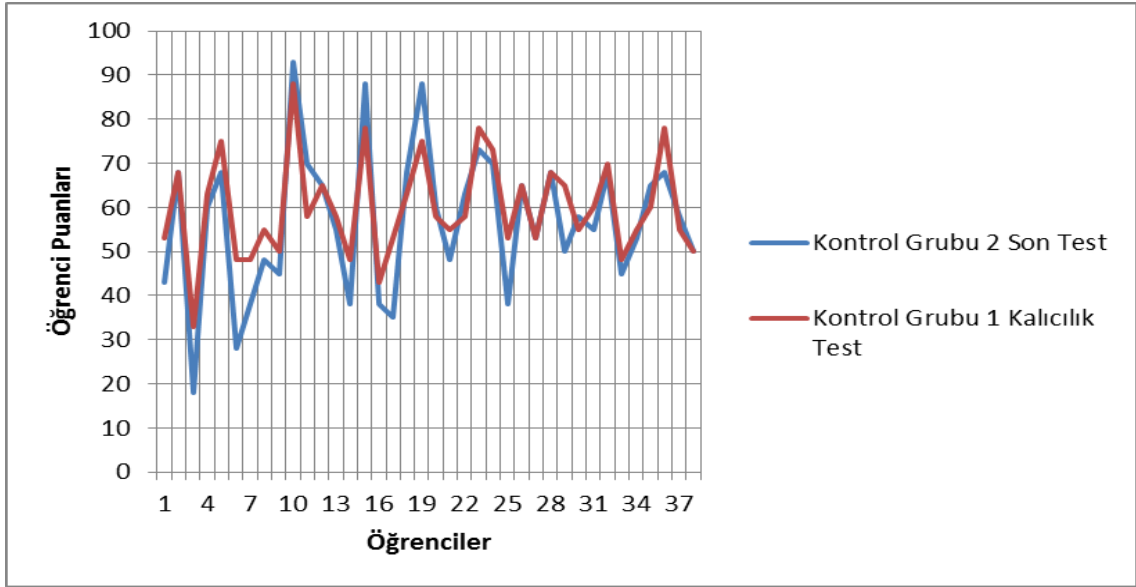
Tablo 18. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Kontrol Grubu 2 Erişi Puanları T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Son Test	38	56,8947	16,32407	-2,426	37	,020
Kalıcılık Testi	38	59,9737	11,42185			

p<0,05

Tablo 18' e bakıldığında Yabancı Dil I (İngilizce) dersine ait eğitim ve öğretim süreci sonunda öğrencilerin Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunmayan Web Tabanlı öğretim platformu içerisinde son test puanları ve kalıcılık test puanları arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Klasik web tabanlı uzaktan eğitim ortamına ilişkin son test \bar{x} =56,8947 ve kalıcılık test \bar{x} =59,9737 puanları arasında Tablo 19' ye göre anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak bu farklılık öğrencilerin motivasyonel

anlamda akademik performans düşüklüğü sergilediğini göstermiştir. Yukarıdaki tabloya göre yine son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmasına rağmen öğrenci puanları altı haftalık süreç sonunda pozitif yönde bir artış göstermiştir. Bu durumun en önemli gerekçeleri arasında öğrencilerin klasik web tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında yer almaksızın, sadece yabancı dil dersine ilişkin kişisel çaba ve gayret sarf etmeleri gösterilebilir. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler Grafik 5’te yer almaktadır.



Grafik 5. Kontrol Grubu 2 Son Test ve Kalıcılık Testi Grafiği

4.9. Araştırmanın Onüçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

13. Deney Grubu Son Test Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

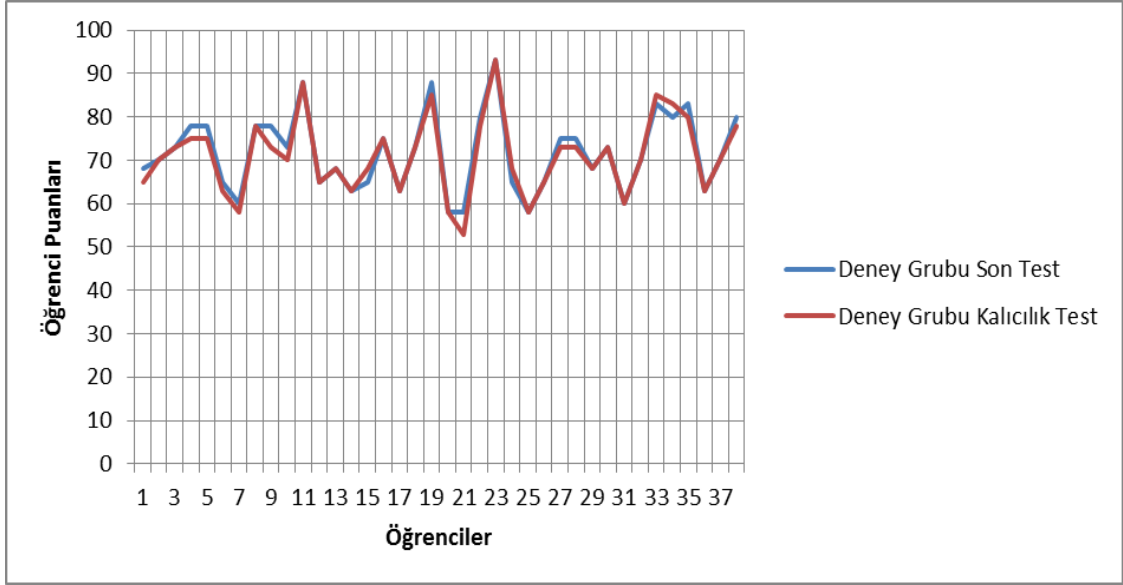
Bu bölümde 13. Alt amaca ilişkin bulgular, Deney Grubu’na ait altı hafta sonra uygulanan kalıcılık testi neticesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu duruma ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanları T-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Son Test	38	71,7368	8,97951	2,446	37	,019
Kalıcılık Testi	38	70,9737	8,95178			

p<0,05

Tablo 19'a bakıldığında Yabancı Dil I (İngilizce) dersine ait eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Test Puanları arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubu olarak tanımladığımız öğretim ortamında ön test puanları $\bar{x}=71,7368$ olarak belirlenirken kalıcılık test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=70,9737$ olarak belirlenmiştir. Bu durum Öğrenme Nesnesi Desteği Bulunan uzaktan eğitim ortamlarında yer alan öğrencilerin son test puanlarına göre kalıcılık test puanlarında kısmen bir düşüş olduğu görülmektedir. Altı haftalık süreç sonunda, deney grubu son test ve kalıcılık testi akademik başarı puanları arasında kısmi düşüş yaşanmasındaki en önemli gerekçeler deney grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil öğretimi açısından sürekliliği devam ettirebilecek düzeyde zenginleştirilmiş öğrenme ortamından uzak kalması, tekrar olanaklarının düşük olması ve gerekli uyarıcıları sürekli alıyor olmamaları gösterilebilir. Ayrıca bu gruptaki öğrencilerin Kontrol Grubu 1 ile kıyaslandığında aldıkları ders sayısının yani ders yüklerinin fazla olması sebebiyle İngilizce I dersine daha az vakit ayırmak zorunda kalmaları gösterilebilir. Bu farklılığa ilişkin detaylandırılmış bilgiler Grafik 6'da yer almaktadır.



Grafik 6. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Testi Grafiği

4.10. Araştırmanın Ondördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumları

14. Öğrenme Nesnesi İle Desteklenmiş Uzaktan Eğitim Ortamlarında Yer Alan Öğrenci Görüşlerinin Nelerdir?

Bu alt amaca ilişkin bulgular bölümünde Öğrenme Nesnesi ile Desteklenmiş Uzaktan Eğitim Ortamlarında Yer Alan Öğrencilerin araştırmada kullanılan Öğrenme Nesnelere yönelik tutumları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaca ulaşmak için daha önce Sevindik (2006) tarafından hazırlanmış tutum belirlemeye yönelik anket araştırmanın yapısına uygun olarak 40 maddelik bir çerçevede tekrar hazırlanmıştır. Görüş belirleme amacı taşıdığı için tekrar bir geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına gereksinim duyulmamıştır. Tutum ölçeğine dair veriler Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Öğrenme Nesnesi İle Desteklenmiş Uzaktan Eğitim Ortamlarında Yer Alan Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi

Madde	SS	\bar{X}
1. Öğrenme nesneleriyle dersi öğrenmek ilginçtir.	,74911	3,9211
2. Öğrenme nesneleri ile sunulan bilgiler oldukça açıktır.	,50036	4,5789
3. Öğrenme nesneleri ile sunulan ders hoşuma gider.	,48885	4,3684
4. Öğrenme nesneleri ile ders yapmayı kolay buluyorum.	,76182	3,5263
5. Öğrenme nesneleri ile öğrenmek eğlenceliydi.	,22629	4,0526
6. Öğrenme nesneleriyle çalışmak heyecan vericiydi.	,85383	4,0263
7. Öğrenme nesneleri ile çalıştığımda öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.	,49536	4,6053
8. Başka zamanlarda da öğrenme nesneleri ile çalışmak isterim.	,45961	4,7105
9. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, öğrenme sürecinin kendi kontrolümde olduğunu hissettim.	,75995	4,2632
10. Diğer dersleri de öğrenme nesneleri ile çalışmak isterim.	,48078	4,6579
11. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, öğrenmek için yoğun bir istek duyarım.	,75053	3,6316
12. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, yeteneklerimi daha verimli kullandığımı düşünürüm.	,89610	3,8158
13. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, tüm dikkatimi çalıştığım konuya veririm.	,44626	4,2632
14. Öğrenme nesneleri ile çalıştığımda yoğun bir öğrenme çabası gösteririm.	,84166	2,3158
15. Öğrenme nesneleri ile çalışırken kendimi güvende hissederim.	,68928	3,8947
16. Öğrenme nesneleri ile çalışırken kendimi rahat hissederim.	,48078	4,3421
17. Öğrenme nesneleri ile öğrendiklerim benim için ilginçtir.	,44626	4,7368
18. Öğrenme nesnelерinin içeriği, öğrenmeyi özendircek biçimde düzenlenmişti.	,48078	4,6579
19. Öğrenme nesneleri ile sunulan bilgiler, beklentilerimi karşılayacak düzeydeydi.	,50036	4,5789
20. Öğrenme nesneleri ile konuyu çalışırken testte başarılı olacağımı hissettim.	,50601	4,4737
21. Öğrendiklerimin gelecek için yararlı olduğunu düşünüyorum.	,55173	2,5789
22. Öğrenme nesneleri, bilgimin daha kalıcı olmasına katkıda bulundu.	,36954	4,8421
23. Derslerdeki konulara olan ilgimi öğrenme nesneleri arttırdı.	,45961	4,7105
24. Öğrenme nesnelерinin güçlük düzeyi uygundu: Ne çok zor, ne çok kolaydı.	,47107	4,3158
25. Öğrenme nesneleriyle konuya olan merakımı sık sık uyarılmıştı.	,39286	4,8158
26. Öğrendiklerim önceden bildiklerimi destekledi.	,50036	4,4211
27. Öğrenme nesneleri başarıyı arttırmada etkilidir.	,50390	4,5526
28. Öğrenme nesneleri ile ders çalışma düşüncesi beni tedirgin ediyor.	,77661	1,7895
29. Öğrenme nesneleri ile ders yapmak isterim.	,66886	4,3421
30. Öğrenme nesneleri ile sunulan konular sıkıcı değildir.	,31101	4,8947
31. Öğrenme nesneleri karmaşık olduğu için eğitim almayı istemem.	,50601	1,5263
32. Öğrenme nesnelерinin diğer ders materyallerinden farklı olmadığını düşünürüm	1,09441	1,7895
33. Öğrenme nesneleriyle sunulan dersler sıkıcı olsa da eğitimime bunlarla devam etmek zorundayım.	,80362	2,0526
34. Öğrenme nesneleri beni rahatsız ediyor.	,77661	1,7895
35. Öğrenme nesneleri hayalini kurduğum ders materyalidir.	,61512	4,0000
36. Öğrenme nesneleri problem çözme becerileri kazandırmada etkilidir.	,82286	2,1579
37. Öğrenme nesneleri motivasyonu olumlu yönde etkiler.	,50390	4,5526
38. Öğrenme nesneleriyle zenginleştirilen konular keyif vericidir.	,43085	4,7632
39. Öğrenme nesneleri mükemmellik duygusunu kazanmada etkilidir.	,78978	1,6053
40. Öğrenme nesneleri ile eğitim almak herkesin hakkıdır.	,41315	4,7895
Standart Sapma ve Aritmetik Ortalaması	0,5872	3,787546

Tablo 20'ye bakıldığında öğrenme nesneleri ile desteklenmiş olan web tabanlı yabancı dil eğitim ortamında eğitim alan öğrencilerin tutumlarına yönelik görüş belirleme anketinde; öğrencilerin öğrenme nesneleriyle dersi öğrenmenin ilginç olduğu ($\bar{x}=3,9211$), sunulan bilgilerin oldukça açık olduğu ($\bar{x}=4,5789$), sunulan derslerden

keyif aldığı ($\bar{x}=4,3684$), öğrenme nesnesi ile desteklenmiş web tabanlı eğitim ortamında ders işlemenin kolay bir hal aldığı ($\bar{x}=3,5263$), heyecan verici ($\bar{x}=4,0263$) ve eğlenceli ($\bar{x}=4,0526$) olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Böylesi durumların ise öğrencilerde motivasyonu arttırıcı bir yapı oluşturduğu söylenilebilir.

Öğrenme nesneleri ile desteklenmiş web tabanlı yabancı dil eğitiminde kullanılan öğrenme nesneleri ile öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi hatırladıkları ($\bar{x}=4,6053$), öğrenme nesneleri ile çalışmak istedikleri ($\bar{x}=4,7005$), öğrenme sürecinin kendi kontrollerinde olduğunu hissettikleri ($\bar{x}=4,2632$) ve diğer derslerini de öğrenme nesneleri desteğiyle çalışmak istedikleri ($\bar{x}=4,6779$) görülmektedir. Öğrencilerin nesnelere çalıştıklarında daha iyi hatırladıklarını ve diğer derslerini de öğrenme nesneleriyle çalışmak istemeleri, öğrenme nesnelерinin kalıcılığa etkisi ve diğer derslerinde bu nesnelere çalışılmasının da öğrenciler için bir artı sağladığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme nesnelерinin öğrenciler tarafından ilginç bulunması ($\bar{x}=4,7368$), öğrenmeyi özendirerek biçimde düzenlendiğini düşünmeleri ($\bar{x}=4,6579$) ve ders konularına olan ilgilerini arttırdığını düşünmeleri ($\bar{x}=4,7105$) araştırmada kullanılan öğrenme nesnelерinin kalite açısından iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla kaliteli öğrenme nesnelерinin öğrencilerin ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Tutum ölçeğinde yer alan öğrenme nesneleri ile çalışmanın öğrencileri tedirgin ettiği ($\bar{x}=1,7895$), öğrenme nesnelерinin karmaşıklığı sebebiyle eğitim almayı istememe ($\bar{x}=1,5263$), öğrenme nesnelерinin diğer materyallerden farklı olmadığı ($\bar{x}=1,7895$) ve öğrenme nesnelерin öğrenciyi rahatsız ediyor olduğu ($\bar{x}=1,7895$) gibi olumsuz ifadelerle öğrencilerin kesinlikle katılmıyor oluşları, öğrenme nesnelерini daha arzu edilen ve diğer ders materyallerinden farklı bir materyal olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere ilişkin çalışmamızın bulgularının literatür ışığında ele alınması ve literatüre katkısı yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve çalışmaya ait sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

5.1.1. Öğrenci Başarısına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Literatür ÖN ile ilgili uygulamaya dönük çalışmalar bakımından incelendiğinde, ÖN'ün kullanıldığı deney gruplarının kullanılmayan kontrol grubuna göre bir takım artılar taşıdığını gösteren çalışmalar mevcuttur.

Türel (2008) ÖN ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine yaptığı çalışmasında, öğrenci başarıları bakımından iki grup arasında bir farklılık bulunmamasına rağmen, çalışmaya katılan öğretmenlerin nesnelere öğrencilerin zor konuları anlamada yararlı olduğu tespitine dayanarak, ÖN'ün yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Ceylan (2008) öğrenme nesnelere öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi ve öğrenme süreçleri üzerine katkısını belirlemek üzere yaptığı 8 haftalık çalışmasında ÖN ile öğretim yapılmasının öğrenci başarıları açısından en az geleneksel eğitim kadar etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç Nurmi ve Jaakkola'nın (2006a) ÖN'lerin değişik öğretim çevrelerinde etkililiğini araştırdığı çalışmalarının sonuçlarıyla da uyumludur. Nurmi ve Jaakkola matematik, Fince dilbilgisi ve fen derslerinde ÖN'ler kullanmışlar ve gruplar arasında geleneksel eğitim yapılan grupların ortalamasının ÖN'lerle öğretim yapılan gruplardan fazla olduğu fakat bu farkın T-testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık taşımadığını bulmuşlardır. Dolayısıyla ÖN ile öğretim yapılmasının öğrenci başarıları açısından en az geleneksel eğitim kadar etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Gerçekleştirdiğimiz uygulamada geleneksel (KG1), web tabanlı yabancı dil öğretimi (KG2) ve ÖN destekli web tabanlı yabancı dil eğitim (Deney) grupları oluşturulmuştur. Bulgular dikkate alındığında her üç grubunda ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Fakat KG2 deki anlamlı farklılık ters yöndedir. Yani, ön test puanları son test puanlarından daha iyidir. Bu durum genelde metin tabanlı bir öğretim tercih edilen web tabanlı yabancı dil öğretiminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığı, daha net ifade etmek gerekirse olumsuz bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak web tabanlı uzaktan yabancı dil eğitimi alan bu gruptaki öğrencilerin başarısızlık sebepleri arasında onların ders çalışma becerilerindeki eksiklik ve bağımsız bir öğrenci olmamaları da yatabilir. Charp (1994) aktif dinleyici ve öğretmenin olmadığı öğretim ortamlarında öğrencinin bağımsız çalışabilme yeteneği, öğrencinin akademik olarak başarılı olması için son derece önemlidir saptamasını yapmıştır (Charp'tan aktaran Sherry,1996) . Buradan hareketle, web tabanlı eğitim ortamında eğitim alan öğrencilerin kullanılan ÖYS ve ders materyali gibi onların akademik başarıları etkileyen unsurların yanısıra, sahip oldukları ders çalışma becerileri ve öz disiplin gibi birtakım unsurların da bu başarıyı etkiledikleri sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmamızda KG1 ve Deney gruplarının kendi içerisinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın Deney grubunda daha yüksek olduğu düşünülürse, ÖN destekli web tabanlı yabancı dil eğitiminin geleneksel yabancı dil eğitimi verilen gruptan daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuç, Cahill ve Catanzora (1997) ve Soo ve Ngeow'un (1998) dil öğretimi üzerine yaptıkları deneysel çalışmalarda, internet üzerinden ders alan öğrencilerin bu eğitimi geleneksel olarak alan öğrencilere göre daha iyi performans sağladıkları sonucuyla örtüşmektedir (aktaran Blake & Delforge, 2004).

Çakıroğlu (2010) 9. Sınıf matematik müfredatına uygun öğrenme nesnelерinin öğrenci başarısını etkisini belirlemeye yönelik çalışmasında uygulamaya katılan her üç sınıftaki öğrencilerin başarı puanlarında belirgin bir artış tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile çalışmamızın sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir. Diğer taraftan bu sonuç Yazar'ın (2010) öğrenme nesneleriyle desteklenmiş deney grubu ve desteklenmemiş kontrol grubunun ön test ve son test puanları artış göstermesine rağmen, iki grup kıyaslandığında anlamlı bir farklılığın bulunmaması sonucuyla çelişmektedir. Böyle bir

çelişki çalışmalarda yer alan grupların çok farklı oluşu ve öğrencilerin ders çalışma beceri ve alışkanlıklarıyla ilişkilendirilebilir.

Buna ek olarak Kontrol Grubu 2 ile Deney Grubu karşılaştırıldığında, ÖN desteği bulunan web tabanlı yabancı dil eğitimi verilen grubun verilmeyene göre oldukça dikkat çekici ve net farklılıkları olduğu açıkça görülmektedir. Dolayısıyla ÖN'lerle desteklenmeyen web tabanlı yabancı dil eğitiminin, metin tabanlı ve çeşitli materyallerle desteklenen web tabanlı yabancı dil eğitimi verilen gruba göre; ki burada bu materyaller ÖN'lerdir, öğrenci başarıları açısından etkisiz olduğu ve hatta negatif yönde etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Buradan yola çıkarak web tabanlı yabancı dil eğitiminin, öğrenci başarısı sağlanması açısından zengin materyallerle zenginleştirilmesi ve desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla web tabanlı yabancı dil eğitimde sunulan ders içeriklerinin ÖN'ler gibi içeriği destekleyici ve zenginleştirici çeşitli ek materyallerle bütünleştirilmesi; ders içeriklerinin öğrenci tarafından daha iyi anlaşılmasını, motivasyon sağlanması ve farklı öğrenme stillerine hitap etmesi gibi bakımlardan öğrenci başarısını arttırabilecek bir imkana zemin hazırlamaktadır.

5.1.2. Öğrenci Başarısının Kalıcılık Yönünden Değerlendirilmesi

Çalışmamızda ön test ve son teste ek olarak, yapılan öğretimin kalıcılığının ortaya konulması amacıyla, gruplara son test uygulamasından 6 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde KG1 ve Deney gruplarının son testi ve kalıcılık testi arasında düşüş yönünde anlamlı farklılıklar bulunurken; KG2 grubunda artış yönünde bir anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Grupların son testlerindeki bu anlamlı farklılıklara bakıldığında kalıcılık testlerinde her üç grup içinde bir düşüş yaşanmıştır.

KG1 olarak adlandırdığımız geleneksel yabancı dil öğretimin yapıldığı grupta kalıcılık testinde son teste göre anlamlı bir farklılık gösteren bir düşüş görülmesinin nedeni öğrencilerin öğrendiklerinden uzak kalmaları, gerekli tekrarları yapmamaları ve motivasyonlarının azalmaları gibi sebepler sıralanabilir. Bunun yanısıra kullanılan materyalin yalnızca metin oluşu ve öğretmenin aktaran pozisyonunda bir rol üstlenmesi de pasif dinleyici durumundaki öğrencilerin kalıcılık testindeki başarılarını etkilemiş olabilir.

KG2 olarak adlandırdığımız Öğrenme Nesnesi Desteği bulunmayan web tabanlı yabancı dil eğitim grubunda son test ve kalıcılık testi arasında artış yönünde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Böyle bir sonucun ortaya çıkması klasik web tabanlı eğitimin kalıcılığa etkisi bakımından değil, bu gruptaki öğrencilerin kişisel çaba ve gayret sarf etmelerini göstermek daha doğru olacaktır. Bu gruptaki öğrencilerin ön test sonuçları son test sonuçlarına ters yönde anlamlı bir farklılık vardı. Kalıcılık testi sonuçları da son teste göre anlamlı bir farklılık içermektedir. Ön, son ve kalıcılık arasındaki bu ilginç ve çapraşık görüntü, öğrencilerin bu testlerde tesadüfi işaretlemeler yaptıkları sonucuna varmamızı sağlayabilir.

Deney grubu olarak nitelendirdiğimiz ÖN desteği verilen grubun son test ve kalıcılık testi arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık KG1 ile kıyaslandığında daha azdır. Bir başka deyişle Deney Grubunun son test ve kalıcılık testinde kısmi bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüşte Uzaktan Eğitim Bilgisayar Programcılığı bölümünde yer alan deney grubu öğrencilerinin ders yüklerinin, geleneksel eğitimin verildiği KG 1 grubunda yer alan Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin ders yüklerine göre daha yoğun olmaları gösterilebilir. Deney grubundaki öğrenciler İngilizce I dersine ders sayılarının fazla olmasından dolayı daha az vakit ayırmış olabilirler. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenciliklerinin yanısıra farklı bir işte çalışmaları, Kontrol Grubu 1’de tek sorumlulukları öğrencilik olan öğrencilere göre diğer derslerin yanısıra İngilizce I dersine daha az vakit ayırmış olabilirler. Derse ayrılan vakit tekrarların yapılması ve konunun anlaşılması için önem arz ettiğinden dolayı, deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testindeki düşüşün nedeni derse ayrılan zamanın azlığından kaynaklanmış olabilir.

Deney grubunun son test ve kalıcılık testi arasındaki negatif yönde anlamlı fark, Yazar’ın (2010) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Sosyal Bilgiler Dersinde flash programında kavram karikatürleri ile destekleyerek hazırladığı öğrenme nesnelerini kullandığı deney grubunun kendi içerisinde son test ve kalıcılık testi arasında kısmi bir artış elde etmesi sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durum çalışmaların yapıldığı örneklem gruplarının çok farklı olması ve çalışmamızda bulunan deney grubunun ders yüklerinin çok fazla olması sebeplerine dayandırılabilir.

5.1.3. Öğrencilerin ÖN'lere İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Web tabanlı eğitim veren kurumların dikkate alması gereken bir husus öğrencilerin tutumlarıdır (Daniels & Christie 2000). Araştırmamızda web tabanlı yabancı dil eğitiminin ÖN desteği ile yapıldığı Deney grubuna çalışmada kullanılan ÖN'lere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 40 maddeden oluşan likert ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan bu ölçeğin sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerin kullanılan ÖN'lere yönelik olumlu tutumlar sergilediği ortaya çıkmıştır. Tutum ölçeği öğrencilerin kullanılan ÖN'leri ilginç, eğlenceli bulduklarını, bu materyallerle daha rahat öğrendiklerini, öğrendiklerini daha kolay hatırladıklarını ve bilgilerinin kalıcılığında olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan kalıcılık testinde deney grubunun ön test ve kalıcılık testi arasında KG1 ile karşılaştırıldığında daha kısmi bir düşüşün yaşanması, öğrencilerin tutum ölçeğinde ÖN'lerin kalıcılığına dair etkisi ile çıkan sonuç birbirini destekler nitelikte görülmektedir.

Literatür incelendiğinde Bradley ve Boyle (2004b), Kay ve Knaack (2008), Türel (2008), Torres, Marriott ve Ramos (2009), Baki ve Çakıroğlu (2010) ve Cameron ve Bennett (2010) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin ÖN'lere karşı tutumlarının olumlu olduğu bulguları ile çalışmamızın bulguları örtüşmektedir. Diğer bir deyişle literatürde yapılan çalışmalarda öğrencilerin ÖN'lere karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum çalışmamızın tutumlara yönelik sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ceylan'ın (2008) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde okuyan 40 kişilik birinci sınıf öğrencisiyle ÖN'ler üzerine yaptığı çalışmasında ÖN değerlendirme formundan aldığı bulgularda çalışmamızda olduğu gibi öğrencilerin ÖN'lere karşı olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

Schibeci ve arkadaşlarının (2008) öğrenme nesnelерinin Avusturalya ve Yeni Zelanda'daki okullarda kullanımını değerlendirdikleri çalışmada ikinci araştırma sorusu olan 'Öğrenme nesneleri öğrencilere nasıl yararlıdır?' sorusuna yönelik bulgularında ÖN'lerin öğrenciler açısından çeşitli faydalarının olduğunu belirtmişler ve öğrencilerin ÖN'leri motive edici, eğlenceli buldukları sonucuna varmışlardır. Çalışmanın dikkat

çekici bir sonucu ise geleneksel sınıf yaklaşımlarına direnç gösteren, çekingen ve içine kapanık ya da akademik başarıları düşük olan öğrencilerin bilinçli bir şekilde ÖN'lerle yapılan aktiviteleri irdelemesi ve sınıfta rahatsız edici hareketleri olan öğrencilerin ÖN'lerle yapılan derslere aktif olarak katılmalarıdır. Buna ek olarak okur-yazarlık becerileri az olan öğrencilerin bazı ÖN'lerde kavramlarla ilgili bilgilerin metin yerine çeşitli araçlarla vermesinin bu öğrencilerin daha iyi öğrenme sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Yine bu çalışmada öğrencilerin ÖN'lere karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucu çalışmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Lowe ve arkadaşlarının (2010) Avusturalya ve Yeni Zelanda'daki ilkököl ve ortaokullarda kullanılmak üzere tasarladıkları ÖN'lerin kullanılabilirliği ve etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı yenilikçi olması ve görsel olarak çekiciliği gibi sebeplerle hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebepler ÖN'lere karşı öğrencilerin tepkilerinin ve tutumlarının pozitif olmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler bu çalışmada da ÖN'lere karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Ayrıca Donovan ve Nakhleh (2007) çalışmalarında web tabanlı hazırladıkları derslere karşı öğrencilerin tutumlarının olumlu olduklarını belirtmişlerdir.

Çakıroğlu (2010) 9. Sınıf matematik müfredatına uygun öğrenme nesnelere karşı öğrenci başarısına etkisini ve öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı tutumları belirlemeye çalıştığı araştırmasında belirlemeye yönelik çalışmada diğer gruplarla kıyaslandığında sadece öğrenme nesnelere kullanılan gruptaki öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir artış tespit etmiştir. Ayrıca Yarar (2010) sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelere kullanımının öğrencilerin başarı, kalıcılık ve tutumlarına yönelik etkilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında çalışmada yer alan öğrencilerin öğrenme nesnelere karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ortaya koymuştur. Çakıroğlu (2010) ve Yarar'ın (2010) tutumlara yönelik sonuçlarıyla çalışmamızın bu noktadaki sonuçları örtüşmektedir.

Araştırmamızda, yalnızca öğrencilerin ÖN'lere yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmamıza rağmen, literatürde yer alan ÖN'lere yönelik olarak öğretmenlerinde tutumlarını belirlemeye çalışan birtakım araştırmalarda (Celebrate Work Package7, 2004; Schibeci vd., 2008; Türel 2008) öğretmenlerinde ÖN'lere karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Baki ve Çakıroğlu'da (2010) matematik

müfredatına uygun olarak hazırladıkları ÖN'leri internete aktararak lise 9. sınıf öğrencileriyle ÖN'ler üzerine yaptıkları uygulama ve değerlendirmeye yönelik çalışmalarında, öğretmenlerin alışık oldukları öğretim şekillerinden farklı olmasından kaynaklanan sıkıntılara rağmen, ÖN'lerin öğrenme ve motivasyon üzerine etkilerine dair olumlu görüş bildirdiklerini aktarmaktadırlar. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ÖN'lere karşı benzer olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin de ÖN'lere karşı tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koyan başka araştırmalar da literatürde mevcuttur. McCormick ve Li'nin (2009) yılında öğrenme nesnelерinin kullanımı üzerine Avrupa'daki okullarda yaptıkları geniş ölçekli çalışmalarında öğretmenlerin ÖN'lere karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varmışlardır.

Kay (2009:1809-1910) yaptığı çalışmada 2007 yılında yaptığı Knaack'le birlikte yaptıkları bir çalışmada literatürde yaptıkları çalışmada 58 tane öğrenme nesnesi ile ilgili çalışmayı değerlendirmişler ve bunlarda sadece 8 tanesinin nesne kullanımı üzerine olduğunu belirtmişlerdir. Bu 8 çalışmada da öğrenme nesnelерinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirildiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ÖN'lere karşı tutumlarının olumlu olduğu yönündedir. Öğrenciler bakımından bulunan sonuç çalışmamızın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Derslerde kullanılan materyallere karşı hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olumlu tutum sergilemeleri materyallerin her iki grup tarafından kabul gördüğü anlamına gelmektedir. Böyle bir çift taraflı kabullenme derste kullanılan materyalin etkililiğini artıracığı sonucuna varmamızı sağlayabilir. Çünkü materyalin hem öğretenler hem de öğrenenler tarafından sevilmesi durumunda kullanılan materyalin etkisini artırma olasılığı yüksek olacaktır. Öğrenme Nesnelерine karşı bu çift taraflı olumlu tutum bu materyali öğretim ortamlarında önemli kılmaktadır.

5.2. Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğrenme nesnelerinin öğretim materyali olarak kullanılmasına yönelik olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

1. Web tabanlı yabancı dil eğitimi de dahil diğer alanlarda da webte sunulan ders içeriğine ve bu içeriğe yönelik metin bazlı materyallere etkileşimli, görsel ve işitsel boyutu da olan, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak ve zenginleştirecek öğrenme nesnelerinin eklenmesi web tabanlı eğitimde daha etkili öğrenmeler ortaya çıkmasına imkan sağlayacaktır.
2. Ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin yetersizliği göz önüne alındığında, bu eğitimin kalitesinin ve etkililiğinin artırılmasına olanak sağlayabilecek öğrenme nesnelerinin Uzaktan Web Tabanlı Yabancı Dil Eğitimi de dahil diğer öğretim ortamlarında da kullanılması bu yetersizliğin giderilmesine yardımcı olacak bir potansiyele sahip olabilir.
3. Web Tabanlı Yabancı Dil Eğitimi'nin yanısıra geleneksel yabancı dil öğretimi yapılan ortamlarda da dersin kalitesi ve öğrenmeye yönelik öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla öğrenme nesnesi kullanılması teşvik edilebilir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanı sıra derslerde kullanılan kaynak kitaplara ek olarak, öğrenme nesnelerinin de yabancı dil eğitimi yapılan sınıflarda kullanılması geleneksel eğitimde öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgilerini artıracaktır.
4. Öğrenme nesnelerinin genellikle fizik, kimya ve matematik gibi fen bilimleri alanlarında daha yaygın olması ve dünyada önde gelen Merlot ve Careo gibi nesne ambarlarında barındırılan öğrenme nesneleri içinde söz konusu bu durumun geçerli olması sebebiyle; yabancı dile yönelik öğrenme nesnelerinin hazırlanması ve bu nesnelerin barındırılacağı nesne ambarlarının meydana getirilmesi dil eğitimi açısından önem arz etmektedir. Dünyada yabancı dil eğitimine dair öğrenme nesnelerinin yeterli sayıda olmadığı ve mevcut ambarlar değerlendirildiğinde yabancı dil eğitimine yönelik yeterli ambar yada ambarların şu an için mevcut olmadığı göz önüne alınırsa, böyle bir ambarın hazırlanması gerekliliği ortadadır. Bu

noktada bireylerin bu tür bir nesne ambarı için yeterli sayıda öğrenme nesnesi üretmesi ve bu ambarı açık halde tutması zaman, emek ve maliyet açısından neredeyse imkansız görülmektedir. Bu sebeple, böyle bir nesne ambarının hazırlanması sorumluluğunu ve yükünü kurumsal bir anlayışla Meb ve Yök'ün üstlenmesi daha akılcı olacaktır. MEB ve YÖK'ün çalışmalarıyla hazırlanacak bu tür materyaller internet ortamında öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına açılabilirdiği gibi, CD ve DVD şeklinde okullara ve dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerine gönderilebilir. Böyle bir ambarın ve öğrenme nesnelere oluşturulması için ülkemizde sayısı her geçen gün artan öğrenme nesnelere üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan oluşan bir ekip kurulabilir.

ÖN'lerin her ne kadar belirli bir bağlama ait olmaması onların tekrar kullanılabilirliğine ve farklı kurs ve derslerde paketlenmesine olanak sağlasa da yabancı dil söz konusu olduğunda spesifik ve alana özel gramer gibi alanlar olduğu için yabancı dile has öğrenme nesnelere farklı bir anlayışla yaklaşmak gerekebilir. Yabancı dile has konularda oluşturulacak öğrenme nesnelere ya hazırlandığı yabancı dil konusunda ya da başka dillerle karşılaştırma yapılacak durumlarda kullanılabilir. Bu amaçla oluşturulacak nesne ambarları da diğer genel amaçlı nesne ambarlarından farklılıklar sergileyebilir.

5. Ülkemizde yapılan yabancı dil eğitiminin ki bu çalışmamızda söz konusu olan web tabanlı yabancı dil eğitiminin genellikle metne dayalı şekilde sürdürülmesi yabancı dil eğitiminin etkinliği açısından bir dezavantaj içermektedir. Uzaktan eğitimde, yüz yüze eğitimdeki öğrenci öğretmen etkileşiminden kısmen mahrum olan öğrenciler, kendi içlerinde tam olan ve herhangi bir öğretmenin kılavuzluğuna ihtiyaç duyulmadan çalışılabilecek öğrenme nesnelereyle kendi öğrenmelerini daha etkili bir biçimde yapabilirler.
6. Ülkenin çeşitli üniversitelerinde yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilen öğretmenlere teknolojinin sınıflarına nasıl entegre edilebileceği ve eğitim dünyasında üzerinde son zamanlarda en çok durulan öğrenme nesnelere

nasıl hazırlanabileceği, sınıflarda nasıl kullanılabilceği ve nesne ambarları ve bu ambarlardan nesnelerin nasıl çekilip kullanılabilceği konularında bilgi verilebilir ve bu konularda onları bilgilendirecek ders ve ders içerikleri yabancı dil öğretmenleri yetiştirme görevi üstlenen bölümlerin müfredatına eklenebilir. Böylece eğitimlerini tamamlayan yabancı dil öğretmenleri öğrenme nesnelere ile ilgili bilgi sahibi olup, bu bilgiyi derslerinin daha verimli geçmesi için kullanabilir.

7. Yabancı dil öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerinin müfredatına eklenmesinin yanısıra, şu an aktif olarak görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin de öğrenme nesnesi ve nesne ambarları ve bu teknolojilerin yabancı dil eğitiminde nasıl kullanılabilceği konusunda bilgi sahibi olmaları için, MEB'e bağlı ilk orta ve yükseköğretimde görev alan yabancı dil dersi öğretmenlerine çeşitli hizmet içi eğitim kursları verilmesi yararlı olacaktır.
8. Özellikle nesne ambarlarında yabancı dil öğretime dair çok fazla nesneye rastlanmamaktadır. Dolayısıyla nesne sayısının çoğaltılması yabancı dil eğitime olası katkıları ele alındığında önem arz etmektedir. Nesne sayısının fazlalaşması için yabancı dil öğretmenleri bu konuda bilgilendirilebilir ve onların yabancı dil öğretime yönelik öğrenme nesnesi hazırlaması teşvik edilebilir. MEB'in öğrenme nesnesi hazırlamayı teşvik etmek ve öğrenme nesnesini sayısını fazlalaştırmak için tüm Türkiye'de öğrenme nesnesi hazırlama adına bir yarışma düzenlediği noktadan hareket edersek; yabancı dile yönelik öğrenme nesnelere, yabancı dil öğretmenlerinin katkısıyla hazırlanmasını özendirerek yarışmaların, hem MEB hem de YÖK aracılığıyla ve ek olarak çeşitli kuruluşlarca düzenlenmesi çoklu bir katılımı sağlayacak ve yabancı dile yönelik nesnelere sayısının hazırlanma süresini kısaltacaktır.
9. Çeşitli platform ve kanallarla dil öğretime yönelik nesnelere kalitesinin ve uygunluğunun belirlenmesi için uzmanlardan oluşan bir ekip geri bildirim amacıyla oluşturulabilir. Bu uzmanlar hazırlanan nesnelere hali

hazırda var olan çeşitli kriterlere göre değerlendirip, öğrenme nesnelерinin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir.

- 10.** Üniversitelerin yabancı dil öğretmenleri yetiştiren bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinden bir kurul oluşturulabilir ve bu kurul öğrenme nesnesi üzerine uzman araştırmacılarla ortak çalışarak yabancı dil öğretmenleri yetiştirme müfredatına dil derslerinde öğrenme nesnesi kullanımı ve öğrenme nesnesi tasarlama üzerine planlar, stratejiler ve politikalar geliştirilebilir.
- 11.** Dünyada yabancı dil eğitime yönelik yeterli bir nesne ambarı bulunmamaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğitime yönelik kaliteli ve zengin bir öğrenme nesnesi ambarının oluşturulması ihtiyacı vardır. Özellikle ülkemizde yabancı dil eğitiminin yetersiz ve etkisiz durumu düşünüldüğünde, oluşturulacak olası bir nesne ambarı ülkemize ciddi katkılar sağlayacaktır. Oluşturulacak bu ambarın dil öğrenen ve öğreten herkesin erişimine açık olması, bu ambardaki nesnelerin yeterli sayıda kişiye ulaşması için önemlidir. Bu nesnelер oluşturulurken alandaki uzmanların yanısıra ve bu nesneleri uygulamada kullanacak olan dil öğretmenlerinin de bu sürece dahil edilmesi yerinde bir yaklaşım olacaktır.
- 12.** İnternette öğrenme nesnesi ambarlarında yer almayan fakat öğrenme nesnesi olarak kabul edilebilecek ya da öğrenme nesnesine kolayca dönüştürülebilecek dil öğretimi özellikle de İngilizce'nin öğretimi için sayısız dijital materyal bulunmaktadır. Fakat bu kaynakların öğrenme nesnesi ambarlarındaki gibi sınıflandırıldığı ve etiketlendirildiği ve basit arama özelliklerine sahip bir şekilde barındırıldığı bir ambar bulunmamaktadır. Fransızca için FLORE isimli nesne ambarının girişimi bu anlamda olumludur. Buradan yola çıkarak İngilizce eğitimi içinde internetteki mevcut materyallerin barındırıldığı bir nesne ambarının oluşturulmasının bu dili öğreten ve öğrenenler açısından son derece yararlı olacağı düşünülmektedir.
- 13.** Yabancı dile yönelik öğrenme nesnelерinin azlığı göz önüne alınarak, yabancı dil öğretmenlerinin en az bilgisayar bilgisiyle içerik konusundaki

uzmanlıklarını yansıtabileceği ses, görüntü, yazı ve resim gibi çeşitli unsurları rahatlıkla birleştirerek öğrenme nesneleri oluşturmalarına imkan tanıyan yazılımların hazırlanması ve bu yazılımların yabancı dil öğretmenlerinin hizmetine sunulması yabancı dil derslerinde materyal zenginliği sağlanmasına olanak tanıyacaktır.

Bu araştırma ile ilgili olarak,

1. Bu çalışmada yabancı dil olarak belirlenen İngilizce'nin yanısıra diğer dillere yönelik araştırmalar yapılması,
2. Web tabanlı yabancı dil eğitimi yerine geleneksel sınıflarda yapılan yabancı dil eğitiminde öğrenme nesnelерinin öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanılan öğrenme nesnelерine yönelik tutumlarının belirlenmesi,
3. Bu araştırmada ele alınan yabancı dil eğitimine yönelik hazırlanan öğrenme nesnelерinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisinin yanısıra öğrencilerin öğrenme stilleri gibi farklı değişkenler üzerinde etkisinin incelenmesi,
4. Yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin yanısıra yabancı dil öğretmenlerinin öğrenme nesnelерine yönelik tutumlarının belirlenmesi
5. Bu araştırmanın sonuçlarıyla ilgili verilerin doğrulanması için benzerinin daha büyük bir örneklem kullanılarak kapsamının genişletilmesi

bundan sonra yapılması olası araştırmalar için düşünülebilir.

KAYNAKLAR

- Acun, R. (2009). Öğrenme Nesneleri Modelinin Sosyal ve Beşeri Bilimlere Bir Uygulaması: kaynakca.info. Proceedings of 9th International Educational Technology Conference. Ankara: Hacettepe University, 78-85.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 1(1), 92-97. <http://www.tojet.net/articles/1111.pdf> (Erişim: 22.09.2010)
- Agostinho, S., Bennett, S., Lockyear, L., & Harper, B. (2004). Developing a learning object metadata application profile based on LOM suitable for the Australian higher education market. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 191-208.
- Akpınar, B., & K. Aydın, (2009). Çok Duyulu (Multisensory) Yabancı Dil Öğretimi. *TÜBAV (Türk Bilim Araştırma Vakfı) Bilim*, 2(1), 105-112. <http://www.dergi.tubav.org.tr/c2s1.php> (Erişim: 27.10.2010)
- Al, U., & Madran, R.O. (2004). Web Tabanlı uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip olması Gereken Standartlar ve Özellikler <http://www.baskent.edu.tr/~omadran/eskiweb/eskiweb/kaynaklar/yayinlar/makaleler/webbased-distanceducation.pdf> (Erişim: 10.01.2010)
- Ally, M. (2004). Designing effective learning objects for distance education. In *Online education using learning objects*, ed. R. McGreal, 87-97. London: Routledge Falmer.
- Atılğan, H., Doğan, N. & Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (Ed. Hakan Atılğan). Ankara: Anı Yayıncılık
- Aytaç, T. (2006). *Eğitimde Bilisim Teknolojileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Bahçeci, F. (2011). Kişiyi Özgü Öğretim Portalının Öğrenenlerin Akademik Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baki, A., & Çakıroğlu, Ü. (2010). Learning Objects in High School Mathematics Classrooms: Implementation and Evaluation. *Computers & Education*, 55(4), 1459-1469
- Balatsoukas, P., Morris, A., & O'Brien, A. (2008). Learning objects update: Review and critical approach to content aggregation. *Educational Technology & Society*, 11(2): 119-130.

- Ballantyne, N., & Knowles, A. (2007). Enhancing student learning with case-based learning objects in a problem-based learning context: the views of social work students in Scotland and Canada. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3 (4). pp. 363-374. <http://strathprints.strath.ac.uk/32297/1/knowles.pdf> (Erişim: 22.01.2011)
- Barritt, C. (2001). *Reusable Learning Object Strategy: Designing information and learning objects through concept, fact, procedure, process, and principle templates*. Internet Learning Solutions Group, Cisco Systems.
- Barritt, C., & Alderman, F. L. (2004). *Creating a reusable learning objects strategy*. San Francisco: Pfeiffer.
- Baruque, L. B., & Melo, R. N. (2004). Learning theory and instructional design using learning objects. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(4), 343-370.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2),139-153.
- Berge, Z., & Collins M. (1995). *Computer-Mediated Communication and online Classroom in Distance Learning*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Biletskiy, Y., Baghi, H., Keleberda, I., & Fleming, M. (2009). An adjustable personalization of search and delivery of learning objects to learners. *Expert Systems with Applications*.doi:10.1016/j.eswa.
- Bilgiç, E.Ş., (2005). E-öğretim Tasarım Süreci: Bir Materyalin Kullanışlılığına İlişkin Katılımcı Görüşleri. *Yayınlanmamış Uzmanlık Yeterlik Tezi*. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Blake, R. J., & Delforge, A.-M. (2004). Language learning at a distance: Spanish without walls. *Selected papers from the 2004 NFLRC Symposium*. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW44/Blake.htm>. (Erişim: 22.09.2010)
- Blyth, C., & Davis, J (2007). Using formative evaluation in the development of learner-centered materials. *CALICO Journal*, 25, (1), 48-68. https://calico.org/html/article_669.pdf (Erişim: 24.09.2010)
- Boyle T. (2003). Design Principles for Authoring Dynamic, Reusable Learning Objects. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 46-58. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/boyle.html> (Erisim: 28.10.2010)
- Brandl, K. (2002). Integrating Internetbased Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher to Student Centered Approaches. *Language Learning & Technology*, 6 (3), 87-107. <http://llt.msu.edu/vol6num3/pdf/brandl.pdf> (Erişim: 25.08.2010)

- Bradley, C. & Boyle, T. (2004a) The design, development, and use of multimedia learning objects. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(4), 371–389.
- Bradley, C., & Boyle, T. (2004b). Students' Use of Learning Objects. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 6(2), Wake Forest University, USA, ISSN 1525-9102. <http://imej.wfu.edu/articles/2004/2/01/index.asp> (Erişim: 21.08.2010)
- Brown, D. (2003). *Developing faculty to use technology*. Balton: Anker Publishing company.
- Butler-Pascoe, M. E. (1997). Technology and Second Language Learners. *American Language Review*, 1(3).
- Butson, R. (2003). Learning objects: weapons of mass instruction. *British Journal of Educational Technology*, 34 (5), 667-669.
- Cahill, D., & Catanzaro, D. (1997). Teaching first-year Spanish on-line. *CALICO Journal*, 14(2), 97-114.
- Cameron, T., & Bennett, S. (2010). Learning objects in practice: The integration of reusable learning objects in primary education. *British Journal of Educational Technology*, 41: 897–908.
- Campell, L., M. (2003). Engaging with the learning object economy. In Littlejohn, A. (Ed.), *Reusing online resources: a sustainable approach to e-Learning*(pp.35-45). London: Kogan Page.
- Cangil, B. E. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 64. Sayı, İstanbul, Ekim-Aralık 1999, 26-29.
- Caws, C., Friesen, N., & Beaudoin, M. (2006). A new learning object repository for language learning: Methods and Possible Outcomes. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2, 111-124 <http://ijklo.org/> (Erişim: 26.08.2010)
- Cebeci, Z. (2003a). Öğrenim nesnelere giriş. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 1-6.
- Cebeci, Z. (2003b). “Öğrenme Nesnesi Ambarlarına Giriş”. ÜNAK'03: Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu. Ankara: Başkent Üniversitesi. <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak03/u03-26.pdf> (Erişim: 11.01.2010)
- CELEBRATE WorkPackage 7, (2004). Ilomäki, L, & Lakkala, M., (eds.) *Learning objects in classroom settings: A report of 13 case studies conducted in Finland, France, Hungary, Ireland and United Kingdom*.

- Ceylan, B. (2008). Öğrenme Nesnelerinin Tasarımı ve Öğrenme Süreçlerinde Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Süreçlerine Katkıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. In M. Warshauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 151-170). New York: Cambridge University Press.
- Churchill D. (2005). Learning objects: an interactive representation and a mediating tool in a learning activity. *Educational Media International*, 42 (4), 333-349.
- Churchill, D. (2007). Towards a useful classification of learning objects. *EtrveD-Educational Technology Research and Development*, 55(5), 479-497.
- Chyung, S. Y., & Swanson, J. (2009). A reusable learning object approach to designing online courses. In Rogers, P. et al. (Eds.), *The encyclopedia of distance learning* (2nd ed.) (Vol. 4) (pp. 1800-1805). Hershey, PA: IDEA Group.
- Clarke, O., & Bowe, L. (2006). *The Le@rning federation and the Victorian Department of Education and Training trial of online curriculum content with ESL students*. http://www.thelearningfederation.edu.au/verve/_resources/report_esl_final.pdf (Erişim: 10.12.2010)
- Cochrane, T. (2007). Developing interactive multimedia Learning Objects using QuickTime. *Computers in Human Behavior*, 23, 2596-2640.
- Cohen, E. B., & Nycz, M. (2006). Learning Objects and E-Learning: an Informing Science Perspective. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, (2) 23-34. <http://ijklo.org/Volume2/v2p023-034Cohen32.pdf> (Erişim: 26.12.2010)
- Collis, B. & Strijker, A. (2004). Technology and Human Issues in Reusing Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (4). Special Issue on the Educational Semantic Web www-jime.open.ac.uk/2004/4 (Erişim: 18.01.2010)
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çakıroğlu, Ü. (2007). Web Tabanlı Eğitim İçeriği Geliştirmede Nesneye Dayalı Programlama Kullanımı. *XII. Elektrik, Elektronik, Bilgisayar ve Biyomedikal Mühendisliği Ulusal Kongresi ve Fuarı*, Eskişehir. www.emo.org.tr/ekler/a882ca527d3e5c5_ek.doc (Erişim: 02.02.2011)

- Çakıroğlu, Ü. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf matematik müfredatına uygun öğrenme nesnelerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Daniels, M. H., Tyler, J. M., & Christie, B. S. (2000). On-line instruction in counselor education: Possibilities, implications, and guidelines. In J. W. Bloom, & R. G. Walz (Eds.), *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the new millennium* (pp.303-317). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Demiray, U., & Sever, S. (2009). *The challenges for marketing distance education in online environment*. Eskisehir: Anadolu University.
- De Salas, K., & Ellis, L. (2006). The development and implementation of learning objects in a higher education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, (2), 1-22. <http://www.ijello.org/Volume2/v2p001-022deSalas.pdf> (Erişim: 08.12.2010)
- Di Iorio, A., Feliziani, A. A., Mirri, S., Salomoni, P., & Vitali, F. (2006). Automatically producing accessible learning objects. *Educational Technology & Society*, 9(4), 3-16.
- Di Nitto, E., Mainetti, L., Monga, M., Sbattella, L., & Tedesco, R. (2006). Supporting interoperability and reusability of learning objects: The virtual campus approach. *Educational Technology & Society*, 9(2), 33-50.
- DLNET (2003), "Final Report", http://www.dlnet.vt.edu/Reports_and_Publications/DLNET%20FINAL%20REPORT.pdf (Erişim : 10.01.2010)
- Donovan, W., & Nakhleh, M. (2007). Student Use of Web-Based Tutorial Materials and Understanding of Chemistry Concepts. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(4), 291-327. Chesapeake, VA: AACE.
- Downes, S. (2001). Learning objects: resources for distance education worldwide. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(1). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/32/378> (Erişim: 5.01.2010)
- Downes, S. (2004). *The learning marketplace: Meaning, metadata and content syndication in the learning object economy*. <http://www.downes.ca/files/book3.pdf> (Erişim: 02.10.2010)
- Duncan, C. (2003a). "The Value of Managing Learning Objects", An Intrallect "white paper" 2003 *Gateways: Information Technology in the Learning Process* (A collection of teacher practice from Australian schools. Commonwealth of Aust. 1996) http://www.intrallect.com/index.php/intrallect/knowledge_base/white_papers (Erişim: 10.10.2010)

- Duncan, C. (2003b). Granularization. In Littlejohn, A. (Ed.) *Reusing online resources: a sustainable approach to e-Learning* (pp.12-19) London: Kogan Page.
- Duncan, S. M. (2009). Patterns of Learning Object Reuse in the Connexions Repository. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Utah State University, Logan, Utah.
- Duval, E., & Hodgins, W. (2003) A LOM research agenda. Proceedings of the 12th International World Wide Web Conference, In Hencsey, G. and White, B. and Chen, Y. and Kovacs, L. And Lawrence, S., editors, pages 659-667, New York, NY, USA: ACM press <http://www2003.org/cdrom/papers/alternate/P659/p659-duval.html.html> (Erişim: 12.10.2010)
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Friesen, N. (2001). What are educational objects? *Interactive Learning Environments*, 9(3).
- Gibbons, A. S., Nelson, J. & Richards, R. (2000). The nature and origin of instructional objects. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. <http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc> (Erişim: 10.12.2010)
- Gömleksiz, M. N., (2004). Use of Education Technology in English Classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 71-77, www.tojet.net/articles/3211.pdf
- Griffiths, J., Stubbs, G., & Watkins, M. (2007). From course notes to granules: A guide to deriving Learning Object components. *Computers in Human Behaviour*, 23 (6), 2696-2720.
- Gürol, M. (2002). Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Öğretim Tasarımı Sorunu. Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu (23-25 Mayıs 2002). Eskişehir: A.Ü. Açık Öğretim Fakültesi. 2002. http://www.aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mehmet_Gurol.doc (Erişim: 16.08.2010)
- Gürol, M., & Atıcı, B. (2001). Uzaktan Eğitimden Uzaktan Öğrenme Anlayışına Dönüşmesinde WWW'nin Etkisi. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim (BTIE)*, 3–5 Mayıs 2001, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi: Ankara,133-138.
- Hamel, C. J., & Ryan-Jones, D. (2002). Designing Instruction with Learning Objects. *International Journal of Educational Technology*, 3(1) <http://www.ed.uiuc.edu/ijet/v3n1/hamel/index.html> (Erişim: 28.08.2010)
- Hannewald, R. (2009). Learning Objects: Projects, Potentials, and Pitfalls. In: Marriott, Rita and Torres, Patricia eds, *Handbook of Research on e-Learning Methodologies for Language Acquisition*. (104-119). IGI global.

- Hantula, D., & Pawlowicz, D. (2004). Education mirrors industry: on the not-so surprising rise of Internet education. In D. Monolescu, C. Schifter, & L. Greenwood (Eds.), *The distance education evaluation: issues and case studies* (pp. 142-162). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Hapgood, T. (2007). Being a Content Expert is Fun Again with Pacyderm. *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation* (232-244). IGI Global.
- Harman, K., & Koohang, A. (2005). Discussion board: A learning object. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1,67-77. <http://ijello.org/Volume1/v1p067-077Harman.pdf> (Erişim: 11.01.2010)
- Haughey, M. & Muirhead, B. (2005). Evaluating learning objects for schools. *E-journal of Instructional Science and Technology*, 8(1) www.usq.edu.au/electpub/ejist/docs/vol8_no1/fullpapers/Haughey_Muirhead.pdf (Erişim: 16.01.2010)
- Hodgins, W. (2000). *Into the Future*. citeseerx.ist.psu.edu
- Hodgins, W. (2002). The Future of Learning Objects, *Proceedings of e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities*, pp.76-82, 2002.
- Holmberg, B. (2005). Teaching Foreign Language Skills by Distance Education Methods: Some Basic Considerations. In B. Holmberg, et al. (eds.) *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. (55-71). Clevedon: Multilingual Matters.
- Horst, M., Cobb, T., & Nicolae, I. (2005). Expanding Academic Vocabulary With An Interactive On-line Database. *Language Learning & Technology*, 9(2), 90-110.
- IEEE. (t.y). Position Statement on 1484.12.1 – 2002 Learning Object Metadata (LOM) Standard Maintenance/Revision <http://ltsc.ieee.org/wg12/index.html> (Erişim: 15.01.2010)
- Jonassen, D. & Reeves, T. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 693-719). New York: Macmillan.
- Karaman, S. (2005). Öğrenme Nesnelere Dayalı Bir İçerik geliştirme Sisteminin Hazırlanması ve Öğretmen Adaylarının Nesne Yaklaşımı İle İçerik Geliştirme Profillerinin Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karaman, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller. Yalın, H.İ. (Editör), *İnternet Temelli Eğitim* (1-22) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kartal, E. (2005). Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(4), 82-87
www.tojet.net/articles/4411.pdf (Erişim: 01.02.2011)
- Kay, R. H. & Knaack, L. (2007). Evaluating the learning in learning objects. *Open Learning*, 22(1),5- 28.
- Kay,R. H., & Knaack, L. (2008). Investigating the use of learning objects in secondary school mathematics. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4, 269-289. <http://ijello.org/Volume4/IJELLOv4p269-289Kay.pdf> (Erişim: 12.01.2011)
- Kay, R. H. (2009). The Role of Learning Objects in Distance Learning. In Patricia Rogers, et al. (2nd eds) *Encyclopedia of Distance Learning*. IGI global.
- Kim, I. (2005). Teaching English cross-communication styles to Korean University students through Internet-Based Instruction. *PacCALL Journal*,1.
- Koper, R. (2001) Modelling units of study from a pedagogical perspective: the pedagogical meta-model behind EML. IMS Learning Design Working Group. <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/36/1/Pedagogical%20metamodel%20behind%20EMLv2.pdf> (Erişim: 10.09.2010)
- Koper, R. (2003). Combining reusable learning resources and services with pedagogical purposeful units of learning. In A Littlejohn (Eds), *Reusing Online Resources* (pp 46-59). Kogan Page, London.
- Koper, R., & Miao, Y. (2008). Using the IMS LD Standard to Describe Learning Designs. In L. Lockyer, S. Bennet, S. Agostinho & B. Harper (Eds.), *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies* (pp. 41-86). IDEA group.
- Koppi, T., Bogle, L., & Bogle, M. (2005). Learning objects, repositories, sharing and reusability. *Open Learning*, 20(1), 83–91.
- Kruse, K., & Keil, J. (2000). *Technology Based Training*. San Francisco ,ABD: Jossey-bass Pfeiffer.
- Kuo, R.J., & Chen, J.A. (2004). *Expert Systems with Applications*, 26, 141–154.
- Lambe, P. (2002). The autism of knowledge management.
<http://www.greenchameleon.com/thoughtpieces/autism.pdf> (Erişim: 02.01.2010)
- Learning Objects Network Inc. (t.y.).
<http://www.learningobjectsnetwork.com/Concepts.htm> (Erişim: 19.08.2011)
- LeLoup, J. W., & Ponterio, R. (1997). *Internet Technologies for Authentic Language Learning Experiences*. *Eric Digest*. Eric Dtabase (ED414770)

- Li, J. Z. (2006). Mapping Local Ontologies: Authentic Semantics for Learning Object Evaluation. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. School of Interactive Arts and Technology, Simon Fraser University, Canada.
- Liber, O. (2005). Learning objects: conditions for viability. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(5), 366-373.
- Littlejohn, A. (2003). Issues in Reusing Online Resources, in Littlejohn, A. (Ed.) *Reusing online resources: a sustainable approach to e-Learning* (pp.1-8) London: Kogan Page.
- Longmire, W. (2000). A primer on learning objects. *Learning Circuits*.
http://www.astd.org/LC/2000/0300_longmire.htm. (Erişim: 17.09.2010)
- Lowe, K., Lee, L., Schibeci, R., Cummings, R., Phillips, R., & Lake, D. (2010). *Learning objects and engagement of students in Australian and New Zealand schools*. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2), 227-241.
- Maclaren, I. (2004). New trends in web-based learning: objects, repositories and learner engagement. *European Journal of Engineering Education*, 29 (1), 65-71.
- Mavrommatis, G. (2008). Learning objects and objectives towards automatic learning construction. *European Journal of Operational Research*, 187(3),1449-1458.
- McCormick, J. (2000, April 24). The new school. *Newsweek*, 60-62.
- McGee, P. & Katz, H. (2005) A learning object life cycle. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (E-LEARN)* (Chesapeake, AACE), 1405-1410.
- McGreal, R. (2004). Learning objects: A practical definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning (IJITDL)*, 9(1).
http://www.itdl.org/Journal/Sep_04/article02.htm (Erişim: 10.07.2010)
- McGreal, R., & Roberts, T. (2003). A Premier on Metadata for Learning Objects.
<http://cde.athabascau.ca/DET/2003/presentations.doc> (Erişim: 08.01.2010)
- Means, B. (1994). Using technology to advance educational goals. In B. Means (Ed.), *Technology and education reform: The reality behind the promise* (pp. 1-22). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meb. (t.y.). Öğrenme Nesnesi Proje Yarışması Kılavuzu
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/egitek/webicerik/ogrenme_nesnesi_proje_yarismasi.pdf (Erişim: 02.03.2010)
- Meb. (t.y.). Yazarlık Yazılımı Projesi: Etkinlik Atölyesi.
<http://uzaktanegitim.meb.gov.tr:8050/atolye/index.html>

- Metros, S. E. (2005). Visualizing knowledge in new educational environments: a course on learning objects. *Open Learning*, 20(1), 93-102.
- Metros, S. E., & Bennett, K. (2002). "Learning objects in higher education," EDUCAUSE Center for Applied Research.
<http://www.educause.edu/ECAR/LearningObjectsinHigherEducation/157478>
(Erişim :20.07.2010)
- Metu. (t.y). İnternet Nedir ?. <http://www.po.metu.edu.tr/links/inf/css25/bolum1.html#1>
(Erişim: 05.01.2010)
- Microsoft Learning Objects Summit (2005). Learning Objects: Trends and Opportunities.
<http://download.microsoft.com/.../Learning%20Objects%20Summit%20White%20Paper.pdf> (Erişim:12.10.2010)
- Millar, G. (2002). Learning Objects 1001: A primer for Neophytes. Learning Resources Unit, British Columbia Institute of Technology.
- Mirici, İ. H. (2009). Marketing of Foreign Language Education via Distance Education. Editors: Ugur Demiray, Serdar Sever, *The challenges for marketing distance education in online environment* (585-609). Eskisehir: Anadolu University.
- Moore, M.G. (1993). *Contemporary Issues In American Distance Education*. Elmsford, NY: Pergamon, Inc.
- Mortimer, L. (2002). (Learning) objects of desire: Promise and practicality.
http://www.astd.org/LC/2002/0402_mortimer.htm (Erişim:16.10.2010)
- Muzio, J. A., Heins, T., & Mundell, R. (2002). Experiences with reusable e-learning objects from theory to practice. *Internet and Higher Education*, 2002(1),21–34.
- Najjar, J. (2008). Learning Object Metadata: An Empirical Investigation and Lessons Learned.*Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Informatics Section, Department of Computer Science, Faculty of Engineering,
<https://lirias.kuleuven.be/bitstream/1979/1697/5/thesis.pdf> (Erişim: 10.08.2010)
- Nurmi S., & Jaakola, T. (2006a) Effectiveness of learning objects in various instructional settings. *Learning, Media and Technology*, 31: 3, 233-247.
- Nurmi, S., & Jaakkola, T. (2006b). Promises and pitfalls of learning objects. *Learning, Media and Technology*, 31: 3, 269-285.
- Olgren, C. H., & Ploetz, P. (2007). Developing Learning Objects: Implications for Course Content Strategies. *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation* (174-194) IGI Global.
- Özkeskin, E. E. (2007). Kalıcılığa Olumlu Etkisi Kanıtlanmış Bir Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Scorm Uyumlu Hale Getirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek*

Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD, Adana.

- Parrish, P. E. (2004). The trouble with learning objects. *Educational Technology, Research & Development*, 52(1),49-67
- Paulsen, P. (2001). New Era Trends and Technologies in Foreign Language Learning: An Annotated Bibliography. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*.
<http://imej.wfu.edu/articles/2001/1/05/index.asp#top> (Erişim:16.04. 2011)
- Polsani, P. R. (2003). Use and abuse of reusable learning objects. *Journal of Digital Information*, 3(4). <http://journals.tdl.org/jodi/article/viewArticle/89/88#> (Erişim:20-07-2011)
- Rehak, D. R., & Mason, R. D. (2003). Keeping the learning in learning objects. In: A. Littlejohn (Ed.), (pp. 20-34) *Reusing online resources: a sustainable approach to elearning* London: Kogan Page
- Richards, G. (2002). Editorial: the challenges of learning object paradigm. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 28 (3).
<http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/107/100> (Erişim: 17.01.2010)
- Richards, G., McGreal, R. Hatala, M., & Friesen, N. (2002). Learning object repository technologies: Portals for on-line objects for learning. *Journal of Distance Education*, 17(3), 67-79.
- Roy, M. (2004). Overview of learning objects: Educause Evolving Technologies Committee.
- Saum, R. (2007). An Abridged History of Learning Objects. *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation* (pp. 1-15). IGI Global.
- Schibeci, R., Lake D., Phillips, R., Lowe, K., Cummings, R., & Miller, E. (2008). Evaluating the use of learning objects in Australian and New Zealand schools. *Computers & Education*, 50(1), 271-283.
- Schlosser, C.A., & Anderson, M.L. (1994). Distance education: review of the literature. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Seljan, S., Banek M., Špiranec, S. & Lasić-Lazić, J. (2006). *CALL (Computer-Assisted Language Learning) and Distance Learning*. Proceedings of the 29th International convention MIPRO 2006. Rijeka, 2006. pp. 145-150.

- Sevindik, T. (2006). Akıllı Sınıfların Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (4), 337-365.
<http://home.comcast.net/~lorraine.sherry/publications/issues.html> (Erişim: 01.09.2011)
- Siqueira, S. W. M., Melo, R. N., & Braz, M. H. L. B. (2004). Increasing the semantics of learning objects. *International Journal of Computer Processing of Oriental Languages*, 17(1), 27–39.
- Smith, R. (2004). Guidelines for authors of learning objects.
<http://archive.nmc.org/guidelines/> (Erişim: 03.04.2011)
- Smitha, R., & Gayatri D. (2008). Learning Objects: An Introduction. *The ICFAI Journal of Higher Education*, Vol. 3, No. 1, pp.36-43
- Soon, G.Y., Suan, N.A., Baniamin, R.M.R., & Mamat, W.A.W. (2004). *Technology and Foreign Language Learning: Student Perceptions on the Feasibility of Using WBI (Web-Based Instruction) to Supplement the On-Campus Foreign Language Courses* in UiTM.
<http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings/gohyingsoon.pdf>
(Erişim: 12.03.2011)
- Sosteric, M., & S. Hesemeier (2002). When is a learning object not an object: A first step towards a theory of learning objects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (2).
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/185> (Erişim: 15.01.2010)
- Sosteric, M., & Hesemeier, S. (2004). A first step towards a theory of learning objects. In R. McGreal (Ed.), *Online education using learning objects*. (30-39). London: RoutledgeFalmer.
- South, J. B. & Monson, D. W. (2000). "A university-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects," in D. A. Wiley, ed., *The Instructional Use of Learning Objects*: [Elektronik Sürüm].
www.reusability.org/read/chapters/south.doc (Erişim :03.01.2010)
- Strijker, A. (2004). Reuse of Learning Objects in Context: Technical and Human Aspects. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Faculty of Behavioural Sciences, University of Twente, Enschede, Netherlands. ISBN 90-365-2090-9.
- Strijker, A., & Collis, B. (2006). Strategies for reuse of learning objects: context dimensions. *International Journal on E-Learning*, 5(1):89-94.
- Thesis (t.y.). Thesis Learning Object Manager <http://www.getthesis.com/LOM.htm>
(Erişim : 09.01.2010)

- Thurlow, L. D. (2004). Distance education and second language instruction: an analysis and recommendations for integration. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Athabasca University. <http://hdl.handle.net/2149/565>* (Erişim: 10.08.2010)
- Torres, P.L., Marriott R. C.V., & Ramos, A. F. (2009). English- Language Teaching with Learning Objects at PUCPR. In: Marriott, Rita and Torres,Patricia eds. *Handbook of Research on e-Learning Methodologies for Language Acquisition*, (120-131). IGI global.
- Türel, Y. K. (2008). Öğrenme Nesneleri ile Zenginleştirilmiş Öğretim Ortamlarının Öğrenci Başarıları Tutumları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.*
- Türel, Y.K. & Gürol, M. (2009). Öğrenme Nesnelерinin Öğrenme Boyutu. *e-Journal of New World Sciences Academy (NEWSA)*, 4,(1) Article Number: 1C0017
- USDLA (t.y.). Distance Learning Definition. <http://www.usdla.org/html/aboutUs/vmd.htm> (Erişim: 07.01.2010)
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Uşun, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S., & Kömür, S. (2009). Marketing of distance learning in ELT programs. Editors: Ugur Demiray, Assist. Prof. Dr.N. Serdar Sever, *The challenges for marketing distance education in online environment* (541-584). Eskisehir: Anadolu University.
- Verbert, K. (2008). An Architecture and Framework for Flexible Reuse of Learning Object Components. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Katholieke Universiteit, Leuven.*
- Wagner, E. (2002). The New Frontier of Learning Object Design. *eLearning developers Journal*, August, 2002.
- Warshauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Weller, M. J. (2004). Learning objects and the e-learning cost dilemma. *Open Learning*, 19(3), 293–302.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- White, C. (2005).Towards a learner-based theory of distance language learning: the concept of the learner-context interface. In B. Holmberg, et al. (eds.), *Distance*

- Education and Languages: Evolution and Change.* (55-71). Clevedon: Multilingual Matters.
- White C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39, 247-264 http://language.la.psu.edu/~thorne/tifle2008/White_2006_DistanceL2.pdf (Erişim: 10.09.2010)
- Wiley, D. A. (2000a). Learning Object Design and Sequencing Theory. *Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Brigham Young University. <http://www.opencontent.org/docs/dissertation.pdf> (Erişim: 10.08.2010)
- Wiley, D. A. (2000b). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version.* <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc> (Erişim: 10.08.2010)
- Wiley, D. A. (2003). Learning objects: difficulties and opportunities. http://opencontent.org/docs/lo_do.pdf . (Erişim: 29.08.2010)
- Wiley, D.A. (2007). The Learning Objects Literature.
- Wiley, D. A. (2008). The Learning Objects Literature. In Spector, J. M., Merrill, M. D., Van Merriënboer, J., & Driscoll, M. P. (Eds.) *Handbook of Research Educational Communications and Technology.* (p. 345-353). New York: Taylor and Francis.)
- Wiley, D., Wayers, S., Dawson, D., Lambert, B., Barclay, M., & Wade, D. (2004). Overcoming the limitations of learning objects. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(4), 507–521.
- Williams, M.L., Paprock, K., & Covington B. (1999). *Distance Learning. The Essential Guide.* London: Sage Publications.
- Yarar, S. (2010). Flash Programında Kavram Karikatürleri ile Desteklenerek Hazırlanmış Öğrenme Nesnelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yurdakul, B. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler.* (Ed: Demirel, Ö.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

EKLER

EK 1. ARAŞTIRMADA KULLANILAN BAZI MATERYALLERİN KULLANIMI İÇİN ALINAN İZİN

★ **Ahmet BAŞAL** to webmanager [show details](#) 9/1/10 [Reply](#)

Dear Betty Azar,

My name is Ahmet BAŞAL, an English instructor at Kırıkkale University and a doctorate student at Firat University in Turkey.

I'm doing my doctorate on the topic of learning objects. For my thesis I want to use some of your powerpoint presentations in my doctorate thesis from the teachers recourse cd of **Fundamentals of English Grammar (AZAR, B.)** and **Basic English Grammar (Azar, B. and Hogen, S.)** as learning objects in order to determine whether learning objects are effective in teaching English for online education. I will use some flash animations, video, powerpoint presentations.

I have your presentations and want to take permission from you to use some of these ppts for my doctorate whose aim is research.

I've actually sent many e-mails and made many phone calls in Turkey for the permission and for the e-mails I have received no replies, and for the phone calls they said nothing positive or negative.

If you send me the required permission via e-mail I will add it to the appendix of my thesis and give reference to every material I use for the research purposes.

Could you please reply me whether it will be a negative or positive answer.

If you help me on this topic, I will appreciate that. Thanks in advance and sorry for the inconvenience.

Sincerely,

Ahmet BAŞAL
English Instructor - Kırıkkale University
Doctorate Student - Firat University
05055723380

[Reply](#) [Forward](#)

★ from **Sue Van Etten** webmanager@azargrammar.com [hide details](#) 9/1/10 [Reply](#)

to **Ahmet BAŞAL** <ahmetbasal@gmail.com>

date Wed, Sep 1, 2010 at 2:32 AM

subject Re: Copyright Issue - IMPORTANT

mailed-by azargrammar.com

signed-by azargrammar.com

Dear Ahmet BAŞAL,

I'm sorry you haven't been able to get anyone to respond to your requests. I will help you get permission. I'll send a request to the publisher and get back to you soon!

Best,

Sue Van Etten
Business Manager/Website Manager
Azar Associates
[- Show quoted text -](#)

[Reply](#) [Forward](#)

★ **Sue at AzarGrammar.com** to me [show details](#) 9/1/10 [Reply](#)

Hi Ahmet,

I received a response from our publisher. They say it's fine to use the powerpoint presentations in your thesis as long as you credit the source.

Best wishes,

Sue Van Etten
Business Manager/Website Manager
Azar Associates
[- Show quoted text -](#)

[Reply](#) [Forward](#)

EK 2. ÖĞRENME NESNELERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

ÖĞRENME NESNELERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu anket, İngilizce I dersinde 6 haftalık süre içerisinde konuların anlatımında kullanılan öğrenme nesneleriyle ilgili olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette toplam 40 madde vardır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra 1-5 arasında size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Düzenleyenler: **Prof.Dr. Mehmet Gürol ve Ahmet BAŞAL**

Örnek: Öğrenme nesneleriyle dersi öğrenmek ilginçtir. () () () (x) ()

1	2	3	4	5
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

	1	2	3	4	5
1. Öğrenme nesneleri ile dersi öğrenmek ilginçtir.	()	()	()	()	()
2. Öğrenme nesneleri ile sunulan bilgiler oldukça açıktır.	()	()	()	()	()
3. Öğrenme nesneleri ile sunulan ders hoşuma gider.	()	()	()	()	()
4. Öğrenme nesneleri ile ders yapmayı kolay buluyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrenme nesneleri ile öğrenmek eğlenceliydi.	()	()	()	()	()
6. Öğrenme nesneleriyle çalışmak heyecan vericiydi.	()	()	()	()	()
7. Öğrenme nesneleri ile çalıştığımdaya öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.	()	()	()	()	()
8. Başka zamanlarda da öğrenme nesneleri ile çalışmak isterim.	()	()	()	()	()
9. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, öğrenme sürecinin kendi kontrolümde olduğunu hissettim.	()	()	()	()	()
10. Diğer dersleri de öğrenme nesneleri ile çalışmak isterim.	()	()	()	()	()
11. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, öğrenmek için yoğun bir istek duyarım.	()	()	()	()	()
12. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, yeteneklerimi daha verimli kullandığımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
13. Öğrenme nesneleri ile çalışırken, tüm dikkatimi çalıştığım konuya veririm.	()	()	()	()	()
14. Öğrenme nesneleri ile çalıştığımdaya yoğun bir öğrenme çabası gösteririm.	()	()	()	()	()
15. Öğrenme nesneleri ile çalışırken kendimi güvende hissederim.	()	()	()	()	()
16. Öğrenme nesneleri ile çalışırken kendimi rahat hissederim.	()	()	()	()	()
17. Öğrenme nesneleri ile öğrendiklerim benim için ilginçtir.	()	()	()	()	()
18. Öğrenme nesnelерinin içeriği, öğrenmeyi özendirecek biçimde düzenlenmişti.	()	()	()	()	()
19. Öğrenme nesneleri ile sunulan bilgiler, beklentilerimi	()	()	()	()	()

karşılacak düzeydeydi.

20. Öğrenme nesneleri ile konuyu çalışırken testte başarılı olacağımı hissettim. () () () () ()
21. Öğrendiklerimin gelecek için yararlı olduğunu düşünüyorum. () () () () ()
22. Öğrenme nesneleri, bilgimin daha kalıcı olmasına katkıda bulundu. () () () () ()
23. Derslerdeki konulara olan ilgilimi öğrenme nesneleri arttırdı. () () () () ()
24. Öğrenme nesnelерinin günlük düzeyi uygundu: Ne çok zor, ne çok kolaydı. () () () () ()
25. Öğrenme nesneleriyle konuya olan merakım sık sık uyarılmıştı. () () () () ()
26. Öğrendiklerim önceden bildiklerimi destekledi. () () () () ()
27. Öğrenme nesneleri başarıımı arttırmada etkilidir. () () () () ()
28. Öğrenme nesneleri ile ders çalışma düşüncesi beni tedirgin ediyor. () () () () ()
29. Öğrenme nesneleri ile ders yapmak isterim. () () () () ()
30. Öğrenme nesneleri ile sunulan konular sıkıcı değildir. () () () () ()
31. Öğrenme nesneleri karmaşık olduğu için eğitim almayı istemem. () () () () ()
32. Öğrenme nesnelерinin diğer ders materyallerinden farklı olmadığını düşünürüm. () () () () ()
33. Öğrenme nesneleriyle sunulan dersler sıkıcı olsa da eğitimime bunlarla devam etmek zorundayım. () () () () ()
34. Öğrenme nesneleri beni rahatsız ediyor. () () () () ()
35. Öğrenme nesneleri hayalini kurduğum ders materyalidir. () () () () ()
36. Öğrenme nesneleri problem çözme becerileri kazandırmada etkilidir. () () () () ()
37. Öğrenme nesneleri motivasyonu olumlu yönde etkiler. () () () () ()
38. Öğrenme nesneleriyle zenginleştirilen konular keyif vericidir. () () () () ()
39. Öğrenme nesneleri mükemmellik duygusunu kazanmada etkilidir. () () () () ()
40. Öğrenme nesneleri ile eğitim almak herkesin hakkıdır. () () () () ()

Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK 3. BAŞARI TESTİ**BAŞARI TESTİ**
(Madde Analizi Sonrası 10 Soru Çıkarılmış Şeklidir)

1. **My brother is _____ university student.**
A) some B)any C) an D) a lot of E) a
2. **My father is _____ engineer. He works in a big company.**
A) an B)any C) a D) a lot of E) some
3. **His grades are high. He _____ a hardworking student.**
A) isn't B) are C) is D) aren't E) do
4. **We _____ doctors. We work in a big hospital.**
A) is B) do C) isn't D) aren't E) are
5. **- A: _____ you a worker ? -B: No, I'm not a worker.**
A) Isn't B) Are C) Is D) Be E) Do
6. **The girl _____ a teacher. She is a student.**
A) is B) aren't C) isn't D) do E) are
7. **- A:_____ he a doctor? - B: No, he isn't a doctor.**
A) Be B) Aren't C) Do D) Is E) Are
8. **We are engineers. We _____ workers.**
A) aren't B) is C) isn't D) are E) do
9. **Ayça _____in Ankara but her brother _____in Ankara.**
A) lives /don't live B) lives/ doesn't live C) live/ doesn't live
D) live/ don't live E) live/ lives
10. **_____ Ali and Hakan _____ to the cinema at weekends?**
A) Does/goes B) Do /goes C) Do / go D) Does / go E) Don't /goes
11. **The game _____ at half past eight yesterday.**
A) ends B) end C) doesn't end D) ended E) don't end

12. Kate and Tom _____ friends last year, but now they are very close.

- A) weren't B) are C) is D) aren't E) were

13. They _____ to the cinema last week because they had free time.

- A) go B) goes C) went D) didn't go E) don't go

14. Ali never _____ his TV program.

- A) miss B) don't miss C) doesn't misses D) doesn't miss E) misses

15. We _____ students at the high school five years ago.

- A) were B) is C) was D) are E) didn't

16. _____ they always _____ to the meetings on time ?

- A) Do / goes B) Do / go C) Does / go D) Doesn't / go E) Don't / goes

17. _____ there many countries in the world?

- A) Are B) Is C) Isn't D) Don't E) Doesn't

18. There _____ little information about the accident.

- A) doesn't B) don't C) aren't D) is E) are

19. There _____ many people at the meeting.

- A) aren't B) isn't C) is D) don't E) doesn't

20. Marry has _____ friends at the school.

- A) much B) a little C) little D) a few E) any

21. There aren't _____ horses in the field.

- A) much B) any C) a D) little E) a little

22. I can't find _____ books about earthquakes.

- A) much B) a little C) a D) many E) little

23. _____ money have you got in your wallet?

- A) How much B) How many C) How D) When E) Where

24. _____ information is there in the book about the topic?

- A) Many B) How many C) Any D) Much E) How much

25. _____ cigarettes do you smoke a day?

- A) How many B) How much C) Any D) Much E) Many

26. They go to the school by bus, because they _____ a car.

- A) haven't got B) has got C) hasn't got D) have got E) doesn't have

27. My father and I like movies. _____ go to the cinema every week.

- A) They B) We C) She D) Us E) He

28. My brother likes reading books. _____ reads _____ at weekends.

- A) He / it B) We/ them C) She /them D)She/it E) He/them

29. Merve and I eat dinner with our friends every weekend. _____ meet _____ at a restaurant.

- A) He / it B) He/them C) She /they D) We/ them E) She/it

30. Mark and Tom call us sometimes. _____ love _____ so much.

- A) They / it B) She/them C) They /us D)She/it E) We/ they

31. Ali is wearing shoes. _____ shoes are black.

- A) His B) Their C) Your D) Her E) Our

32. Steve and Marry have a car. _____ is very old.

- A) I B) They C) He D) It E) We

33. Ayşe can't speak English, but she _____ speak French.

- A) can't B) can C) must D) mustn't E) don't read

34. I have got a lot of homework. I _____ it.

- A) mustn't do B) must do C) can't D) can E) does

35. She _____ wear a uniform for the school. It is necessary.

- A) can B) mustn't C) don't D) can't E) must

36. I _____ swim, but I want to learn how to swim.

- A) can B) can't C) mustn't D) must E) don't

37. A:- _____ did you go to the cinema? B:- I went to the cinema yesterday.

- A) How B) How much C) When D) How many E) Where

38. A: - _____ goes to the cinema every weekend? B: -Marry goes to the cinema every weekend.

- A) How much B) Where C) How D) When E) Who

39. She doesn't have any money, _____ she can't buy a house.

- A) but B) however C) because D) so E) also

40. Ali was ill, _____ he ate ice cream.

- A) but B) so C) because D) and E) also

Test bitti. Cevaplarınızı kontrol ediniz.

EK 4. HER ÜÇ GRUBA'DA (KG1, KG2, Deney) 6 HAFTALIK VERİLEN MATERYALİN ÖRNEK 1.ve 2. HAFTASI

1. HAFTA

©Ahmet Başal

- 1.1 Subject Pronouns (Şahıs zamirleri) : I –you-he-she-it-we-you-they
 1.2 To be (olmak fiili) : am – is- are
 1.3 Articles (Belirteçler) : a – an
 1.4 Exercises (Alıştırmalar)

1.1 SUBJECT PRONOUNS (ŞAHIS ZAMİRLERİ)

- Zamir, ismin yerine tutan kelimelere denir. İngilizce’de şahısların yerini tutan kelimelere ‘Subject Pronouns – Personal Pronouns (Şahıs zamirleri) adı verilir. Bunlar cümlede özne görevinde kullanılan isimlerin yerini tutarlar ve fiillerden önce gelirler.

I am a student.	ben
You are very young.	sen
He is tall.	o (erkekler için)
She is beautiful.	o (bayanlar için)
It is a car.	o (cansız nesnelere ve hayvanlar, bitkiler için)
We are happy.	biz
You are successful.	siz
They are at the school.	onlar

Örnekler:

I live in Ankara. (**Ben** Ankara’da yaşıyorum.)
 Do you like English? (**Sen** İngilizceyi sever misin?)

He is not a hardworking student. (**O** çalışkan bir öğrenci değil)
She works in a big company. (**O** büyük bir şirkette çalışır.)
It is a nice car. (**O** güzel bir arabadır.)

We are doctors in a big hospital. (**Biz** büyük bir hastanede doktoruz.)
You are students. (**Siz** öğrencilersiniz.)
They are at the garden. (**Onlar** bahçedeler.)

1.2 TO BE FİİLİ – am – is- are

- İngilizce’de , cümlede özne ve yüklem olmak zorundadır. İngilizce’de temel fiil, "be" (olmak) fiilidir. “run, study, visit, eat vb” gibi fiillerin kullanılmadığı cümlelerde yüklem olarak “be” fiilini kullanırız. Ben bir öğrenciyim-Onlar hastadır- Bu kırmızı bir arabadır gibi cümleler ‘be’ eylemi ile yapılmış cümlelerdir. İngilizce’de to be fiili şahıslara göre farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tabloyu bu farklılıkları görmek için irdeleyiniz.

<p style="text-align: center;">+</p> <p>I am a doctor. You are a student. He is happy. She is young. It is a red car. You are in the classroom. We are from İstanbul.</p>	<p>TO BE</p> <p>am – is - are</p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p>I am not a doctor. You are not a student. He is not happy. She is not young. It is not a red car. You are not in the classroom.</p>
<p style="text-align: center;">?</p> <p>Am I a doctor ? Are you a student ? Is he happy ? Is she young ? Is it a red car ? Are you in the classroom ? Are we from İstanbul ? Are they at the cinema?</p>		<p>Kısa Şekli</p> <p>I'm / I'm not You're / You're not He's / He's not She's / She's not It's / It's not You're / You're not We're / We're They're / They're</p>

Örnekler

The teacher is in front of the school. (Öğretmen okulun önündedir.)

She is a beautiful girl. (O güzel bir kızdır.)

It isn't cold today. (Bugün hava soğuk değildir.)

Marry and Tom are married. (Marry ve Tom evlidir.)

My name is Kağan. (Benim adım Kağan'dır.)

Are they at the party ? (Onlar partideler mi ?)

Is he a successful student ? (O başarılı bir öğrenci midir?)

I'm not a doctor. (Ben bir doktor değilim.)

1.3 Articles (Belirteçler) A / AN

- A-an Türkçe'deki bir'in karşılığıdır. A- an yalnızca sayılan ve tekil olan isimlerin önüne gelir. Çoğul isimler ya da sayılmayan isimlerin önünde kullanılmazlar.

a pencil	(bir kalem)
a book	(bir kitap)
a teacher	(bir öğretmen)
an orange	(bir portakal)
an island	(bir ada)
an airplane	(bir uçak)

- İsimler sessiz bir harf ile başlıyorsa önüne “a” gelir.

a **c**ar (bir araba)
 a **d**og (bir köpek)
 a **s**chool (bir okul)
 a **p**layer (bir oyuncu)

a pencil	a bicycle	a country
a desk	a window	a director
a bus	a garden	a notebook
a watch	a tree	a company
a doctor	a flower	a film
a wallet	a ruler	a television

- İsimler sesli bir harf ile başlıyorsa “an” belirteci getirilir.

an **e**lephant (bir fil)
 an **e**ngineer (bir mühendis)
 an **a**pple (bir elma)

an eraser	an actress	an astronaut
an orange	an ashtray	an owl
an egg	an inspector	an electrician
an umbrella	an omelette	an engineer
an office	an idea	an ice-cream
a n actor	an airport	an animal

- İsimler önünde bir sıfat geliyorsa a / an kullanımının sıfatın sesli ile başlayıp başlamadığına dikkat edilir.

a **n**ice house (güzel bir ev)
 a **h**ardworking student (çalışkan bir öğrenci)
 a **d**elicious apple (lezzetli bir elma)
 an **u**gly girl (çirkin bir kız)
 an **E**nglish dictionary (İngilizce bir sözlük)
 a **u**seful machine (kullanışlı bir makina)

an easy question	an awful meal
an unusual story	an old man
a beautiful dress	a fat man
an expensive bike	a broken leg
a big house	an interesting idea
a long holiday	a lovely city

- Yukarıda sıralanan kuralların bazı istisnaları vardır. A- an kullanımı bazen kelimenin sesli ya da sessiz okunmasına göre getirilebilir.

a university (bir üniversite) (university başında y varmış gibi okunur)
 a european city (bir Avrupa şehri) (european başında y varmış gibi okunur)
 an hour (bir saat) (hour başında h yokmuş gibi okunur)
 a uniform (bir üniforma) (uniform başında y varmış gibi okunur)
 an honest man (dürüst bir adam) (honest başında h yokmuş gibi okunur)

1.4 EXERCISES (ALİŞTIRMALAR)

Alıştırma 1.4.1. Boşuklara uygun "subject pronouns- şahıs zamirlerini yerleştiriniz.

Örnek : My computer is very fast. It is very fast.

1. This house is very big. → _____ is very big.
2. Ali and I are at the school. → _____ are at the school.
3. Marry and Tom are good friends. → _____ are good friends.
4. The dog is in the garden. → _____ is in the garden.
5. My brother is a businessman. → _____ is a businessman.
6. My name is Hakan. → _____ am a student.
7. Ayşe is hungry. → _____ is hungry.
8. I have a pencil. → _____ is red.
9. These are cars. → _____ are very fast.
10. The girl is at the cinema. → _____ is at the cinema.

Alıştırma 1.4.2 Boşuklara uygun "subject pronouns- şahıs zamirlerini yerleştiriniz.

Örnek: He likes swimming. (Ayhan)

1. _____ is playing football. (George)
2. _____ is on the tree. (cat)
3. _____ are on the wall. (the posters)
4. _____ is on the wall. (the picture)
5. _____ are watching TV. (my father and I)
6. _____ are in the garden. (the trees)
7. _____ is driving his car. (Hakan)
8. _____ has got a sister. (Aylin)
9. _____ is from Germany. (Diana)
10. _____ have a big house. (Tom and Marry)

Alıştırma 1.4.3 Aşağıda verilen cümlelerin olumsuz ve soru şekillerini yazınız.

Örnek : The dog and the cat are in the garden.

- The cat and the dog aren't in the garden.
? Are the dog and the cat in the garden?

1. The ball is very heavy.

- _____.
? _____?

2. They are friendly and nice.

- _____.
? _____?

3. She is a student at the university.

- _____.
? _____?

4. Ali is a good footballer.

- _____
? _____ ?

5. The weather is sunny outside.

- _____
? _____ ?

Alıştırma 1.4.4 Aşağıdaki kelimeleri anlamlı bir cümle şeklinde yazınız.

1. are / you / Where / from? _____
2. twenty / old / am / years / I _____
3. car/ my / is / fast. _____
4. the teacher / in front of / the school / is _____
5. she / is / student / a / university ? _____

Alıştırma 1.4.5 Boşlukları am – is ya da are ile doldurunuz. Olumsuzlarını cümle halinde yazınız.

1. I _____ a university student. _____.
2. She _____ an English teacher. _____.
3. These apples _____ delicious. _____.
4. Ankara _____ a beautiful city. _____.
5. Brad Pitt _____ a famous actor. _____.
6. We _____ engineers. _____.
7. They _____ very hardworking. _____.
8. It _____ a nice day. _____.
9. You _____ wrong. _____.
10. He _____ very strong. _____.

Alıştırma 1.4.6 Cümleleri am – is – are – am not – isn't ya da aren't ile tamamlayınız.

1. Tarkan _____ a popular singer. He _____ a writer.
2. Antalya and Mersin _____ cold. They _____ hot.
3. I _____ an old person. I _____ only eighteen years old.
4. Ankara _____ in Japan. It _____ in Turkey.
5. An apple _____ a vegetable. It _____ a fruit.
6. Kızılırmak and Yeşilirmak _____ in Turkey. They _____ in France.
7. Ajda Pekkan _____ an actress. She _____ a singer.
8. Ankara _____ the capital city of Turkey.
9. An elephant _____ a small animal. It _____ a big animal.
10. Polar bears _____ brown. They _____ white.

Alıştırma 1.4.7 Boşluklara a ya da an getiriniz.

1. There is _____ new English book on the table.
2. She is drinking _____ cup of coffee.
3. I have _____ expensive car.
4. My brother wants to be _____ engineer.
5. She has _____ beautiful dress.
6. We want to buy _____ umbrella.
7. Hakan is _____ university student.
8. He is _____ hour late.
9. Ayça is wearing _____ blue dress.
10. They have got _____ idea.

CEVAPLAR**1.4.1 :**

1. It
2. They
3. We
4. It
5. He
6. I
7. She
8. It
9. They
10. She

1.4.2

1. He
2. It
3. They
4. It
5. We
6. They
7. He
8. She
9. She
10. They

1.4.3

1. The ball isn't very heavy.
Is the ball very heavy?
2. They are not friendly and nice.
Are they friendly and nice?
3. She isn't a student at the university.
Is she a student at the university?
4. Ali isn't a good footballer.
Is Ali a good football player?
5. The weather isn't sunny outside.
Is the weather sunny outside?

1.4.4

1. Where are you from?
2. I am twenty years old.
3. My car is fast.
4. The teacher is in front of the school.
5. Is she a student at the university.

1.4.5.

1. am / I'm not a university student.
2. is / She isn't a university student.
3. are / These apples aren't delicious.
4. is / Ankara isn't a beautiful city.
5. is / Brad Pitt isn't a famous actor.
6. are / We aren't engineers.
7. are / They aren't hardworking.
8. is / It isn't a nice day.

9. are / You aren't wrong.
10. is / He isn't very strong.

1.4.6.

1. is/ isn't
2. aren't / are
3. am not / am
4. isn't / is
5. isn't / is
6. are/ aren't
7. isn't / is
8. is
9. isn't / is
10. aren't / are

1.4.7

1. a
2. a
3. an
4. an
5. a
6. an
7. a
8. an
9. a
10. an

2. HAFTA

©Ahmet Başal

2.1 Simple Present Tense (Geniş Zaman)

2.2 Exercises (Alıştırmalar)

2.3 Answers (Cevaplar)

2.1 SIMPLE PRESENT TENSE (GENİŞ ZAMAN)

- Simple Present Tense İngilizce’de en yaygın kullanılan zamanlardan bir tanesidir. Önce kullanım alanlarını daha sonra nasıl oluşturabileceğimizi görelim.

2.1.A. Use (Kullanım)

Kullanım	Örnekler
Bilimsel gerçekler, genellemeler	<ol style="list-style-type: none"> 1. The earth rotates around the sun. 2. A dog is an animal. 3. Water freezes at 0°C. 4. Ankara is the capital city of Turkey. 5. Cats like milk.
Tekrarlanan olaylar Hobilerimiz, alışkanlıklarımız	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ali gets up at 8 o'clock every morning. 2. I usually sleep late. 3. Marry visits her grandparents every week. 4. I often play tennis with my friends. 5. They usually go to Antalya for the holiday.
Kalıcı durumlar	<ol style="list-style-type: none"> 1. I work in a big company. 2. She speaks English very well. 3. They live in Bursa. 4. I am from Ankara. 5. She works as a secretary.
Gelecekteki planlanmış olaylar	<ol style="list-style-type: none"> 1. The train leaves in an hour. 2. Makro market opens at 10 a.m. 3. The lesson starts at 2 p.m. 4. His plain arrives at 5 p.m. 5. Tha party starts at 11 o'clock.

2.1.B Form (Yapı)

Olumlu	Soru	Olumsuz
I like	Do I like ?	I do not like.
You like	Do you like?	You don't like.
he, she, it likes	Does he, she, it like?	He, she, it doesn't like .
we /they like	Do we/they like?	We/ They don't like.
you like	Do you like?	You don't like.

Örnekler: (Yukarıda verilen tabloya göre aşağıda verilen cümleleri irdeleyiniz.)

Olumlu Cümle (+)

- I play football every Saturday.
- Hakan often listens to the radio.
- My brother is a fireman. He wears a uniform at work.
- She usually buys milk for her baby.
- They always eat hamburger at the lunchtime.
- We usually leave for work at 5 o'clock.

Olumsuz Cümle (-)

- Hasan doesn't know English.
- They don't work on Sundays.
- I don't go to the cinema very often.
- She doesn't live in Ankara.

Soru Cümlesi (?)

- Does he want to go on the school trip?
- Do you go to work by bus everyday?
- Do they play tennis every weekend?
- Where does she work?
- What do you do at weekends?

2.1.C. Time Expressions with the Simple Present (Geniş Zamanda Kullanılan Zaman Zarfları)

Simple Present	Example Sentences (Örnek cümleler)
always	She always go to work early.
Usually	Do you usually play football?
Often	I often go out with my friends.
Sometimes	He sometimes writes a poem.
rarely	We rarely eat our dinner in a restaurant.
never	She never gets a bad grade from her exams.
Every _____ day week year winter Monday etc.	She doesn't wash the dishes everyday. They visit their grandparents every week. We go to Antalya every year. They go to Erzurum every winter. He goes to the library every Moday.
On _____ Mondays Tuesdays	Do you go to the school on Sundays? She comes to her office on Fridays.

etc	
Once a day Twice a week etc.	They have lunch in a restaurant twice a week. He eats an apple once day.

2.2 EXERCISES (ALIŞTIRMALAR)

Alıştırma 2.2.1. Boşluklara verilen fiilleri Geniş Zamana uygun şekilde getiriniz.

1. go she _____
2. wash he _____
3. learn they _____
4. eat it _____
5. fly it _____
6. think she _____
7. play we _____
8. stay they _____
9. work I _____
10. live you _____

Alıştırma 2.2.2. Parantez içinde verilen fiilleri uygun şekilde boşluklara yerleştiriniz.

Ör: I go to Ankara everyweek. (go)

1. She _____ English. (not speak)
2. Water _____ at zero degrees Celsius. (freeze)
3. Ayça _____ in Ankara but her brother _____ in Ankara. (live / not live)
4. Coffee _____ in South America. (grow)
5. Hakan _____ the guitar well. (not play)
6. My sister _____ in a hospital. (work)
7. _____ you _____ your brother with his homework ? (help)
8. _____ he _____ football ? (like)
9. _____ they _____ television every night? (watch)
10. _____ your car _____ fast ? (go)

Alıştırma 2.2.3. Verilen cümlelerin olumsuz ve soru hallerini yazınız.

Ör : Hakan sleeps nine hours a day.
(-) Hakan doesn't sleep nine hours a day.
(?) Does Hakan sleep nine hours a day ?

1. The concerts start at 10 o'clock.

(-) _____ .
(?) _____ ?

2. Secretaries write a lot of letters everyday.

(-) _____ .
 (?) _____ ?

3. Hakan lives with his mother.

(-) _____ .
 (?) _____ ?

4. I always borrow books from my friends.

(-) _____ .
 (?) _____ ?

5. We usually go to bed early.

(-) _____ .
 (?) _____ ?

Alıştırma 2.2.4. Verilen soruları geniş zaman ile tamamlayınız.

Ör: Do they always come to the meetings on time? (they / come)

1. _____ in England ? (they / live)
2. _____ on time ? (the train / leave)
3. _____ often _____ a lot of homework? (you / have)
4. _____ football every weekend ? (he / play)
5. _____ always _____ lunch in a restaurant ? (she / eat)
6. _____ often _____ to the cinema with your friends ? (you / go)
7. _____ every night ? (your dog / bark)
8. _____ early ? (his wife / wake up)
9. _____ a lot of money on clothes ? (she / spend)
10. _____ them very often ? (they / see)

Alıştırma 2.2.5. Verilen olumlu cümleleri olumsuz yapınız.

Ör : I play football with my friends every weekend.
 I don't play football with my friends every weekend.

1. The train leaves at 8 o'clock every morning.
 - _____ .
2. People borrow books from libraries.
 - _____ .
3. He likes football very much.
 - _____ .
4. I clean my room every weekend.
 - _____ .
5. She reads her newspaper in the mornings.
 - _____ .

Alıştırma 2.2.6. Fiilleri boşluklara uygun şekilde yerleştiriniz.

Ör : ___ they _____ with their friends? (*study*)

Do they *study* with their friends?

- 1) _____ you _____ coke? (*drink*)
- 2) _____ Ali and Hakan _____ to the cinema at weekend? (*go*)
- 3) _____ your mother _____ with your homework? (*help*)
- 4) _____ they _____ in a big house? (*live*)
- 5) _____ your computer _____ well? (*work*)
- 6) _____ Serap _____ washing the dishes? (*like*)
- 7) _____ your parents _____ in İzmir? (*live*)
- 8) _____ your sister _____ in the mornings? (*walk*)
- 9) _____ Ali _____ high grades from his exams? (*get*)
- 10) _____ Mehmet and Ali _____ their lessons at nights? (*study*)

2.3 ANSWERS (CEVAPLAR)

2.2.1

1. goes
2. washes
3. learn
4. eats
5. flies
6. thinks
7. play
8. stay
9. work
10. live

2.2.2

1. doesn't speak
2. freezes
3. lives / doesn't live
4. grows
5. doesn't play
6. works
7. Do /help
8. Does /like
9. Do/watch
10. Does / go

2.2.3

1. The concerts don't start at 10 o'clock.
Do the concert start at 10 o'clock?

2. Secretaries don't write a lot of letters everyday.

Do secretaries write a lot of letters everyday?

3. Hakan doesn't live with his mother.

Does Hakan live with his mother?

4. I don't always borrow books from my friends.

Do you always borrow books from your friends?

5. We don't usually go to bed early?

Do we usually go to bed early.

2.2.4

1. Do they
2. Does the train leave
3. Do you /have
4. Does he
5. Does she /eat
6. Do you / go
7. Does your dog bark
8. Does his wife wake
9. Does she spend
10. Do they see

2.2.5

1. The train doesn't leave at 8 o'clock every morning.
2. People don't borrow books from libraries.
3. He doesn't like football very much.
4. I don't clean my room every weekend.
5. She doesn't read her newspaper in the mornings.

2.2.6

1. Do/drink
2. Do / go
3. Does / help
4. Do /live
5. Does / work
6. Does / like
7. Do / live
8. Does/ walk
9. Does / get
10. Do / study

EK 5. ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖĞRENME NESNELERİNE AİT ÖRNEK EKLAN GÖRÜNTÜLERİ

OCCUPATIONS

Hello, I am a doctor.

Hello, I am a policeman.

Hello, I am a waiter.

laingages.online

1 / 1

I can.... / I can't

I can play the piano.

I can play football.

I can't swim very well.

Please, Tell me! What can you do? and What can't you do?

laingages.online

1 / 1

1.3 Articles (Belirteçler) A / AN

➤ A-an Türkçe'deki bir'in karşılığıdır. A- an yalnızca sayılan ve tekil olan isimlerin önüne gelir. Çoğul isimler yada sayılmayan isimlerin önünde kullanılmazlar.

a pencil (bir kalem)
a book (bir kitap)
a teacher (bir öğretmen)
an orange (bir portakal)
an island (bir ada)
an airplane (bir uçak)

➤ İsimler sessiz bir harf ile başlıyorsa önüne "a" gelir.

a car (bir araba)
a dog (bir köpek)
a school (bir okul)
a player (bir oyuncu)

a pencil	a bicycle	a country
a desk	a window	a director
a bus	a garden	a notebook
a watch	a tree	a company
a doctor	a flower	a film
a wallet	a ruler	a television

➤ İsimler sesli bir harf ile başlıyorsa "an" belirteci getirilir.

ÖN : 2.2
KONU : Geniş Zaman Olumsuz
SEVİYE : Başlangıç
Tür : Sunum

THE SIMPLE PRESENT:
NEGATIVE

CHAPTER CONTENTS

(a) I **do not** drink milk.

I
We
You
They } OLUMSUZ
+ **do not** + main verb

(b) He **does not** drink milk.

She
He
It } + **does not** + main verb



brush

The child _____ his
teeth every morning.



Boşlukları tamamlayınız. CAN or CAN'T.

1. A fish can swim.



2. A tortoise can't walk fast.



3. They can dance.



4. A rabbit _____ run fast.



5. An elephant _____



BACK

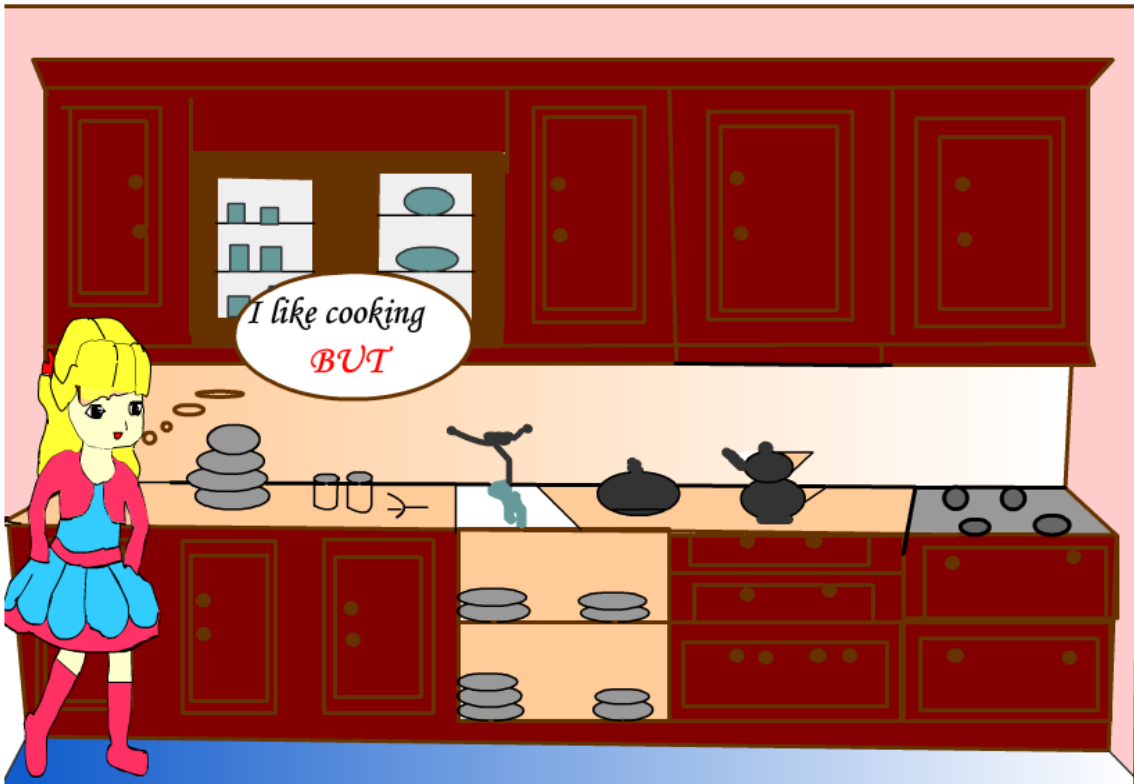
NEXT

2 :Merve is my sister. ____ lives abroad.

- A He
- B She
- C They
- D It

Good Job!!!Result:TRUE

POINTS: 60



___ Tom and John get up early in the morning?

Do

Does

GERİ

İLERİ



There isn't a TV in the room.







work in a factory
live in a flat
wear a uniform
have a shower

read a book
answer the phone
go by bus
watch television
drive a car

play football

Tekrar Başlat

İLERİ



secretaries

Ön : 6.3
Konu : Simple Past Negative Sentences
Seviye : Başlangıç
Tür : Metin, ses, resim

Geçmiş Zaman Olumsuz Cümle (Simple Past Negative Sentences)

- Burada geçmiş zamanda olumsuz cümlelerin nasıl yapıldığını öğreneceğiz.

Mama Didn't Know

Slide 1 of 4

He _____ to the party yesterday.

didn't

didn't came

didn't come

come

Slide 2 of 4

Bu soruda kendinizi deneyiniz. Bundan sonraki kısımda geçmiş zamanda nasıl olumsuz cümle yapacağını göreceksiniz.

Oğrendikten sonra bu soruya tekrar dönünüz...

DIDN'T

- İngilizce'de geçmiş zamanda olumsuz bir cümle yaparken "did" yardımcı fiilin olumsuzunu kullanılır. Bu iki şekilde gösterilir :

did not yada didn't

Cümleyi olumsuz yapmak için "didn't" yardımcı fiil kullanıldığında fiilimiz birinci hali ile kullanılır. Şimdi örneklerinizi inceleyelim:

- I **didn't buy** a present for my mother yesterday.

- Ayşe **didn't come** to the school last week.

- We **didn't play** football two days ago.

Slide 3 of 4

Aşağıda karşık olarak verilen kelimeleri bir cümle oluşturacak şekilde diziniz.

wash TV last night I didn't

Slide 4 of 4

ÖZGEÇMİŞ

Ahmet Başal, 1977 yılında Kırıkkale’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Kırıkkale’de tamamladıktan sonra 1996 yılında Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2000 yılından itibaren 7 yıl MEB’e bağlı okullarda her kademedeki İngilizce öğretmenliği yaptı. 2006 Yılında Çukurova Üniversitesi İngiliz Anabilim Dalında Yüksek Lisansını “Use of First Person Pronouns in Scientific Journal Articles” konusunda tezini sunarak tamamladı. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda doktora eğitimine başladı. 2007 yılından itibaren Kırıkkale Üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak çalışmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.

İletişim : ahmetbasal@gmail.com